

ESTRATEGIAS

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

PAQUETA DE

ESTRATEGIAS

**EDUCACIÓN PARA LA
CIUDADANÍA GLOBAL**

EDUCACIÓN PARA LA
CIUDADANÍA GLOBAL

Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa



Mundubildu plantea la reflexión y el debate sobre las conexiones entre la Educación para la Ciudadanía y la Educación para el Desarrollo. Centrado en el concepto de ciudadanía global y con la idea de promover una escuela inclusiva e integrada en el entorno, el proyecto ha impulsado investigaciones, seminarios, charlas divulgativas y publicaciones.

Edita:



Bilbao

Zubiria Etxea. UPV/EHU
Avda. Lehendakari Agirre, 83 • 48015 Bilbao
Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40 • hegoa@ehu.es

Donostia-San Sebastián

Villa Soroa. UPV/EHU
Ategorrieta, 22 • 20013 Donostia-San Sebastián
Tel. 943 01 74 64 • maribi_lamas@ehu.es

Vitoria-Gasteiz

Biblioteca del Campus de Álava. UPV/EHU
Apdo. 138 - Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz
Tel. • Fax: 945 01 42 87 • gema_celorio@ehu.es
www.hegoa.ehu.es

Proyecto cofinanciado por:



Coordinadoras: Gema Celorio y Alicia López de Munain
Diseño y Maquetación: Marra Servicios Publicitarios, S.L.
Imprime: Lankopi S.A.
ISBN: 978-84-89916-50-0
Depósito legal: BI-1709-2011



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España

Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Licencia completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

Índice

Presentación	9
Autoras y autores	13
Una mirada al mundo desde la clase de geografía. Mediando entre las ciencias sociales y el alumnado de 3º de ESO	17
<i>Àngels Martínez Bonafé</i>	
1. Para empezar	19
1.1. Presentar las ciencias sociales como un conjunto de conocimientos implicados en la felicidad de la humanidad	19
1.2. El programa del curso es un proyecto global de septiembre a junio con partes coherentes y entrelazadas	19
1.3. La clase como taller de documentos	21
2. Desarrollo del 1º trimestre. Observar el mundo actual	21
2.1. La organización de los contenidos. Interrelacionar lo físico y lo humano	21
2.2. Disfrutar de la belleza y problematizar la mirada a los paisajes del mundo	22
2.3. Elaborar un informe con sentido para explicar lo que hemos visto	22
2.4. Redefinir el papel de la profesora	23
2.5. Enseñar la cooperación	24
2.6. Guiar la búsqueda. La importancia de las preguntas	24
2.7. Provocar la necesidad de buscar alternativas	25
2.8. Mostrar la importancia de hacer público lo que aprendemos y lo que pensamos	26
2.9. Reconceptualizar, preparar y participar en un debate	26
3. Desarrollo del 2º trimestre. Buscamos las causas. ¿Cómo funciona la economía? ¿Pobres o empobrecidos?	27
3.1. Preguntarnos el porqué de las cosas “normales”	27
3.2. La soberanía alimentaria	28

3.3. ¿Pobres o empobrecidos? Rastrear el origen del empobrecimiento. Observar la fabricación de las desigualdades	30
3.4. La violencia estructural contra las mujeres	31
3.5. La comprensión empática. Los datos de la vida	32
3.6. Otras biografías contra el determinismo	33
3.7. Introducir la vida cotidiana con el cine y la literatura	34
3.8. Atrevernos con la complejidad del presente	34
3.9. Evitar los peligros de la historia única. Descubrir otras formas de organización de la producción y el comercio	35
4. Desarrollo del 3er trimestre.	
El tratamiento dialogado de los conflictos. La política	36
4.1. Partir de los prejuicios y de la experiencia personal en relación con la política	36
4.2. La política. Un modo de tratar los conflictos	36
4.3. Las instituciones no deben eclipsar la ciudadanía	37
5. Para terminar	38
5.1. Los pasos difíciles y los momentos de duda. ¿Qué hace el poder en mi clase?	39
6. Bibliografía	41
Anexo 1. Auto-corrector. Informe <i>Una mirada al mundo</i>	45
Anexo 2. Recogida de información del documental <i>Home</i>	46
Anexo 3. Criterios de autocorrección de la biografía del personaje de <i>Los Datos de la Vida</i>	47
Anexo 4. Guión para el análisis de un conflicto	50
El enfoque transversal en Educación para el Desarrollo. Educar para la ciudadanía global con proyectos centrados en problemas socialmente relevantes	51
<i>Alfonso Luque</i>	
Introducción	53
1. Objetivos	58
2. Principios pedagógicos	62
3. Desarrollo metodológico	63
3.1. Prestar atención al contexto	64
3.2. Identificar y definir los problemas socialmente relevantes	65

3.3. Formular la propuesta educativa	67
3.4. Puesta en práctica	68
4. Sugerencias para el profesorado	69
4.1. La labor docente	70
4.2. Perspectiva de centro educativo	70
4.3. Implicar al entorno/implicarse con el entorno	71
4.4. Los recursos didácticos	71
5. Pautas para la evaluación	72
6. Bibliografía	75
Escuelas, familias y comunidad. Nuevas alianzas para la Educación de la Ciudadanía democrática	79
<i>Juan M. Escudero y Begoña Martínez</i>	
Introducción	81
1. Un marco teórico para la reflexión	82
1.1. La educación es un derecho esencial que hay que garantizar a todas las personas	82
1.2. Algunos jarros de agua fría. Logros insuficientes y algunos nubarrones en el horizonte	83
1.3. También hay una nueva conciencia de que las cosas pueden y deben ser de otro modo	85
1.4. Por una ciudadanía activa y una democracia radical	86
2. Algunas experiencias de relaciones entre escuelas, familias y comunidad	87
2.1. El proyecto Atlántida. Construyendo una red de escuelas democráticas	88
2.2. El proyecto Comunidades de Aprendizaje. Aprendiendo con toda la comunidad	88
2.3. Ciudades Educadoras	90
2.4. Aprendizaje-Servicio. Aprender a ser buenos ciudadanos prestando un servicio a la comunidad	91
2.5. El proyecto Amanda. Plataforma para una educación comunitaria	92
3. Orientaciones para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos	93
3.1. Consideraciones iniciales. Algunos principios de actuación	93
3.1.1. Información bidireccional, comprensión mutua y diálogo comunitario	93
3.1.2. Creación de espacios de análisis, formación y concertación de actividades para acometer temas de interés	94

3.1.3. Implicación y participación en la implementación de los proyectos asumiendo las responsabilidades adecuadas y concertadas	95
3.1.4. Implicación del alumnado	95
3.2. Un posible esquema para la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos	96
3.2.1. Constitución inicial de algún grupo reducido que tome la iniciativa y asuma un cierto liderazgo	96
3.2.2. Análisis del estado de la cuestión haciendo posible más voces y procurando generar una comprensión pública y compartida	97
3.2.3. Documentación de recursos y de capacidades, búsqueda de los que pudieran ser convenientes y creación de capacidades necesarias	98
3.2.4. Elaboración e implementación del proyecto	98
3.2.5. Evaluación del proyecto en plazos medios y largos	99
4. Bibliografía	101
Educación Inclusiva	105
<i>M^a Dolores Morillas Gómez y Carmen Llopis Pla</i>	
Introducción	107
1. La educación inclusiva factor clave del derecho a la educación	108
1.1. Acoger la diversidad en la escuela	110
1.1.1. De la exclusión a la interculturalidad	110
1.1.2. Una escuela para todos y todas	111
1.2. Implicaciones educativas del derecho a la educación	113
2. Proyectos inclusivos. Escuelas de inclusión	115
2.1. Centros inclusivos. Indicadores	117
2.2. Redes y comunidades de aprendizaje. Un modo de construir escuelas inclusivas	123
3. Herramientas metodológicas para la creación de aulas inclusivas	125
3.1. Aprendizaje entre iguales. Cooperación	128
3.2. Aprendizaje por proyectos. Participación	129
4. Bibliografía	137

Escuelas para la ciudadanía global.	
Un modelo de profesionalidad responsable	141
<i>Desiderio de Paz Abril</i>	
1. Educación para la ciudadanía global	143
1.1. Una educación para la esperanza	143
1.2. Un nuevo modelo educativo humanista y global, esperanzador	144
1.3. Freire y Habermas como referentes	148
2. Las escuelas para la ciudadanía global construyen una práctica educativa abierta al mundo, comprometida con el otro	150
2.1. Promueven una educación en los sentimientos. La solidaridad y la empatía cosmopolita	150
2.2. Desarrollan prácticas escolares morales combinando rigor, sensibilidad y compromiso	152
2.3. Lideradas por docentes que tienen un doble compromiso: conciencia global y sensibilidad al contexto de las historias personales ...	157
3. Procesos que colaboran en la construcción de escuelas para la ciudadanía global	161
3.1. Práctica reflexiva crítica y modelo de profesionalidad responsable	161
3.2. La construcción de un currículo más participativo e integrado	168
3.3. La creación de estructuras y procesos de participación: apertura, aliados, redes	170
3.4. Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global	172
4. Bibliografía	175
Portales, materiales y recursos disponibles en internet	179

Presentación

Hegoa presenta esta publicación en el marco del programa *Mundubildu*, un espacio para la reflexión y el debate sobre las conexiones entre la Educación para la Ciudadanía y la Educación para el Desarrollo. Centrado en el concepto de ciudadanía global y con la idea de promover una escuela inclusiva e integrada en el entorno, a través de ese programa hemos impulsado investigaciones, seminarios, charlas divulgativas y publicaciones.

Con esta publicación Hegoa pretende apoyar el trabajo de aquellos colectivos docentes comprometidos con una educación crítica; pero también animar al resto de profesorado a impulsar iniciativas que generen espacios en los centros educativos donde aprender y practicar la ciudadanía global.

El objetivo por tanto es ofrecer líneas de trabajo, sugerencias metodológicas e ideas que permitan poner en marcha experiencias que consigan escuelas más inclusivas (igualdad de oportunidades, equidad), comunitarias (participación de los agentes de la comunidad educativa amplia) y democráticas (constructoras de ciudadanía global).

Si bien, desde nuestro punto de vista, lo ideal sería desarrollar proyectos educativos de centro que aseguraran que todas las iniciativas e intervenciones responden a una lógica encaminada a formar ciudadanas y ciudadanos críticos y solidarios, sabemos muy bien que no se trata de una tarea fácil. La realidad es que no todos los centros cuentan con los recursos suficientes o con las condiciones apropiadas para poner en marcha enfoques globales como este que proponemos. En muchos casos, los centros no cuentan con un recorrido histórico o una tradición pedagógica que les haya facilitado el tránsito hacia esta visión de lo que debiera ser una práctica verdaderamente educadora.

Por esta razón hemos pretendido que las propuestas que ahora presentamos abarquen distintos niveles de intervención con diferentes implicaciones para el profesorado. Así encontraremos estrategias que van desde el planteamiento disciplinar hasta la aplicación de principios de transversalidad en el aula o de creación de escuelas inclusivas, comunitarias en redes locales y globales. Todo ello como propuesta para promover un trabajo curricular y educativo en coherencia con un enfoque de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global que supere el estrecho margen que deja la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Hemos estructurado el contenido en cinco capítulos para las cuales hemos contado con la colaboración de personas de reconocido prestigio en el ámbito de la educación crítica y que, en esta ocasión, nos ofrecen marcos teóricos, estrategias didácticas y metodológicas que nos orientarán en los diferentes niveles de concreción.

La propuesta desarrollada por Àngels Martínez Bonafé en el primer capítulo ofrece un marco para abordar este enfoque desde el espacio de una asignatura, la clase de geografía de 3º de la ESO. Para ello, nos presenta como ejemplo la organización curricular de todo un curso, un plan anual estructurado por trimestres en los que va desarrollando los contenidos disciplinares conforme a la lógica de su grado de utilidad para la creación de actitudes y conocimientos críticos. Para demostrar que la clase de geografía puede ser un espacio de ciudadanía global, Àngels nos ofrece un relato en primera persona; comparte su experiencia, sus dudas y sus miedos, pero también los logros y los avances que le permiten contribuir a que, en su clase, los chicos y chicas se desarrollen como personas libres capaces de hacer una lectura crítica del mundo en el que viven.

La segunda propuesta viene de la mano de Alfonso Luque. Su contribución ofrece pautas para adoptar un enfoque de transversalidad en los centros escolares. Un rápido repaso a la propia trayectoria de la Educación para el Desarrollo le permite poner el énfasis en el carácter contracultural de las líneas transversales, en abierto conflicto con las tradiciones autoritarias o academicistas que hacen de la escuela un espacio reproductor del modelo dominante. En relación con la Educación para el Desarrollo y la Educación para la Ciudadanía, la lectura sobre la transversalidad que nos propone Alfonso no obvia las contradicciones que hubo en el pasado -durante el período LOGSE- ni las actuales -presentes en el proceso de implementación de la LOE-. Sin embargo, la tesis que defiende es que la transversalidad es posible y para ello nos ofrece un conjunto de pistas entre las que destacan el desarrollo de proyectos centrados en problemas socialmente relevantes; la adopción de una serie de principios pedagógicos que deberían guiar nuestra práctica docente; y algunas de las estrategias metodológicas que facilitan la construcción de ciudadanía global.

El tercer capítulo hace hincapié en la cuestión de las alianzas que pueden reforzar la Educación para la Ciudadanía democrática y, entre otras, se destaca la establecida entre escuelas, familias y comunidad. Centros educativos insertos en su entorno, interactuando con él, promoviendo la participación efectiva del conjunto de la comunidad educativa y de esta con los agentes sociales del medio. De esta forma los aprendizajes pueden tener un estrecho vínculo con lo local al tiempo que en interacción con lo global. Todo ello, desde la base de que la educación es un derecho que se debe garantizar a todas las personas y que este derecho, para ir más allá de lo que significa la simple escolarización, debe corresponderse con una educación de calidad, justa, democrática y equitativa. Para este capítulo hemos contado con la contribución de Juan Manuel Escudero y Begoña Martínez que nos muestran algunas claves sobre las que se asientan experiencias de colaboración y participación de centros, profesorado, familias y comunidad comprometidos en el logro de una ciudadanía activa constructora de democracia radical.

Por su parte, María Dolores Morillas y Carmen Llopis han centrado su aportación en los principios que debería cumplir una escuela apta para acoger la amplia diversidad representada en la población escolar que acoge cada centro educativo. Diversidad cultural, de ritmos de aprendizaje, de género, necesidades educativas especiales... La atención a la diversidad garantiza una educación que se adecua a cada persona, a cada grupo, que atiende sus necesidades y que garantiza el éxito escolar para todos sus miembros. Esta idea de escuela inclusiva se sitúa en las antípodas de la estandarización educativa que impone un modelo inflexible al que chicos y chicas se tienen que adaptar. Proceso que, como sabemos, deja en el camino a buen número de ellos. Por el contrario, la escuela inclusiva busca eliminar cualquier factor de exclusión, entiende la diversidad como fuente de aprendizaje, interpreta el derecho a la educación como el proceso para garantizar un desarrollo pleno de la persona y relaciona la calidad del aprendizaje con la participación efectiva de toda la comunidad educativa.

Para terminar, Desiderio de Paz hace una reflexión sobre las implicaciones que tiene para las escuelas el objetivo de construir ciudadanía global. Escuelas con conciencia, preocupadas no solo por la eficacia los resultados, sino sobre todo por mostrar a los y las jóvenes cómo pueden contribuir a hacer de este mundo un lugar más justo y habitable. Una educación que no solo educa mentes críticas sino que se ocupa también de educar los sentimientos. Las escuelas para la ciudadanía global vinculan el desarrollo emocional al desarrollo ético porque ayudan a construir esa sensibilidad que nos permite indignarnos y rebelarnos contra la desigualdad y la exclusión, proceso este necesario para comprometernos activamente con la transformación social. Desiderio nos propone y nos da las claves para hacer de los centros educativos escuelas abiertas al mundo; que vinculan lo local y lo global como eje para otorgar relevancia social a los procesos de enseñanza aprendizaje y que se guían por un interés emancipador que construye sujetos políticos que conocen, interpretan, se sitúan y actúan colectivamente.

Deseamos que el contenido de esta publicación sea útil para el profesorado y todas aquellas personas implicadas de una u otra forma en el proyecto educativo de cualquier centro. También esperamos que sea un revulsivo que nos ayude a pensar y a poner en marcha las escuelas que soñamos para nuestros chicos y chicas, para nuestros barrios, promoviendo la reflexión y sobre todo el ánimo para hacerla posible día a día.

Autoras y autores

Juan Manuel ESCUDERO MUÑOZ

Profesor catedrático de la Universidad de Murcia. Es docente en el título de Pedagogía, Psicopedagogía y máster de Educación Secundaria. Sus líneas de investigación y publicaciones versan sobre currículo, formación del profesorado, prevención del fracaso escolar y asesoramiento pedagógico, temas sobre los que ha elaborado diferentes trabajos. Algunas publicaciones recientes son: Escudero, J. M. (2006): “Realidades y respuestas a la exclusión educativa” en Escudero, J. M. y Sáez, J. (coords.): *Exclusión Social y Exclusión Educativa*. Murcia, DM/ICE; Escudero, J. M. (2008): “Buenas prácticas ante el riesgo de exclusión en la ESO” en *Cuadernos de Pedagogía* 382, 52-55; Escudero, J. M. (2009): “Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa” en *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 13.1; Escudero, J. M. (2009): “Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación” en *Ágora* 10: 7-31. Escudero, J. M.; González, M^a T. y Martínez B. (2009): “El fracaso escolar como exclusión educativa. Comprensión, políticas y prácticas” en *Revista Iberoamericana de Educación* 50, 41-64; Escudero, J. M. (2011): “Condiciones del trabajo docente, organización de los centros escolares y mejora de la educación” en González, M^a T. (coord.): *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid, Síntesis.

Alfonso LUQUE LOZANO

Psicólogo educativo. Como docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, se dedica a la enseñanza de contenidos relacionados con el asesoramiento psicopedagógico y con la enseñanza y el aprendizaje de las competencias. Sus publicaciones académicas giran en torno a esas cuestiones y acerca de la escolarización del alumnado de origen inmigrante. Como colaborador del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, asesora a instituciones y redes educativas de España y Latinoamérica en sus procesos de autoevaluación y mejora. En el ámbito de las ONGD, participa desde hace mucho en iniciativas de Educación para el Desarrollo (ED), colaborando en la organización de jornadas y encuentros de ED, en cursos de formación especializada y en el diseño de materiales y programas educativos.

Carmen LLOPIS PLA

Licenciada en Filosofía y Letras -Historia- por la Universidad Complutense de Madrid. Ha compartido su tarea docente con la investigación didáctica. Participa desde hace años, en la elaboración de materiales con distintos colectivos de innovación y grupos de voluntariado. Tiene diversas publicaciones sobre Ciencias Sociales, Educación para el Desarrollo, Género y Derechos Humanos. En la actualidad trabaja en la formación del profesorado en el IEPS -Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas- de Madrid.

Àngels MARTÍNEZ BONAFÉ

Profesora de Ciencias Sociales en centros públicos de enseñanza secundaria desde hace 30 años lo que le ha permitido conocer las aulas anteriores y posteriores a la LOGSE, así como la evolución de las propuestas de renovación pedagógica desde el final del franquismo hasta la actualidad. También ha impartido clases en la Universidad de Valencia de las asignaturas de “Innovación y proyectos curriculares”, “Diseño y evaluación de materiales didácticos”, y actualmente en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el máster de Enseñanza Secundaria. Forma parte de los Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valenciano y del Estado español, con los que ha participado en muy diversas experiencias de formación del profesorado, jornadas, congresos, seminarios vinculados a la transformación democrática de la cultura escolar. Coordinó la edición de la carpeta de materiales titulada *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro* editada en catalán en 1999 y en castellano en 2002 y 2005, con la finalidad de promover entre el profesorado la reflexión crítica, el diálogo y la generación de alternativas a los programas, las relaciones, la organización escolar y el compromiso de la educación con la mejora de la sociedad.

Begoña MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ

Profesora titular de la Universidad del País Vasco (San Sebastián). Es docente en el título de Pedagogía, Psicopedagogía y máster de Educación Secundaria. Sus líneas de investigación y publicaciones versan sobre atención a la diversidad, prevención del fracaso o estudios de género, temas sobre los que ha elaborado diferentes trabajos. Martínez, B. (2011): “Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa” en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Monográfico: Educación Inclusiva. Abril 2011; Martínez, B. (2010): “Addressing Basque Diversity in the Classroom: Measures to Avoid Excluding At-Risk Youth” en Unceta, A. y Medrano, C. (eds.) *Equality, equity, and diversity: Educational solutions in the Basque Country*. Reno, University of Nevada, 35-54; Martínez, B. (2010): “Los proyectos de aprendizaje y servicio solidario. Una oportunidad para desarrollar la educación inclusiva” en *Actas del I Congreso Internacional Reinventar la profesión docente: Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre*, 8, 9 y 10 noviembre 2010, Málaga, Universidad de Málaga, 96-111; Martínez, B. (2010): “Repensando la organización de una escuela inclusiva que evite la dualización interna de la enseñanza” en Domingo, J. (coord.): “Simposium: Repensar alternativas al fracaso escolar: Análisis y redimensión de prácticas organizativas y de apoyo” *Actas del XI CIOE Congreso Internacional Universitario de Organización de Instituciones Educativas*. Cuenca. 13, 14 y 15 de diciembre.

María Dolores MORILLAS GÓMEZ

Licenciada en Ciencias Geológicas y máster en Educación para el Desarrollo Sostenible. Docente de secundaria y bachillerato en diversos centros de España y Portugal desde 1986. En la actualidad, Directora del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, centro de investigación e innovación educativas y de formación del profesorado de la Fundación Castroverde (Pozuelo de Alarcón-Madrid). Es coordinadora en España de Proyectos de Educación para el Desarrollo Sostenible de la Red de Escuelas Asociadas a la Unesco y colabora, entre otros, con la ONGD Interred en la campaña de Educación Inclusiva promovida por esta. Tiene diversas publicaciones entre las que cabe destacar por su relación con el tema abordado: *Competencias para la ciudadanía: Reflexión, decisión, acción*. Madrid, Narcea-MEC.

Desiderio de PAZ ABRIL

Maestro de primaria, licenciado en Ciencias Políticas y Sociología y doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona con una tesis titulada *Prácticas escolares y socialización. La escuela como comunidad*. En las diferentes escuelas que ha desarrollado su labor, ha impulsado proyectos de educación en valores y educación socioemocional. Actualmente trabaja en el CEIP La Jota de Badía del Vallès (Barcelona) y pertenece al Consejo Asesor de Enseñantes de Intermón Oxfam, con quien viene colaborando desde hace 12 años. Es autor del libro *Escuelas y Educación para la Ciudadanía Global. Una mirada transformadora*. Barcelona, Intermón Oxfam.

Una mirada al mundo desde la clase de geografía

Mediando entre las ciencias sociales y el alumnado de 3^o de ESO

Àngels Martínez Bonafé

En clase tomamos decisiones que van dibujando el perfil de lo que queremos enseñar. En la relación con los y las alumnas, con las propuestas, con los materiales, con las valoraciones, vamos tejiendo una experiencia colectiva. ¿Puede ser esta una experiencia de ciudadanía global? ¿Es la clase de geografía un espacio para personas libres y por tanto conscientes del mundo en el que vivimos y de nuestras posibilidades de transformarlo? En este artículo expondré algunas decisiones que he ido tomando guiada por este deseo de acompañar a mis alumnos y alumnas de 3^{er} curso de ESO en la lectura crítica del mundo.

1. Para empezar

1.1. Presentar las ciencias sociales como un conjunto de conocimientos implicados en la felicidad de la humanidad

Cada año llego al primer encuentro en el aula llena de deseos e inquietudes: que yo les caiga bien, que les provoque curiosidad, que conmueva sus sentimientos y sus conciencias ante la realidad social que vivimos, que aprendan cómo funciona el mundo y que vean la posibilidad de unas relaciones sociales más justas para todos y todas.

Antes de presentar el programa del curso, les pregunto qué ha ocurrido en el mundo este verano, en su barrio, en su ciudad, en el Estado. Les pregunto para qué creen que sirven las ciencias sociales y les pido que redacten 4 renglones explicando con sus palabras qué es la Humanidad y en qué medida su vida personal se ve influida o está influyendo al resto de la sociedad. Sé que son preguntas difíciles, conceptos abstractos, aunque cada curso replanteo la formulación de las preguntas intentando provocar la conexión de cada estudiante con la realidad social que vamos a observar. Quiero encontrar el modo de presentar la asignatura como el acercamiento a unos conocimientos que pueden afectar el camino que seguirá nuestra sociedad y el de cada uno de nosotros. Les tranquilizo ante la dificultad de las reflexiones que les plantean mis preguntas (y también me tranquilizo a mí misma) diciéndoles que al final de curso podrán responder ampliamente a esas cuestiones, debatir sobre ellas, aportar datos y hacer propuestas, ya que de eso tratarán nuestras clases de geografía.

1.2. El programa del curso es un proyecto global de septiembre a junio con partes coherentes y entrelazadas

No se trata de lecciones 1, 2, 3, 4... sino de organizar una pequeña investigación, sobre el mundo en que vivimos, en tres fases que haremos corresponder, más o menos, con los tres trimestres del curso y con los tres bloques temáticos que establece el currículo oficial: Paisajes, Organización económica y Organización política.

El primer trimestre lo dedicaremos a observar el mundo, ver semejanzas y diferencias, definir *las características de las diferentes regiones* y darnos cuenta de que hay problemas diferentes y comunes. Estudiaremos los paisajes, recopilaremos noticias de los diferentes continentes, identificaremos lo que son *hechos sociales relevantes* en cada región.

En el segundo trimestre intentaremos explicar las causas de los problemas detectados, para lo cual estudiaremos *la organización económica de las sociedades y las desigualdades sociales que se derivan*; la concentración de capital en las regiones ricas y el proceso de empobrecimiento en otras; la manera de satisfacer las necesidades

humanas a través de las empresas públicas y privadas, las condiciones laborales y las diferencias entre Producto Interior Bruto (PIB) e Índice de Desarrollo Humano (IDH) en las diferentes regiones del mundo.

En la tercera parte del curso nos centraremos en buscar las alternativas que la humanidad da o puede dar a tales problemas, para lo cual nos adentraremos en el terreno de *la política, de las instituciones y de las formas de organización de la ciudadanía* para intervenir en la solución de los problemas. En la pizarra dibujo un esquema similar a este:

1 ^{er} trimestre Observar el mundo	2 ^o trimestre Buscar explicaciones	3 ^{er} trimestre Explicar diferentes alternativas
<p>Paisajes y noticias. Hechos sociales relevantes</p> <ul style="list-style-type: none"> Definición y características de las diferentes regiones del mundo en relación con los rasgos de su paisaje. Definición y características de las diferentes regiones del mundo en relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Las noticias y los hechos sociales relevantes que destacan en cada región del mundo. Amenazas y esperanzas en los cinco continentes. Observamos el mapa, los datos, localizamos características. 	<p>Economía y desigualdades</p> <ul style="list-style-type: none"> Por qué hay regiones pobres y regiones ricas. Dónde se acumula la riqueza. ¿Tiene que ver con el sector económico predominante, con la proporción entre empresas públicas y privadas, con el desarrollo del sector servicios, con el PIB o con el IDH? Rastreamos el origen del empobrecimiento. Esquematizamos la relación entre el Norte y el Sur, desde la colonización europea hasta la globalización. Cómo funciona el sistema económico capitalista en el que vivimos. Las desigualdades de clase y de género. Los conflictos socioeconómicos en el capitalismo. 	<p>Gobiernos y ciudadanía global</p> <ul style="list-style-type: none"> Las alternativas a los problemas sociales: la política. Las formas de estado y de gobierno. Conceptos y diferencias ideológicas: dictadura, democracia. La ONU: origen, problemas que trata, valoración crítica de su eficacia. Otras organizaciones transnacionales: el G20, el G8. El Foro Social Mundial. El movimiento antiglobalización. La Unión Europea. Cómo se gobierna España, la comunidad autónoma, el municipio. Cómo se organiza la ciudadanía para intervenir en los asuntos públicos. Hagamos un debate.
<p>Informe: <i>El mundo en el que vivo yo.</i></p>	<p>Escribimos la <i>Biografía</i> de “...” (Mi vida si naciera en otro lugar, en otra clase social, con otro sexo).</p>	<p>Reportaje: <i>El conflicto de...</i> (Un análisis de las partes, intereses y alternativas para su solución).</p>

En cada capítulo tendremos que dar tres pasos:

- 1: Buscar información.
- 2: Organizarla.
- 3: Presentarla públicamente.

Hemos de considerar la dificultad de los adolescentes para comprender globalmente todo el proceso del curso. Pero el desarrollo de la autonomía intelectual exige habituarnos a justificar (y habitar al alumnado a preguntar) el sentido y la finalidad de los temas que estudiamos; me gustaría que vieran en nuestros trabajos una finalidad intrínseca, no indirecta como la de obtener el título de ESO, sino directa como la de entender lo que pasa en nuestra sociedad y cómo podemos mejorarlo.

1.3. La clase como taller de documentos

Siempre hay más de una fuente de información que habla de lo que pasa a nuestro alrededor, pero mucha gente se conforma con la versión que ha oído en la TV o en el bar de la esquina. Los libros de texto pocas veces se ocupan a fondo de los temas actuales. Además nos interesa acostumbrarnos a considerar diferentes miradas ante las cuestiones económicas, políticas, geográficas que vamos a tratar. Así que tendremos que ver algo más que el libro de texto, algo más que la cadena de TV que siempre se ve en casa, algo más que el primer periódico que he encontrado en la biblioteca o la primera web a la que me ha enviado Google. Podemos repartirnos la búsqueda en equipo y contrastar nuestras informaciones. Hemos de aprender a citar las fuentes en todos los casos. No nos interesa aprender de memoria lo que otros han escrito. Queremos construir nosotras y nosotros mismos nuestro informe usando los datos e ideas recopilados. Se trata de temas importantes: Nuestra mirada ha de ser científica, profunda y ha de ser la propia de cada estudiante, citando las fuentes.

2. Desarrollo del 1^{er} trimestre. Observar el mundo actual

2.1. La organización de los contenidos. Interrelacionar lo físico y lo humano

Miramos los paisajes como espacios habitados, donde en el calor o en el frío, entre la selva o el desierto, hay personas, grupos, conflictos y esperanzas. Los libros hablan del paisaje ecuatorial, el tropical, el desértico, el mediterráneo, el oceánico... como si las lluvias y las temperatura, los árboles y las montañas no tuvieran nada que ver con los deseos de los y las jóvenes saharauis de ser reconocidos como pueblo, el sufrimiento de las madres palestinas, el miedo de las iraquíes, la experiencia de las campesinas de Guatemala, las esperanzas de los europeos que se manifiestan para que sus gobiernos cumplan el compromiso de dedicar el 0,7% de la renta nacional a la ayuda al desarrollo de los países empobrecidos, o la rabia de quienes se manifiestan en Francia, en España, en Grecia, en Rumanía contra el recorte de presupuesto para servicios

sociales... Parece demasiada frivolidad hablar de los paisajes caribeños sin ver qué está pasando en Haití.

Habrá que leer la prensa, escuchar las noticias de TV y saber de las personas y de los pueblos que conviven en cada tipo de paisaje. Nos distribuimos la observación por continentes porque el mundo es muy grande y pasan más cosas de las que creíamos: luego vemos que podemos definir regiones con características que las diferencian. Trabajamos en equipos de 4 personas recopilando información extraída del libro que habla de las características físicas de los paisajes, las noticias que traemos en papel o en video, las webs de la ONU, del Banco Mundial y de diversas ONG que observan la evolución de los ODM¹. A los mapas de paisajes del libro añadimos otros mapas que nos muestran la diferencia entre regiones del mundo por categorías como la salud, la educación, la cantidad de agua de uso doméstico, la producción de armas o las muertes en conflictos armados².

2.2. Disfrutar de la belleza y problematizar la mirada a los paisajes del mundo

Fotografías como las de Yann Arthus Bertrand³ nos enseñan a admirar los fascinantes paisajes del planeta a la vez que a conectar con las amenazas y las esperanzas que cada uno de esos lugares encierran. Son un ejemplo de una mirada inteligente que ama y se emociona con la belleza de nuestros paisajes a la vez que se duele y critica las decisiones que los destruyen o los llenan de tristeza.

Cuando recapitulamos, podemos reconocer tanto las características físicas, como algunos hechos sociales relevantes de cada región, citando ejemplos de países que nos recuerdan características positivas o negativas de esa parte del planeta.

2.3. Elaborar un informe con sentido para explicar lo que hemos visto

¿Qué hacemos con lo que hemos visto, leído y oído? Estamos en condiciones de elaborar un informe en el que recopilar datos, mapas, comentarios de clase y observaciones propias. Cada estudiante explicará al resto de su equipo todo lo que ha averiguado sobre esa parte del mundo en que se ha “especializado” para que todos puedan enriquecer su mirada y comparar con la región que cada uno ha estudiado. La escucha se

¹ Mapas del mundo con datos y gráficas interesantes en relación a los Objetivos para el Desarrollo del Milenio (ODM) definidos por la ONU: <http://devdata.worldbank.org/atlas-mdg/es/> *Alianza Española contra la Pobreza* www.rebelatecontralapobreza.org, ofrece información sobre los temas que trata cada uno de los ODM y su desarrollo en los diferentes regiones del planeta. También canciones, videos y ejemplos de acciones de la ciudadanía para enfrentarse a esta situación.

² www.worldmapper.org/textindex/text_action.html. También podemos ver ese tipo de mapas en Dorling, Daniel; Newman, Mark y Barford, Anna (2010): *The Atlas of the Real World: Mapping the Way we Live*. Londres, Thames and Hudson.

³ Bertrand, Yann-Arthus (2002): *La tierra vista desde el cielo*. Barcelona, Ed. Lunwerg. Este libro adjunta a cada imagen breves textos de muy diversos especialistas. La película documental *Home*, fue estrenada El 2 de junio del 2009 gratuitamente en todo el mundo. Junto otras colecciones de imágenes se puede ver en la web de este mismo autor: www.yannarthusbertrand.org/

acompaña de un ejercicio intelectual un poco más complejo: anotar diferencias y semejanzas entre las diferentes regiones del mundo en la actualidad atendiendo a sus amenazas y sus esperanzas, detectando lo que son problemas comunes y problemas regionales. Esa es la pregunta del examen individual que posteriormente podrán realizar con los cuadernos de trabajo sobre la mesa.

Las aportaciones de las 4 personas de cada equipo han de seguir un esquema común acordado al principio de la búsqueda (que es también la tabla de autoevaluación y calificación del informe), según el cual ha de describir los elementos físicos del paisaje y explicar las noticias y los hechos relevantes que ocurren en las diferentes regiones que podemos encontrar en cada continente (Anexo 1).

Las regiones atienden por una parte a las características del clima y por otra a las descripciones que hemos encontrado en las valoraciones de la ONU y diversas ONG al estudiar el seguimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Así pues, la diferenciación de regiones dentro de cada continente o intercontinental es, a su vez, otro ejercicio de reflexión y relación. Los informes podrán hablar de Europa oriental, central, atlántica y mediterránea; de América Latina y el Caribe, de Norteamérica; de África del Norte, África subsahariana; de Asia occidental, Sudeste asiático, Papua Nueva Guinea, Asia oriental; de los Polos; de Nueva Zelanda. Todavía no han estudiado datos económicos o históricos que diferencian cada región. Pero hemos empezado a saber que esos factores existen y que al hablar de un territorio hemos de contemplar los rasgos de su clima y vegetación, pero también los de su cultura y los problemas por los que esa región suele ser noticia. Estamos asimilando el concepto “región”.

La redacción de un informe es un ejercicio intelectual complejo que exige la coordinación con la profesora de lengua. En la clase de geografía hemos relacionado y ordenado conceptos y datos. En la clase de lengua han aprendido a resumir una noticia, ordenar las ideas, enlazarlas y presentarlas con claridad; es decir, a desarrollar un trabajo de expresión oral y escrita del que cada persona pueda sentirse satisfecha.

2.4. Redefinir el papel de la profesora

El papel fundamental de la profesora es la mediación entre las fuentes de información y las/los jóvenes: provocar los interrogantes, guiar las búsquedas, orientar la confección y presentación de conclusiones. Es necesaria también la mediación entre los diferentes chicos y chicas, entre sus diversos intereses y actitudes, evitando la competitividad y el individualismo, mostrando que el grupo puede beneficiar a cada persona si se organiza con ese fin.

La mediación más difícil es que se ha de hacer entre las influencias que reciben los jóvenes del mercado de ocio juvenil que los limita al rol de consumidor y espectador pasivo y las propuestas de intervención activa en la vida social que nos hace el pensamiento crítico, la ética humanista, el deseo de un mundo mejor.

Es responsabilidad de la profesora asegurar que todos y todas accedan a las fuentes de información básicas; ofrecer un guión que permita dar pasos sin perderse o reen-

contrar el hilo del trabajo si uno se ha perdido, dedicar tiempos a la recopilación, la síntesis y la autoevaluación. Y sobre todo fomentar en el alumnado la seguridad de que estamos aprendiendo cosas importantes.

2.5. Enseñar la cooperación

Nos ayudaremos en la investigación con dinámicas de grupo cooperativo. Por ejemplo, el *puzzle de Aronson*⁴ facilitará que cada persona del equipo se especialice en un continente (o región); que se reúnan los especialistas del mismo continente para compartir y contrastar los datos, las noticias extraídas de las diferentes fuentes de información consultadas; también para buscar el modo en que reflejan esa información para hacerla pública: un mural, una presentación con diapositivas, un video... Cada “especialista” es responsable de que la información de su continente llegue a todos los demás miembros de su equipo.

Con los datos extraídos de la película-documental *Home*⁵, haremos un concurso de preguntas de unos equipos a otros. Cada equipo buscará entre las frases más impactantes de *Home* la que será su slogan en la semana cultural de diciembre y definirá su estrategia para hacerla famosa en el Instituto. Al final podemos evaluar la incidencia de cada una de las frases con una encuesta al alumnado del centro. Pero entre todos, con el conjunto de frases de la campaña, habremos conseguido que en el Instituto se hable de las posibilidades de cambiar el modelo de progreso del planeta hacia modelos más sostenibles. Cosa que no hubiera conseguido en solitario la mejor de las frases.

2.6. Guiar la búsqueda. La importancia de las preguntas

Internet nos facilita la diversificación de las fuentes de información: mapas, textos, noticias, videos, juegos... tal vez demasiados. Por eso la selección de recursos en Internet es una responsabilidad importante de la profesora que ha de advertir al alumnado del peligro de perderse por la red y de no saber quién le cuenta qué. Navegar libremente exige saber seleccionar lo que busco y quién quiero que me lo cuente. Formular preguntas y confeccionar con ellas un guión de investigación es una tarea de enseñanza-aprendizaje necesaria para dotar de autonomía intelectual a las personas. Se trata de aprender la diferencia entre consumir Internet o usar Internet; la diferencia está en quién toma las decisiones, en quién selecciona lo que quiero saber. Tener preguntas abundantes, bien formuladas y organizadas es tan importante en el camino del conocimiento como saber usar la brújula en una nueva travesía de montaña.

Conviene también ser consciente del diferente tipo de preguntas: algunas se contestan con uno o varios datos; otras requieren la relación entre varios datos y la reelaboración

⁴ Una descripción de la técnica se puede encontrar en: Martínez, J. y Gómez, F. (2010): “La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo” en Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F.J. (coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible en: <http://congreso.tecnoneet.org/actas2010/docs/jmartinez.pdf>

⁵ Disponible en: www.home-2009.com/us/index.html

propia. Algunas tienen una única respuesta y en otras, varias respuestas pueden ser correctas. Por ejemplo con los datos extraídos del documental de Yan Arthus Bertrand *Home*, podemos plantear un concurso de preguntas formuladas entre equipos, acerca del presente y el futuro de diferentes lugares del mundo. Pero podemos acabar con una pregunta diferente, que requiere de la reelaboración personal como la siguiente: *¿Por qué a lo largo del documental se repite repetidas veces la frase “Es demasiado tarde para ser pesimista?”* (Anexo 2).

Otro tipo de búsqueda que exige reelaboración y creatividad consiste en completar una información o interpretarla. Por ejemplo, podemos poner diálogos al audiovisual mudo de 9 minutos titulado “On. Por el reconocimiento de la deuda ecológica y la defensa de la soberanía alimentaria” (disponible en youtube), o identificar a qué regiones del mundo pertenecen los diferentes personajes de plastilina que protagonizan el audiovisual.

Lo que parece claro es que limitar la mirada de nuestros alumnos y alumnas al libro de texto es tan aburrido y anacrónico como irresponsable resulta el hecho de lanzarlos a la navegación en Internet sin ningún tipo de “brújula”.

2.7. Provocar la necesidad de buscar alternativas

Nos deprimiríamos y nos quedaríamos con una versión parcial de la realidad si no estudiáramos la presencia de propuestas sociales alternativas ante los problemas que hemos detectado en diferentes regiones del planeta. Los movimientos sociales que muestran que otro mundo es posible forman parte de la realidad y han de entrar a la clase de geografía.

Se trata también, como nos propone Fedicaria⁶, de “educar el deseo”⁷, enseñar a buscar caminos de futuro, preguntarnos ¿qué puede pasar mañana? y ¿qué quiero hacer yo para que el futuro me guste más que el presente?

Esta parte del trabajo de cada estudiante ha de ser muy valorada por el profesorado para vencer en el alumnado la pereza de entrar en este tipo de reflexión más creativa que reproductiva y los prejuicios que consideran esta parte del estudio poco científica. Vamos más allá del tradicional punto final de “escribe tu opinión sobre el tema” al cual, tradicionalmente, el/la docente no le exige rigurosidad ni le presta importancia en la decisión de la calificación final. Habrá que explicitar que tendremos en cuenta tanto la creatividad y la audacia como el realismo y la estrategia en el planteamiento de propuestas, para hacer otro mundo posible, que puedan ser desarrolladas por

⁶ Se trata de una asociación formada por “grupos de profesores de Universidad, de Enseñanzas Medias y de Enseñanza Primaria procedentes de diferentes lugares del Estado que han mantenido intensa relación con el resultado de una amplia producción intelectual que va desde la elaboración de materiales didácticos y el desarrollo colaborativo de investigaciones en el terreno de la didáctica de las Ciencias Sociales a trabajos de historia social de la escuela y el currículo, sobre formación del profesorado, y, en general, relativos al pensamiento crítico en el ámbito de la educación y la cultura” en: www.fedicaria.org

⁷ CUESTA, R. (1999): “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria” en *Con-ciencia social*, N^o 3.

personas jóvenes de las características de la que firma el informe, o que estén siendo desarrolladas ya en algún lugar del mundo que puedan citar.

La propia clase escuchará las propuestas de cada equipo y las valorará de según el criterio de las menos a las más adecuadas.

2.8. Mostrar la importancia de hacer público lo que aprendemos y lo que pensamos

Colaboraremos con las actividades culturales del centro elaborando y presentando públicamente alguna parte de lo que hemos aprendido en clase: los Objetivos de Desarrollo del Milenio, las ventajas del Comercio Justo, las consecuencias del libre comercio y la ampliación de las desigualdades. Cada equipo puede hablar de un continente y cómo le afectan esas 8 metas propuestas por la ONU para 2015. Pueden ayudar a su exposición con una presentación con diapositivas, poner música, hacer un mural, etc., con tal de conseguir el impacto en los compañeros, madres y padres que les escuchan en el salón de actos.

Pero no quiero obligarles a realizar esta tarea; quiero que decidan si desean hacer público lo que han descubierto, si creen que es importante y si merece la pena preparar un debate sobre esto. Si sus compañeros, amigas, familia, deben saber lo que hemos aprendido y nuestras reflexiones. La cuestión de fondo es el uso público de las ciencias y empezar a introducir la reflexión sobre nuestra responsabilidad con el conocimiento.

2.9. Reconceptualizar, preparar y participar en un debate

Para observar el aprendizaje adquirido no sólo en lo concerniente al tema concreto del informe podemos acabar el proyecto con un debate en clase (se podría ampliar a familiares o amigos que quisieran venir a nuestra clase esa tarde) sobre el progreso y la sostenibilidad en nuestra sociedad. Habrá que organizar bien el debate para que no se parezca a esas situaciones que nos muestra a veces la TV en la que todos chillan y nadie escucha. Podemos empezar por pensar y escribir individualmente la posición y el argumento que cada uno quiere defender. La profesora puede facilitar algunos puntos sobre los cuales deben escribir al menos tres ideas como condición previa a la participación en el debate. En ese texto/exposición cada uno tendrá que clarificar lo que le parece que es progreso y lo que no, escribir una lista de medidas para que el desarrollo de la Humanidad sea sostenible. Para ello habrá que utilizar la información y los datos que tenemos en el cuaderno de clase y en el informe. Durante el debate, tres personas encargadas de la observación externa valorarán las diferentes intervenciones diferenciando opinión fundamentada de opinión no fundamentada. Dos personas que moderarán el debate intentarán definir posturas coincidentes y divergentes. Habrá que dejar el debate abierto para retomarlo cuando hayamos estudiado más. Al finalizar los proyectos del 2º y 3º trimestre retomaremos el debate incorporando, en las intervenciones de todas las personas y equipos, los conceptos que vamos añadiendo en el estudio de los siguientes temas.

3. Desarrollo del 2º trimestre. Buscamos las causas. ¿Cómo funciona la economía? ¿Pobres o empobrecidos?

3.1. Preguntarnos el porqué de las cosas “normales”

Muchas situaciones que se repiten en nuestra sociedad, a fuerza de ser normales, nos parecen naturales e inevitables. Pero no lo son. Responden a un proceso histórico o económico que ha sido provocado por una determinada forma de organización social y que puede ser cambiado ¿Por qué las regiones pobres son cada vez más pobres? Se puede contestar que siempre ha sido así, o que es ley de vida, o que... Pero una formación científica requiere intentar explicar los factores que determinan una realidad social o un problema. Sin embargo, no es fácil hacer preguntas ante situaciones que a nadie sorprenden. Ese es mi reto como profesora: provocar el deseo de saber el porqué. Para una tarea tan difícil pongo sobre la mesa una primera ronda de documentos y de informaciones.

- Buscamos datos en mapas económicos: localización de grandes empresas, agricultura, pesca, industria, turismo.
- Buscamos datos en gráficas sobre PIB e IDH donde vemos que no siempre un bajo IDH corresponde a un bajo PIB.
- Hacemos un mapa conceptual. Aclaremos conceptos sobre el funcionamiento del capitalismo: capital, trabajo asalariado, comercio libre, empresa privada, empresa pública, beneficios, impuestos directos e indirectos.
- Analizamos noticias de prensa: deslocalización de empresas, protestas de los trabajadores, políticas de los gobiernos en relación a la distribución de la riqueza y obligaciones fiscales.
- Localizamos todos los datos relevantes recopilados hasta ahora en los mapas adecuados de España, Europa y el mundo.

En este momento ya tenemos suficiente “desmadre” de datos que intento ordenar y resumir reuniéndolos en unas cuantas preguntas sobre la distribución y características de los sectores primario, secundario y terciario en cada región del mundo. Deseo enseñarles a convertir el “caos” y la angustia de la confusión de datos e ideas, en proyectos de investigación. De esta manera presento las preguntas y organizamos la tarea de búsqueda de información para verificarlas.

- Los mil millones de personas que pasan hambre ¿viven en países donde las tierras producen muy poco?
- Los países con preponderancia del sector primario ¿son más pobres que los que tienen mayor peso del sector secundario?
- La industria ¿trae el desarrollo y el progreso a los pueblos?
- El bienestar y el desarrollo de la población ¿tiene que ver con la proporción entre empresas públicas y privadas?

- El reparto de beneficios económicos ¿está más determinado por el país de nacimiento, la clase social o el género?

3.2. La soberanía alimentaria

Los datos sobre la agricultura los trabajaremos a partir de la exposición de la ONGD Entrepobles: *Convivir con la tierra. Globalización, mundo rural y soberanía alimentaria*⁸.

Nos podemos apoyar en películas documentales como *Nosotros alimentamos el mundo* (Erwin Wanehoffer, 2005)⁹ o *La pesadilla de Darwin* (Hubert Sauper, 2004)¹⁰ o documentales breves como *Cosechas amargas* (Joaquín Zúñiga y Félix Zurita, 2005)¹¹ que en 25 minutos nos explica el problema de la agricultura en el mercado libre globalizado, contando el caso de Nicaragua. “El hambre no es natural, es política” dice Jean Ziegler, ponente especial de la ONU sobre el derecho a la alimentación, en la película *Nosotros alimentamos el mundo*, “un niño que se muere de hambre es realmente un asesinato”. Visitamos la exposición buscando en los 13 paneles que la componen, datos que expliquen o justifiquen esta frase.

Para guiar la búsqueda en la exposición les entrego una lista de pistas: *conceptos* de los que buscaremos el significado en los diferentes paneles (libre comercio, comercio justo, agro-exportación, monocultivos, transnacionales, mercado local, pequeño productor, tierras degradadas, Tratado de Libre Comercio (TLC), subvenciones, soberanía alimentaria); *personajes*, individuales o colectivos (FAO, ONU, Vía campesina, ONG, UE, Banco Mundial, OMC) y *lugares* de diferentes escalas que son referenciados (mundo, UE, América del Sur, USA, Norte-Sur, Argentina, Francia, España, Nicaragua).

En casa cada estudiante reordenará la información recogida alrededor de cada concepto, personaje o lugar de los que nos ha hablado la exposición. A la vuelta al aula cada equipo reúne la información (puzzle) y responde a un conjunto de interrogantes

⁸ Garriga, N. (coord.) (2007): *Convivir con la tierra. Globalización, mundo rural, soberanía alimentaria. Guía didáctica*. Tarragona/Pais Valencià/Valladolid, Entrepobles.

⁹ Disponible en: www.karmafilms.es/nosotrosalimentamosalmundo/

¹⁰ Disponible en: www.documentales.es/sociedad-politica/la-pesadilla-de-darwin/. Igual que *Nosotros alimentamos el mundo* es una película larga para adolescentes poco acostumbrados a este tipo de cine. Se puede recortar o trabajar sólo con una parte de ella.

¹¹ La historia de muchos países del Sur, desde los tiempos de la colonización hasta la actualidad, ha estado marcada por la producción de cultivos para la exportación. Nicaragua es un ejemplo más, tal vez paradigmático, de este modelo de producción agropecuaria basado en los monocultivos. Algodón, plátanos, azúcar, café, son algunos de los principales cultivos que han marcado la historia reciente de Nicaragua. La imposición de este modelo de producción, al servicio de los intereses de las grandes compañías transnacionales y de las oligarquías locales, ha supuesto la vulneración de la soberanía alimentaria del pueblo de Nicaragua y ha tenido consecuencias gravísimas para las condiciones de vida y de salud de sus trabajadores y trabajadoras, así como en el medio ambiente. Este documental muestra la evolución que han tenido diversos monocultivos en Nicaragua, desde su inicio hasta su crisis, de la mano de los testimonios de sus víctimas, agricultores y agricultoras que han dejado buena parte de sus vidas en estas “cosechas amargas”. Pero la historia de los monocultivos en todo el mundo ha conducido también a un camino de organización y de resistencia de millones de campesinos agrupados a través de Vía Campesina. En este documental, uno de sus principales asesores -Peter Rosset, experto en agricultura- comenta y analiza esta historia reciente de la producción agropecuaria en Nicaragua hasta nuestros días, así como sus principales consecuencias, amenazas y alternativas.

de menor a mayor dificultad, dirigidos a poder fundamentar sus conclusiones sobre el tema de la agricultura y la soberanía alimentaria.

Por ejemplo: *¿Desde cuándo está reconocido por la ONU el derecho a la soberanía alimentaria? ¿Qué condiciones se requieren para poder ejercer tal derecho? ¿Quién decide qué cultivar en cada país? ¿Quién decide dónde vender? ¿En qué consiste la globalización y el mercado globalizado en la agricultura? ¿Qué significa Tratados de Libre Comercio? ¿Cómo ha repercutido en la UE el libre comercio agrícola en los últimos 20 años? ¿Qué consecuencias tienen los Tratados de Libre Comercio para los pequeños y medianos productores? ¿Para los países empobrecidos? Cita ejemplos. ¿Qué argumentos dan los defensores de la agricultura de exportación? Cita ventajas e inconvenientes del poder económico de las multinacionales en la actualidad. ¿A quién perjudica esta organización del sector primario en el mundo actual? ¿Qué relaciones observas entre esta organización económica y las migraciones de la población? ¿Existen otras formas posibles de organizar la producción mejor que ésta? Teniendo en cuenta todo lo que has dicho en las anteriores preguntas concluye:*

¿Qué es necesario para que se cumpla el derecho humano a la soberanía alimentaria en las diferentes regiones del mundo?

¿Por qué afirma Jean Ziegler que hoy “un niño que muere de hambre es un asesinato”? ¿Compartes su valoración?

El análisis crítico de noticias nos ayuda extraordinariamente a poner interrogantes a creencias que se asimilan sin preguntar. Por ejemplo, la aparición de los piratas somalíes, presentados en los medios de comunicación como seres malvados que hay que combatir sin miramientos y sin preguntarnos porqué actúan así, pueden ser leídos de otra manera a través del artículo de Joaquín Sempere en “Los verdaderos piratas”¹² en el que explica cómo los vertidos tóxicos de Europa, China y Estados Unidos, entre otros factores, diezmaron los recursos pesqueros de Somalia y cómo los que quedan son explotados por las grandes compañías pesqueras, entre otras las españolas, (en el 2005 se calcula que pescaron 800 grandes barcos), que dejaron a los pequeños pescadores somalíes, que no disponen de flotas potentes para pescar lejos de sus costas, sin posibilidades de sostener su economía familiar, o sin el recurso al turismo ya que han ido desapareciendo las especies más atractivas para la pesca deportiva.

En relación a la ganadería un videojuego como el de *The Meatrix*¹³ nos plantea la posibilidad de elegir junto al cerdito Lía: la capsula azul y seguiremos viendo la vida en la granja normal y natural; la capsula roja y veremos muchas cosas que ahora no vemos -los negocios que hacen las grandes empresas de producción de carne que han acabado eliminando las pequeñas granjas donde la vida de los animales era mucho más sana y la producción de carne más sostenible-.

¹² Sempere, Joaquín (2009): “Los verdaderos piratas” en *Público*, 25-10-2009. Disponible en: <http://blogs.publico.es/dominiopublico/1623/los-verdaderos-piratas/>.

¹³ Disponible en: www.themeatrix.com/intl/mexico.

Esta organización económica nos lleva a abordar el fenómeno de las hambrunas y de las migraciones del siglo XXI También nos permite comentar la frase sobre el batido de alas de una mariposa que puede acabar como un huracán al otro lado del mundo. Y que nosotras, nosotros, estamos implicados.

Para finalizar podemos escuchar experiencias de personas y colectivos que critican los TLC y proponen redes de Comercio Justo¹⁴ y valorar personalmente en qué medida esta propuesta permite o no una mejora en el desarrollo económico globalizado.

En los criterios de evaluación del informe final recordaremos la importancia de observar cómo la evolución económica de los países empobrecidos se relaciona con nuestra vida cotidiana y cómo el modelo económico global afecta también a nuestro futuro personal¹⁵.

3.3. ¿Pobres o empobrecidos? Rastrear el origen del empobrecimiento. Observar la fabricación de las desigualdades

Para muchos alumnos y alumnas la industria es la puerta de entrada al mundo del bienestar. Es interesante empezar por hacer una lista con sus ideas previas sobre la relación entre industria y progreso. ¿La industrialización conlleva el progreso de un pueblo? Iniciamos un debate a favor o en contra de este binomio y anunciamos que al finalizar el tema seguiremos este debate con nuevos argumentos. Entre las hipótesis más generalizadas aparecen las siguientes: *La industria ayuda a los países pobres a salir de su pobreza. Los países europeos tuvieron la suerte de desarrollar la industria antes y por eso van por delante de los países de América del Sur, Asia y África, que llegaron más tarde a la revolución industrial. La ciencia y la tecnología permitieron a los europeos adelantarse a los otros pueblos del mundo.*

Para verificar las hipótesis necesitamos aportar una mirada histórica sintética y breve que enlace la evolución de Europa desde el siglo XVII hasta el XXI con la de América del Sur, África, Asia y Oceanía. Con esa finalidad dedicaremos dos clases a una exposición de la profesora sobre el desarrollo desigual de la industria en Europa y el resto del mundo entre la colonización y el siglo XXI siguiendo un esquema como el siguiente.

¹⁴ Por ejemplo, en la web de la ONG Entrepobles (<http://epueblos.pangea.org>) encontraremos las experiencias de mujeres latinoamericanas, de comunidades campesinas, de cooperativas productoras de café, que hablan de cómo afectan a nuestra vida económica globalizada los TLC, la expansión de semillas, fertilizantes e insecticidas controlados por las multinacionales. También en la web de Intermon-Oxfam (www.intermonoxfam.org) y en la de Vía campesina (www.viacampesina.org) encontramos modelos alternativos y posibles. Centrándonos en el caso de la Huerta en Valencia podemos consultar www.perlhorta.com.

¹⁵ Tenemos un buen banco de recursos en el CD *Mou-te en drets*, de la Fundació Pau i Solidaritat. En él encontraremos textos, audiovisuales, datos y actividades en relación con los temas de trabajo: consumo, desigualdad, inmigración, violencia y poder. Encontraremos materiales actualizados en www.interactuem.org

Características	Siglo XV-XVIII	Siglo XIX	Siglo XX-XXI
• Organización de la producción			
• Relación con la naturaleza			
• Relaciones sociales trabajadores/propietarios			
• Relación países enriquecidos (Norte) y países empobrecidos (Sur)			

A lo largo de la exposición introducimos los conceptos de colonialismo, imperialismo, dependencia, empobrecimiento, deslocalización, deuda externa, Banco Mundial y FMI. Con los apuntes de clase y con la ayuda de su equipo cada estudiante preguntará las dudas que tenga para completar el cuadro anterior introduciendo los conceptos en el lugar adecuado.

El video clip de 9 minutos titulado *On* nos permite evaluar la asimilación de la información anterior y a la vez introducir una información nueva: la crítica y la rebeldía ante esta distribución mundial del trabajo. El ejercicio puede consistir en explicar qué diferentes etapas históricas se muestran en el video clip, qué papeles se les otorga a los isleños, a los que llegan en grandes barcos en cada episodio y qué significado tienen las últimas escenas y el cambio de colores de los muñecos. Las personas más creativas pueden animarse a poner diálogos a los muñecos de plastilina que protagonizan la breve narración.

La idea de que en los países del Norte la industria ha traído la riqueza, podemos contrastarla con imágenes y datos de la reconversión industrial de los años 80 y 90 en España y con los fenómenos de deslocalización que seguimos viendo a nuestro alrededor. Películas como *Los lunes al sol* (Fernando León, 2002) o documentales como *El Astillero. Disculpen las molestias* (Alejandro Zapico, 2007) nos pueden ayudar a incorporar este episodio, centrando ahora la mirada en el territorio del Estado español.

Con estas historias entramos plenamente en la vivencia directa de la problemática de la clase obrera industrial en España y del sindicalismo en la actualidad.

3.4. La violencia estructural contra las mujeres

Si el origen de la violencia machista que sufren las mujeres se encuentra en las estructuras patriarcales que subyacen a la organización económica de las diferentes regiones mundiales globalizadas, habrá que explicarlo; ¿cómo lo van a entender nuestras alumnas si no lo explicamos en clase? Habrá que dedicar un tiempo a esta cuestión. ¿Qué características comunes tienen las mujeres como grupo social en la actualidad socioeconómica global?

En el mundo rico la mujer aparece como la reina y la esclava del hogar al mismo tiempo. La publicidad del mundo rico trata a la mujer como un objeto sexual cuya felicidad se alcanza mediante la capacidad de hacerse desear por los hombres. Esta mirada machista al cuerpo de la mujer alimenta la violencia contra las mujeres y la infravaloración de la fuerza de trabajo femenina en el mercado laboral y las dificultades para llegar a puestos de dirección.

“Por las manos de las mujeres pasa el 80% de los alimentos que se consumen en el mundo, ya sea en la fase de producción, de transformación o preparación de los alimentos. [...] En cambio, son propietarias de menos del 2% de las tierras” Garriga (2007:13).

El proyecto *Abriendo mundos, mujeres migrantes, mujeres con derechos* de Intermon Oxfam nos abre ventanas a los testimonios de las mujeres que han circulado de una región del mundo a otra.

¿Qué coincidencias y qué diferencias observamos en la situación económica de las mujeres del Norte y del Sur, del Este y del Oeste? ¿A qué se deben?

Podemos buscar noticias protagonizadas por mujeres en las revistas sindicales, en la TV y en la publicidad. Podemos deducir la función social y económica que se asigna a las mujeres como grupo social, lo que se critica y lo que se reivindica.

El curso 2007-2008 el Instituto de la Mujer nos prestó la exposición “El Trabajo de las mujeres a lo largo de la Historia¹⁶”, y con ella preparamos una actividad en la que mis alumnos y alumnas guiaron a sus padres y madres por la exposición para acabar en un debate en el salón de actos sobre lo que hemos avanzado y lo que nos queda pendiente en el camino hacia la equidad.

3.5. La comprensión empática. Los dados de la vida

La propuesta de trabajo escrito de este trimestre queremos que nos acerque a la comprensión empática de las desigualdades económicas. Nos podemos servir del juego *Los dados de la vida* (www.ite.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2003/dados/prensa.html) elaborado por el grupo Gea del IES Corvera de Asturias.

Dirigiremos el juego en el que cada estudiante va tirando los dados que decidirán en qué continente nacerá, en qué país, en qué clase social y con qué sexo. Ellos intentan por cualquier medio evitar nacer en Asia (donde le debe tocar al 60%), escapando de ser de clase social baja y trampeando para no ser chica... Podemos comentar por qué intentamos hacer trampas y cómo no se pueden hacer trampas en la vida real. Al final cada alumno presentará su nueva biografía al resto de la clase: tendremos niños muertos antes de los cinco años por SIDA o por hambrunas, mujeres emigrantes obligadas a

¹⁶ Instituto de la Mujer (1992): *El trabajo de las mujeres a través de la Historia*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales. Aunque necesita ser actualizada, los 113 paneles que la componen dan mucho juego para diferentes tipos de actividades interdisciplinares en el centro. Se puede solicitar esta y otras exposiciones en: www.inmujer.migualdad.es/mujer/concursos/ayudas/sensibilizacion/index.htm

prostituirse, jóvenes norteamericanas en institutos de barrios marginales donde la mayoría de familias está en paro, junto a ejecutivos japoneses de la industria de las nuevas tecnologías, amas de casa aburridas de serlo, etc. En cualquier caso cada alumno/a ha de presentar la vida que le ha tocado en “suerte” y explicar los factores que le llevan a morir, comparándola con la de otras personas de la clase nacidas en otros lugares y en otros grupos sociales (Anexo 3).

Con este ejercicio aplicamos el concepto de grupo social, diferencias de clase social, de género, de cultura o etnia que necesariamente aparecen en las biografías. Los relacionaremos con otros datos como el PIB, el IDH, la esperanza de vida y la densidad de población de cada país que aparecen en el propio juego.

Este juego puede ser substituido por otras actividades como la de entrevistar una mujer que haya trabajado en una maquila, una persona emigrante, algún conocido que nos dé testimonio de lo que significó en su vida la reconversión industrial de los años 90... Lo importante es que cada estudiante hable en primera persona y que use los datos de geografía económica para explicar la felicidad o la desgracia de un ser humano como él o como ella.

De nuevo, la relación con la clase de lengua se hace indispensable puesto que la redacción del texto final es un trabajo intelectual que implica la ordenación y personalización de toda la información y la integración de conceptos que, aun estando en el cuaderno de clase, no son asumidos hasta que han de ser usados en la construcción de una explicación propia.

3.6. Otras biografías contra el determinismo

Aunque las condiciones económicas de nuestro origen social influyen mucho en nuestras condiciones de vida, los seres humanos tenemos la capacidad de rebelarnos o adaptarnos a las situaciones que la suerte y la organización social establecida nos depararon. Por eso es un buen momento para conocer breves biografías de personajes que se rebelaron para cambiar la situación en la que habían nacido: personas famosas como Martín Luther King, Che Guevara, Vandana Shiva; o desconocidas, como mujeres nicaragüenses que organizan cooperativas, escuelas y centros de salud, o mujeres marroquíes entrevistadas en el documental *Shorok*¹⁷ como Khadija, Salwa, Hoda, Nadia, Saïda, que trabajan o estudian en ámbitos tradicionalmente reservados a los hombres como la mecánica o la construcción de casas; o como la protagonista mozambiqueña de la novela de Henning Mankell *El secreto del fuego*¹⁸ o la adolescente de origen argelino de la novela juvenil *Anne aquí, Sélima allí*¹⁹. Todos ellos nos muestran personas que se han atrevido a tomar caminos alternativos a los que les habían destinado y con su decisión van haciendo posible también otro mundo. Esta también es una oportunidad de trabajo conjunto con la clase de Lengua.

¹⁷ Olmos, Yolanda (2007): *Shorok*. Película documental 47'. Entrepobles.

¹⁸ Mankell, Henning (2007): *El secreto del fuego*. Madrid, Siruela.

¹⁹ Féraud, Marie (1997): *Anne aquí, Sélima allí*. Madrid, Alfaguara.

3.7. Introducir la vida cotidiana con el cine y la literatura

A lo largo del curso hacemos uso constante de la literatura y el cine en la explicación de diferentes temas porque nos pueden ayudar en este proceso de comprensión empática de las actitudes individuales y sociales ante los determinantes económicos. Además es una posible actividad optativa o de recuperación. Comentar una película o una novela de una lista presentada por la profesora puede ser una actividad “comodín” que puede ayudar a un alumno a mejorar una mala nota o una parte del trabajo que quedó pendiente. Películas como “*El efecto Iguazú*”²⁰, para vivir en directo un conflicto sociolaboral como el de los trabajadores de Sintel una empresa deslocalizada cuyos trabajadores lucharon por recuperar su puesto de trabajo montando el “Campamento de la Esperanza” en el centro de Madrid; “*El principio de Arquímedes*”²¹ muestra la dinámica laboral competitiva en que se ven inmersas muchas mujeres en las grandes empresas de la industria de la moda; “*A Tornallom*”²² nos lleva a La Punta, un territorio de la huerta de Valencia, cuyos vecinos se enfrentaron al Ayuntamiento y a las máquinas excavadoras, resistiéndose a ser expulsados de sus tierras y de sus casas y a que sus fértiles huertas desaparezcán enterradas bajo el hormigón y el asfalto. Se trata de historias con personajes de carne y hueso que podemos encontrar en nuestra familia, en nuestro barrio o en el centro comercial cercano y pueden ayudarnos a ver que la clase obrera existe en el siglo XXI aunque con formas y vestidos diferentes y que el mercado globalizado internacional condiciona nuestras vidas al mismo tiempo que intenta hacernos sentir libres mientras consumimos lo que nos quieren vender.

3.8. Atrevernos con la complejidad del presente

Hablar del presente, por ejemplo de la crisis actual del capitalismo, parece un tema demasiado difícil para tratarlo con adolescentes de 3º de ESO. Sin embargo, nuestros alumnos y alumnas han oído hablar repetidamente de la crisis financiera y de que para resolverla los gobiernos europeos han tenido que reducir las inversiones en servicios sociales y así se han reducido los derechos de la clase trabajadora, agravando las expectativas de futuro de los jóvenes, la mujeres, las personas mayores, todas aquellas que están en peores condiciones para competir en el mercado de la fuerza de trabajo. Nuestros alumnos tienen derecho a entender cómo se ha producido este fenómeno y saber que no hay una única salida. Diversos audiovisuales circulan en la red explicando críticamente este fenómeno. ¿Vale la pena dedicar varias clases a verlos, contrastarlos con algún artículo o texto breve, considerar quiénes los han editado y escribir las conclusiones que hemos sacado?

Con este trabajo insistiremos en observar cómo la globalización nos afecta y cómo se generan bolsas crecientes de pobreza en el corazón del mundo rico. ¿Qué son las ETT? ¿Qué significa el despido libre? ¿Qué es un ERE? ¿Quién compone la OCDE y

²⁰ Ventura, Pere Joan (2002): *El efecto Iguazú*. España.

²¹ Herrero, Gerardo (2004): *El principio de Arquímedes*. España.

²² Peris, Enric y Castro, Miquel (2005): *A Tornallom*. País Valencià. <http://perlhorta.ws/nova>

qué entienden por “flexibilizar las relaciones laborales”? ¿Cómo funcionan los sindicatos de trabajadores y trabajadoras? ¿Dónde se organizan las personas que se han quedado sin empleo? Es una buena ocasión para contrastar fuentes de información observando cómo presentan la salida de la crisis la OCDE y cómo la presentan los sindicatos de trabajadores. A pesar de que la comprensión de los adolescentes de 3º de ESO no podrá ser la misma que la del alumnado de 2º de Bachiller, creo que este tipo de temas ha de entrar a la clase de geografía. De nuevo es fundamental el papel de la profesora o profesor como mediador entre el alumnado y estas fuentes de información: seleccionará los textos o las partes de éstos que son asequibles, organizará la lectura y el comentario, advertirá de la complejidad del tema y de la necesidad de no renunciar a comprender lo que es más complejo.

Los libros de texto presentan el funcionamiento del capitalismo como un sistema con reglas y componentes que se articula según un esquema lógico. No dicen nada de las huelgas generales en España, o en Francia, o de las eclosiones de violencia en las barriadas del extrarradio de París en el 2009, ni de los ataques a los trabajadores de origen turco en Alemania. Habrá que poner encima de la mesa los conflictos, las crisis y las críticas, ¿no?

Claro que las explicaciones dejarán lagunas importantes; claro que nuestros alumnos y alumnas no entenderán plenamente todos los factores; muchos conceptos se escapan y se olvidarán... Aunque habremos aprendido juntos muchas cosas sobre la vida económica actual, también habremos aprendido que las cuestiones sociales son complejas, que no todo se reduce al blanco o al negro; que ni todos los africanos son pobres ni todos los europeos son ricos; que los estereotipos deforman nuestra relación con los demás y, lo más importante, que las ciencias sociales deben estudiar estos temas para ayudar a buscar soluciones humanas más emancipadoras.

3.9. Evitar los peligros de la historia única. Descubrir otras formas de organización de la producción y el comercio

El comercio justo, los microcréditos, las cooperativas, las iniciativas de las mujeres de Vía campesina y la soberanía alimentaria son experiencias socioeconómicas alternativas tan necesarias para comprender el mundo actual que, a mi parecer, ningún estudiante debería finalizar la ESO sin conocerlas.

Se trata de experiencias que muestran la viabilidad económica de modelos de crecimiento basados en el respeto a los mercados locales, a los pequeños productores, que alimentan las comunidades, los pueblos, las ciudades donde la comunicación humana es más manejable, donde la soberanía alimentaria es más alcanzable.

Pero, por encima de todo, se trata de aprender que todas las creaciones de la sociedad, como el capitalismo, pueden ser cambiadas por la sociedad, es decir por nosotros y nosotras.

Es un aprendizaje conceptual y actitudinal: en la sociedad nunca hay un único camino, aunque las autopistas oculten los pequeños senderos, estos también llevan a Roma.

4. Desarrollo del 3^{er} trimestre. El tratamiento dialogado de los conflictos. La política

En este momento del curso ya hemos visto que los problemas no son “naturales” y hemos estudiado algunos factores económicos que nos dan pistas para explicarlos. Este trimestre lo dedicaremos a ver qué y cómo ha inventado la humanidad formas de cambiar aquellos aspectos de la vida social que impedían la felicidad de la mayoría. ¿Por qué no se toman medidas contra las desigualdades? ¿Quién debe tomarlas? ¿Qué pasa si las decisiones no se llevan a la práctica? ¿Cómo se ha conseguido eliminar injusticias que existían en el pasado?

Habremos de pensar en la toma de decisiones colectivas y así entraremos en las diferentes formas de goberarnos: la política.

4.1. Partir de los prejuicios y de la experiencia personal en relación con la política

Los libros de texto dedican la última parte del curso a la descripción del origen y funcionamiento de las instituciones de gobierno autonómico, estatal, de la Unión Europea y la ONU. Pero en el aula he visto a los/las adolescentes tratar estos temas con aburrimiento y como si nada tuviera que ver con su vida. La política tiene mala imagen entre los jóvenes. Si vamos a hablar de los gobiernos tendremos que poner sobre la mesa las ideas y prejuicios que los estudiantes traen consigo.

Todos hemos vivido alguna experiencia en la que tomar decisiones colectivas ha sido difícil. Es fácil encontrar ejemplos en el funcionamiento del propio centro, en los que la democracia se hace difícil, relaciones de poder, momentos de falta de participación de la mayoría en la mejora de las relaciones, situaciones de conflicto, de silenciamiento de las minorías, casos de segregación o marginación de personas o grupos. Podemos definir diferentes estrategias -dictatoriales o participativas, violentas o dialogadas- para abordar ese tipo de situaciones y podemos analizar sinceramente las ventajas y los inconvenientes de cada sistema.

Entrevistar a los abuelos y abuelas sobre sus posibilidades de decidir, pensar y actuar libremente en la dictadura franquista, o llevar a la clase algún material que permita observar los problemas que tuvieron quienes defendieron formas democráticas de solucionar problemas durante el franquismo, puede ayudar a implicarnos más en la reflexión sobre las instituciones políticas que hoy nos gobiernan y nuestras posibilidades de incidir en el gobierno de la sociedad.

4.2. La política. Un modo de tratar los conflictos

Conocer el funcionamiento de la política democrática no puede reducirse a la interpretación de organigramas sobre órganos de gobierno. Reducir la democracia a cómo funciona sin entrar en cómo se vive es arriesgarse a que nadie se emocione en defender un sistema que no vivimos. Entender la Unión Europea o valorar la organización del

Estado español por comunidades autónomas no se puede reducir a los mapas sobre los territorios miembros. Eso no nos sirve para entender lo que pasa a nuestro alrededor, lo que nos pasa.

Volveremos a las noticias de prensa, radio y TV para ver “en vivo” cómo nos afectan las decisiones de estas instituciones. Estudiaremos en el libro su origen y composición, pero también veremos qué reivindicaciones, qué críticas y qué propuestas se han planteado ante la última presidencia española de la UE.

Tendremos que relacionar el poder político con el económico: ¿Qué impide a la ONU llevar a la práctica los ODM comprometidos para el 2015?

Nos arriesgamos a poner en duda lo políticamente correcto y planteamos la pregunta ¿De qué te sirve a ti la declaración de Derechos Humanos? Si tuvieras que elegir para tu vida sólo tres de esos derechos ¿Cuáles elegirías? ¿Por qué te parecen tan irrenunciables?

Luego buscaremos en la web y en las revistas de Amnistía Internacional algún lugar en el mundo en el que no se cumplan esos derechos y observaremos qué consecuencia tiene en la vida de las y los adolescentes. Al final, la pregunta más difícil ¿Qué impide que los Derechos Humanos se respeten?

Escogeremos un lugar en el que el cumplimiento o incumplimiento de éstos se traduzca en conflicto y estudiaremos este caso. Palestina-Israel; la República Saharahui-Marruecos; la Huerta de Vera y el Ayuntamiento de Alboraiá; el barrio del Cabanyal y el Ayuntamiento de Valencia. Cada equipo puede elegir un conflicto diferente o el mismo, pero siguiendo un guión de análisis común (Anexo 4).

- a. Resumen de los hechos según las noticias.
- b. Partes en conflicto.
- c. Intereses de cada parte.
- d. Métodos empleados para la resolución del conflicto, tratamiento de la población civil.
- e. Derechos Humanos que se ven afectados.
- f. Intervención de instituciones políticas territoriales, nacionales o internacionales. ¿De qué ha servido?
- g. Posibles alternativas o vías de solución.

4.3. Las instituciones no deben eclipsar la ciudadanía

Hablar de política democrática es también hablar de las formas de intervención de la gente más allá del derecho a elegir representantes. Es bueno que los estudiantes sepan lo que es una Iniciativa Legislativa Popular (ILP) y lo que ocurrió con la ILP presentada al Gobierno valenciano para la defensa del territorio de la Huerta de Valencia. Podemos estudiar diferentes tipos de asociaciones y organizaciones que componen la

sociedad civil. Elijamos un tema conflictivo que debe ser resuelto políticamente: alguno de los conflictos nombrados anteriormente (Sahara, Palestina...) o algún tema relacionado con la vida social que a cada persona le interese especialmente (los derechos de las mujeres, el paro juvenil, la enseñanza obligatoria, la memoria histórica, las corridas de toros, la edad de jubilación...). Cada uno buscará organizaciones relacionadas para fomentar un estado de opinión y reivindicaciones concretas en torno a ese tema. Si puede, entrevistará a alguno de sus activistas. Luego presentará esa organización a sus compañeros. Si les convence lo que proponen pueden poner en el centro carteles de tal organización, hacer pegatinas y distribuirlas, o colaborar de alguna forma en la consecución de sus objetivos. Todo ello puede constituir una experiencia real de ciudadanía, en la que el centro se transforma en su pequeño lugar en el mundo. Un espacio público en el que nuestras ideas y nuestras propuestas para mejorar el mundo pueden ser escuchadas.

La vida institucional del Instituto es una experiencia que aporta múltiples momentos para el análisis: valorar la participación en alguna convocatoria de huelga de estudiantes, o el funcionamiento de la asamblea de representantes, o preguntar a las personas implicadas en el equipo de mediación en conflictos escolares por qué dedican parte de su tiempo libre a esta actividad, asistir a jornadas de encuentro con estudiantes de otros centros... Todas estas experiencias pueden constituir la materia prima sobre la cual, en clase, haremos un guión y escribiremos lo que pensamos usando los conceptos que poco a poco han ido apareciendo: participación, ciudadanía, libertades políticas, minorías, mayorías, diversidad, democracia, dictadura, autoritarismo, alienación, poder, redes, opinión pública...

5. Para terminar

Para finalizar el curso el alumnado puede optar entre dos actividades de síntesis final: participar en un debate o elaborar un artículo para la revista del Instituto que sintetice el trabajo realizado a lo largo del curso en la clase de geografía. En ambos casos el trabajo ha de cumplir unos requisitos de calidad.

El debate funcionará a modo de examen de fin de curso y mostrará el nivel de competencias y conocimientos conceptuales y actitudinales adquiridos por los y las estudiantes a lo largo del curso. Por tanto seguirá las siguientes pautas:

- Ha de ser preparado con un guión previamente establecido en clase.
- Se pueden hacer equipos según posiciones que se quieran defender.
- Se seguirán unas normas en el procedimiento (escuchar, respetar la palabra, dialogar, buscar tanto los puntos de encuentro como las divergencias).
- En la argumentación ha de ser empleada la información y los conceptos aprendidos a lo largo del curso.
- Se deben citar las fuentes de información cuando se hacen afirmaciones que lo requieren.

Los artículos se leerán en clase y enviaremos para su publicación en la revista del Instituto aquél que a la clase le parezca más adecuado o el que se componga con las mejores aportaciones de todos ellos.

5.1. Los pasos difíciles y los momentos de duda

¿Qué hace el poder en mi clase?

No puedo acabar el artículo sin dar cuenta de los momentos difíciles, en los que se abre un abismo entre el alumnado y mis propuestas, en los que la inercia de la rutina, la comodidad del libro de texto se interpone a mi deseo de que la clase sea un momento vivo en el que yo también aprendo. A veces las y los alumnos desean hacer ejercicios del libro y exámenes de preguntas cortas. Se cansan de relacionar conceptos e informaciones; no tienen costumbre de redactar informes, ni de escribir textos largos citando fuentes de información. Les gusta hablar de las noticias pero no les apetece analizar los hechos sociales relevantes que estas encierran. Les gusta debatir temas de actualidad pero les incomoda tener que escribir lo que piensan y *¡encima!* contrastarlo con lo que otros han escrito. Les gusta el cine de puñetazos y sexo, cuanto más rápido mejor, y las películas que yo les propongo, de entrada les parecen extrañas. Pero, lo que más les molesta es pensar y repensar lo que habíamos leído o dicho en otras clases. ¿Cómo puede ser que después de tantos años de escolarización les resulte tan extraño reflexionar, escribir opiniones, contrastarlas, cooperar, autoevaluarse, evaluar otros trabajos o actitudes?

En esos momentos es fácil enfadarse y reprocharles la falta de emoción y de sensibilidad al mirar el mundo y a nosotros mismos. En esos momentos, aunque a menudo me mosqueo más de lo que me gustaría, quiero pensar que los acepto y los entiendo, y no reprocharles su afición a los McDonalds y al mercado de moda juvenil. Pero explícito mi responsabilidad como profesora, como ciudadana, como científica social, como adulta y mis deseos de aprender con ellos y ellas. Y desde el reconocimiento de ambas posiciones retomamos la relación didáctica y el proyecto conjunto; establecemos compromisos, me enfado si no se cumplen. Volvemos a hablar sobre los planes conjuntos, los equipos, mis tareas y las suyas. Redefinen sus tareas pendientes, se autoevalúan, explícito mis criterios de corrección y de calificación. Valoran, y yo con ellos, haber sido capaces de pensar, escribir, hablar e interpretar el mundo.

Tal vez he de dedicar más tiempo a las acciones públicas que les permiten experimentar la importancia de lo que han aprendido. Publicar un artículo en la revista del Instituto; hacer una encuesta breve entre sus compañeros sobre lo que saben de las multinacionales, de un conflicto actual, del mundo en el que viven; hacer murales presentando descubrimientos importantes; preguntarles: *de lo que has aprendido, ¿qué te parece que debería de saber todo el mundo? ¿cómo lo podemos hacer llegar a más gente?* Viendo la importancia de la opinión pública en el gobierno de las sociedades, *¿cómo te parece que podemos influir nosotros en ella?*

Al final afirman que, aunque este tipo de clase les da más trabajo, le ven mucho más sentido, están orgullosos de sus trabajos y de sus aprendizajes; quieren guardar sus

cuadernos y afirman que “esta geografía es para ser personas, sirve para ya mismo, para entender el mundo en que vivimos”. Les ha servido para entender la función de las ciencias sociales. A mí también.

Postdata. Quiero agradecer la propuesta de escribir este artículo porque me ha permitido pensar detenidamente lo que hace cuatro cursos que estoy haciendo en mi clase de geografía. Me ha dado pistas de lo que puedo añadir y cambiar y me ha hecho sentirme más dueña de mí misma y de mi trabajo.

6. Bibliografía

- AA.VV. (2007): *El atlas de Le Monde Diplomatique*. Madrid, Cybermonde. (Ver también edición de 2003 y de 2010).
- Aguilar, R.; Arbiol, C.; Herrero, S.; Martínez, J. (2005): *Viure l'horta. Una proposta didàctica*. Valencia, Moviment de Renovació Pedagògica Escola d'Estiu del País Valencià.
- Antón, J.A. (2003): "La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales" en *Tabanque* N^o 17. Monografía. "Los movimientos de renovación pedagógica y la transformación socioeducativa". Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://jei.pangea.org/edu/tab/anton.htm>
- Antón, J.A. (2007): "Modelos de ciudadanía y globalización" en *Didáctica Geográfica*. N^o 9. pp. 33-52.
- Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J.J.; Unamuno, M. (1996): *Juntamundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio*. Pamplona, Hegoa.
- Bertrand, Y.A. (2002): *La tierra vista desde el cielo*. Barcelona, Ed. Lunweg.
- Bertrand, Y.A. (2009): *Home*. Disponible en: www.home-2009.com/us/index.html.
- Blanco, N. (2006): "Saber para vivir" en Piussi, A. y Mañeru, A. (coords.): *Educación, nombre común femenino*. Barcelona, Octaedro.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (comp.) (2007): *III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los retos de la globalización*. Bilbao, Hegoa. Disponible en: www.hegoa.ehu.es/file/226/actasdef.pdf
- Celorio, J.J. (2007): "Documento para el debate. Reconstruir una socialización crítica" en Celorio, G. y López de Munain, A.: *III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los retos de la globalización*. Bilbao, Hegoa. Disponible en: www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Docdebat.pdf
- Con-ciencia social*, N^o 3, "Reseñas y críticas de libros sobre Educación para el Desarrollo", pp. 185-229.
- Cuesta, R. (1999): "La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria" en *Con-ciencia social*, N^o 3.
- Cuesta, R. (2007): *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid, MEC/Octaedro.
- Cuesta, R.; Mainer, J. (2000): "Pensar, desear y actuar de otra manera" en *Cuadernos de Pedagogía*, N^o 295. pp. 62-67.
- Dorling, D.; Newman, M. y Barford, A. (2010): *The Atlas of the Real World: Mapping the Way we Live*. Londres, Thames and Hudson.
- Entrepobles (2001): *Entender el mundo global desde la solidaridad. Guía didáctica. Exposición. Documental*.
- Féraud, M. (1997): *Anne aquí, Sélima allí*. Madrid, Alfaguara.

- Garriga, N. (coord.) (2007): *Convivir con la tierra. Globalización, mundo rural, soberanía alimentaria. Guía didáctica*. Tarragona/Pais Valencià/Valladolid, Entrepobles.
- Geoforo: *Educación, Geografía y Sociedad*. www.geoforo.com/
- Gil, E. (1993): “Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria. Participación de la institución escolar en la formación, mantenimiento o refuerzo de las mismas” en *Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*, Nº 7. pp. 3-38.
- Gómez Benedito, V. (1998): “El procedimiento explicativo del espacio geográfico y su tratamiento didáctico a través del análisis sistémico: la Unidad Didáctica «El color del dinero» (Proyecto Gea-Clio)” en Souto, X.M. y Cerdá, R. (comp.): *Los retos de la enseñanza de la Geografía y la Historia del siglo XXI*. Valencia, Federació d’Ensenyament de CCOO.
- Graves, N. (1988): “Problemas de contenido y estrategias de enseñanza en la educación geográfica”, en *Reflexiones sobre la didáctica de la geografía y la historia en el Reino Unido y en España*. Salamanca, ICE/Universidad de Salamanca.
- Grupo Gea-Clío (comp.) (2005): *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*. Valencia, Nau Llibres.
- Grupo Insula Barataria (ed.) (1994): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid, Mare Nostrum.
- Herrero, G. (2004): *El principio de Arquímedes*. España.
- Instituto de la Mujer (1992): *El trabajo de las mujeres a través de la Historia*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Instituto del Tercer Mundo (2005): *Guía del mundo 2005-2006. El mundo visto desde el sur*. Montevideo/Madrid, Instituto del Tercer Mundo/Fundación Santa María.
- Lacoste, Y. (1986): *La enseñanza de la Geografía*. Salamanca, ICE Universidad de Salamanca.
- Mainer, J. (coord.) (2001): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla, Díada.
- Mankell, H. (2007): *El secreto del fuego*. Madrid, Siruela.
- Martín, C.; García, F.F. (2009): “Algunos recursos en Internet para mejorar la enseñanza de la geografía.” *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Nº 118, 1 de marzo de 2009. www.ub.es/geocrit/ aracne/ aracne-118.htm
- Martínez Alíer J.; Oliveres, A. (2010): “¿Quién debe a quién?” en *Público*.
- Martínez Bonafé, A. (coord.) (2002): *Vivir la democracia en la escuela Instrumentos para intervenir en el aula y en el centro*. Sevilla, MCEP Kikiriki.
- Martínez Bonafé, J. (coord.) (2003): *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó.
- Martínez, J. y Gómez, F. (2010): “La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo” en Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (coords.): *25 Años de Integración*

- Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible en: <http://congreso.tecnoneet.org/actas2010/docs/jmartinez.pdf>
- Merchán, F.J. (2005): *Enseñanza, examen y control*. Barcelona, Octaedro.
- “Monográfico. La enseñanza de una ciencia social: la economía”. *Iber*, Nº 58, octubre-diciembre, 2008.
- Montoya, M. (2008): *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid, Sabina.
- Morín, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- Oliveres, A. (2009): *¡En qué mundo vivimos!* Barcelona, Icaria.
- Olmos, Yolanda (2007): *Shorok*. Película documental 47'. Entrepobles.
- Peris, E. y Castro, M. (2005): *A Tornallom*. País Valencià. <http://perlhorta.ws/nova>
- Ros, A.; Antón, J.A. (coords.) (1992): “Currículum y societat. L’educació per al desenvolupament: un nou enfocament” en *Documents*, Nº VI. Valencia, Entrepobles.
- Rudduck, J. (1983): *The Humanities Curriculum Project. An Introduction*. Schools Council, University of East Anglia.
- Ruiz Varona, J.M. (1997): “Pobreza, desigualdad y desarrollo humano: una experiencia didáctica de estudio de problemas sociales” en *Aula de Innovación Educativa*, Nº 61. pp.18-19.
- Sauper, H. (2004): *La pesadilla de Darwin*. Documental. Disponible en: www.documentales.es/sociedad-politica/la-pesadilla-de-darwin/
- Sempere, Joaquín (2009): “Los verdaderos piratas” en *Público*, 25-10-2009. Disponible en: <http://blogs.publico.es/dominiopublico/1623/los-verdaderos-piratas/>
- Souto, X.M. (1999): “La geografía y la enseñanza básica y obligatoria en el año 2000” en *Actas del VIII Coloquio Ibérico de Geografía*. Volume I. Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. pp. 448-455. Disponible en: www.naullibres.com/html/aaa/descargas/geaclio/Laeducaciongeografica.pdf
- Souto, X.M.; Projecte Gea-CLIO (coord.) (2001): *La didáctica de la geografía y la historia en un mon globalitzat y divers*. Valencia, Federació d’Ensenyament de CCOO.
- Souto, XM. (coord.) (1997): *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* Valencia, Nau Llibres.
- The Meatrix*. Videojuego. Disponible en: www.thematrix.com/intl/mexico
- Ventura, P.J. (2002): *El efecto Iguazú*. Documental.
- Wanehoffer, E. (2005): *Nosotros alimentamos el mundo*. Documental. Disponible en: www.karmafilms.es/nosotrosalimentamosalmundo/
- Zúñiga, J.; Zurita, F. (2005): *Cosechas amargas*. Documental.

Anexo 1

Auto-corrector. Informe. *Una mirada al mundo*

	Completo	Incompleto	Inexistente
1. Localización de la zona			
a. Delimito físicamente la zona.			
b. Hablo de los países que conforman la región.			
c. Comento los elementos del relieve más importantes y explico su localización.			
d. Comento los elementos hidrográficos más importantes y explico su localización.			
e. Comento clima, vegetación.			
f. Aporto un mapa de la región con título y leyenda en el que localizo todos los datos.			
g. Aporto un mapa del mundo en el que localizo la región en que me he especializado.			
2. Análisis de características socio-culturales			
a. Explico los principales problemas de la región.			
b. Aporto ejemplos de cómo afectan esos problemas a diferentes países de esta región.			
c. Los ejemplos tienen una fuente documental clara y la cito.			
d. He comentado al menos cinco noticias, hechos sociales relevantes (HSR), de esta región.			
e. He relacionado o comparado, similitudes y diferencias con otras regiones del planeta.			
f. He oído/leído y comentado las soluciones o alternativas posibles para mejorar la situación.			
g. Comento cómo nos afecta personalmente lo que ocurre en esa región y las alternativas de mejora.			
3. Coherencia del texto			
a. He dado a leer a alguien de fuera de la clase mi informe y lo entiende perfectamente.			

Anexo 2

Recogida de información del documental *Home*²³

Lugares	Localización		¿Qué pasa? (actualidad)		Predicciones de futuro	
	País	Continente/ Región/ Paisaje	Entorno	Acciones humanas	Positivas	Negativas
Antártida						
Austria						
Bangladesh						
Bombay						
China						
Corea del Sur						
Costa Rica						
Dinamarca						
España						
Friburgo						
Gabón						
Groenlandia						
Himalaya						
Israel						
Qatar						
Las Vegas						
Lagos						
Lesoto						
Mar Rojo						
Nigeria						
Nueva York						
Nueva Zelanda						
Palm Springs						
Tokio						

²³ Actividad diseñada por Lydia Carrasco Moreno en *Home*, como herramienta de trabajo en la programación de 3º de ESO. Memoria final del CAP en Didáctica de las Ciencias Sociales, 2008-2009.

Anexo 3

Criterios de autocorrección de la biografía del personaje de *Los dados de la vida*

Observa si has aportado la información necesaria en todos los apartados de tu biografía para que la podamos entender muy bien. Ve señalando en cada cuadro del siguiente esquema Sí/No/Incompleto/Dudas, si en tu redacción has dado respuesta a las preguntas que cada apartado contiene.

I. Presentación

Nombre del personaje, características físicas, fecha y lugar de nacimiento.

Sí No Incompleto Dudas

Subraya nuevos conceptos.

Sí No Incompleto Dudas

II. En qué parte del mundo has nacido. (Continente, región)

Localización y extensión dentro del planeta. ¿Es grande? ¿Ocupa más de un hemisferio? Océanos.

Sí No Incompleto Dudas

Compáralo con otros continentes: población, recursos naturales, problemas más habituales (sequía, inundaciones, guerras, accidentes, contaminación, hambre...).

Sí No Incompleto Dudas

¿Existen diferencias dentro del mismo continente entre países o regiones?

Sí No Incompleto Dudas

Características culturales más relevantes: etnias, religiones, música, arte...

Sí No Incompleto Dudas

Subraya nuevos conceptos.

Sí No Incompleto Dudas

III. Localiza el país en que has nacido

Posición en el mapa continental:

- Países lindantes.
- Elementos del relieve o la hidrografía que pueden ser puntos de referencia.

Sí No Incompleto Dudas

Datos del clima o del paisaje que influyen en las condiciones de vida de las personas.

Sí No Incompleto Dudas

Compara con otros países del mismo continente y expresa alegría o tristeza por haber nacido aquí, teniendo en cuenta los datos del IDH.

Sí No Incompleto Dudas

Cultura, religión, arte que ha desarrollado el pueblo en el que has nacido.

Alguna noticia actual de tu país, de esta región.

Sí No Incompleto Dudas

Subraya nuevos conceptos.

Sí No Incompleto Dudas

IV. Clase social a la que perteneces

Actividad económica: sector productivo en que trabajas.

Proporción respecto del total de la población activa del país.

Sí No Incompleto Dudas

Posición: empresario/a, asalariada, autónomo, en el paro, problemas que has de abordar en tu trabajo. ¿Cómo es una de tus jornadas laborales?

Sí No Incompleto Dudas

Consumo de bienes y de servicios que sueles hacer.

¿En empresas públicas o privadas?

¿Qué haces fuera del tiempo de trabajo?

¿Qué expectativas tienes para el futuro?

Sí No Incompleto Dudas

Las personas que no son de tu grupo social ¿Cómo viven? ¿En qué se diferencian de ti? (actividad económica, consumo, expectativas...).

¿Padeces algún tipo de discriminación?

Sí No Incompleto Dudas

Subraya nuevos conceptos.

Sí No Incompleto Dudas

V. Sexo-Género

Nivel de estudios. ¿Qué esperan tus padres de ti? ¿Cómo han orientado tu futuro?

Sí No Incompleto Dudas

Tus expectativas de futuro. ¿Cómo imaginas tú en la adolescencia que será tu vida adulta?

Sí No Incompleto Dudas

Tu vida adulta. ¿Cómo se reparte tu tiempo a lo largo de la semana?

Sí No Incompleto Dudas

Las personas de tu país y clase social que son del otro sexo ¿En qué se diferencia su vida de la tuya? (estudios posibilidades laborales, consumo, expectativas...) ¿Padece algún tipo de discriminación?

Sí No Incompleto Dudas

Subraya nuevos conceptos.

Sí No Incompleto Dudas

VI. Muerte

¿A qué edad has muerto o probablemente morirás?

Sí No Incompleto Dudas

¿Cuál es la causa de tu muerte? ¿Es normal en tu país? ¿Sólo en tu grupo social?

Sí No Incompleto Dudas

¿Se podría haber evitado? ¿Cómo?

Sí No Incompleto Dudas

Subraya nuevos conceptos.

Sí No Incompleto Dudas

Anexo 4

Guión para el anexo de un conflicto

I. ¿Qué pasa? Presenta recortes de prensa. Resume las noticias sobre este conflicto

- Cita fuentes de información.

II. Localiza y describe las partes implicadas

- Mapa.
- Cita las fuentes de información.

III. Explica los intereses de cada parte y sus posiciones actuales

- Parte A: Intereses, posiciones.
- Parte B: Intereses, posiciones.
- Derechos Humanos afectados.
- Cita las fuentes de información.

IV. Explica las medidas tomadas para resolver el conflicto

- Por cada una de las partes (ataques armados, negociaciones, boicot, protestas civiles, planes de reformas...).
- Por organismos políticos internacionales (ONU, UE, Tribunal de la Haya, etc.).
- Por organizaciones no gubernamentales.
- Cómo se ha visto afectada la población civil por las acciones llevadas a cabo.
- Cita las fuentes de información.

V. Presenta opiniones y propuestas diferentes

- Argumenta correctamente cada propuesta clarificando sobre todo los puntos de coincidencia y de divergencia.
- Cómo podría intervenir la ONU / la Unión Europea / el Estado español/ nosotros.
- Cita las fuentes de información.

VI. Presenta tu valoración del proceso y defiende la propuesta que te parece más adecuada, razonándola

VII. Subraya los conceptos que hemos estudiado y que has usado para explicar este conflicto

ESTRATEGIAS
PARA
LA
CIVILIDAD
GLOBAL

El enfoque transversal en Educación para el Desarrollo.

Educar para la ciudadanía global
con proyectos centrados en problemas
socialmente relevantes

Alfonso Luque

Introducción

La Educación para el Desarrollo (ED), nacida fuera de la escuela, en el seno de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) y como estrategia complementaria de la cooperación para el desarrollo (Manuela Mesa, 1994a), ha ido evolucionando y elaborando su propio discurso político y pedagógico en paralelo al crecimiento del sector (Manuela Mesa, 2000; M^a Luz Ortega Carpio, 2007). Un discurso muy inspirado desde su origen en la pedagogía de Paulo Freire. Ya en 1981 Robin Burns explicita esa herencia freiriana cuando define la ED como *“un proceso de concientización centrado en los problemas humanos fundamentales, cuyo objetivo es preparar a los individuos para la participación en el cambio social”* (Burns, 1981:135). En la pedagogía de Paulo Freire la concientización se funda en la afirmación de la persona y de su capacidad de participar en las transformaciones sociales que operan en la historia. Y no puede haber concientización sin denuncia radical de las estructuras deshumanizantes que oprimen y empobrecen a las personas. Evidenciando la naturaleza política de todo proceso educativo (la educación, o es *bancaria* o es *emancipadora*) la ED se postulaba intencionadamente como una herramienta para promover la conciencia crítica y la transformación social. Aunque las tres décadas transcurridas desde que Burns publicara su trabajo han supuesto un enriquecimiento en las propuestas y los recursos de la ED, al tiempo que han barrido muchas de las ideas que inspiraban los movimientos sociales de hace 30 años, es revelador descubrir la vigencia de Freire en algunas de las formulaciones que contribuyen a configurar el pensamiento actual en ED (véanse, por ejemplo, Celorio, J.J., 2006 y Celorio, Gema, 2007). En este sentido, puede decirse que una parte muy significativa de las propuestas de ED han sido y siguen siendo abiertamente contrarias a la ideología y la cultura dominantes en nuestras escuelas; son, por decirlo en breve, irreductiblemente contraculturales.

Así pues, la ED surge fuera de la cultura escolar, puede ser percibida como contracultural respecto a la cultura escolar hegemónica y, además, tiene una innegable intencionalidad política. No es de extrañar, por tanto, que su crecimiento haya tenido lugar en el ámbito de la educación no formal e impulsada por agentes externos al sistema educativo, como son las ONGD; en definitiva, fuera de los centros escolares y vista con cierto recelo por los responsables de las administraciones educativas. Si embargo, y ésta es una de las paradojas que explican su dinamismo, la ED ha buscado siempre la mayor incidencia posible y eso, hablando de educación, supone influir en la enseñanza obligatoria, entrar en las aulas, infiltrarse en el currículo formal.

En nuestro país, antes de 1990, la ED sólo podía llegar a las aulas aprovechando ciertas conmemoraciones o campañas y como resultado de una previa sensibilización del profesorado. A pesar de ello, las campañas contra el hambre impulsadas por Manos

Unidas o el Día Escolar de la No-violencia y la Paz abrieron la puerta de los centros educativos a las temáticas de la ED y, lo que quizás resultaba más difícil, a las organizaciones que centraban su actividad en esas temáticas¹.

El panorama cambió de manera muy significativa a partir de la promulgación de la Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. Al quedar contemplada la posibilidad de introducir “líneas transversales” en el proyecto curricular de los centros, se legitimaba la presencia en las aulas de temas y contenidos socialmente relevantes, pero de difícil encaje en las disciplinas que articulaban las diferentes áreas curriculares. Entre las líneas o temas transversales contemplados en la ley se mencionaba expresamente la Educación para la Paz, pero no la Educación para el Desarrollo; con el tiempo, ésta ocupó el lugar de aquella (véase, por ejemplo, Unamuno, 1997).

La novedad que representó la transversalidad fue bien acogida por los agentes de ED (Perosanz, 1990; Argibay, Celorio y Celorio, 1991; Mesa, 1994b) y muy pronto empezó a concretarse en propuestas y experiencias lo que, a su vez, llevó a un creciente interés por definir los aspectos diferenciales de la ED, tanto en el contenido (qué se enseña), como en la metodología (cómo se enseña). Un ejemplo de estos primeros esfuerzos de clarificación es la publicación en *Cuadernos de Pedagogía* de un artículo expresivamente titulado “¿Qué es la Educación para el Desarrollo?” (Bolíbar y el Grup d’Ensejants per un Mon Solidari, 1993). La Tabla 1 sintetiza los elementos definitorios de la ED como elemento transversal del currículo, tal como se formula en ese momento.

¹ Aunque algunas publicaciones han dejado constancia del estrecho vínculo entre la ED y los movimientos de educadores para la paz (Mesa, 1994b; Jares, 2007), está por escribir la historia de la convergencia, hacia finales de los años 80 y primeros 90 del siglo pasado, entre la Educación para la Paz (EP), de amplia tradición dentro de las escuelas y en un sector del profesorado, y los nuevos agentes de ED, las ONGD. En muchos casos la ED resultó ser una evolución de la EP una vez que, caído el muro de Berlín, desaparece la visión del mundo bipolar y la atención se centra en la violencia e injusticias que sufre el hasta entonces considerado “Tercer Mundo”.

Tabla 1. Claves para abordar transversalmente los contenidos curriculares con perspectiva de ED

En el tratamiento de los contenidos

- *Perspectiva mundialista*: aunque las ideas referidas a la globalización se generalizaron a partir de la segunda mitad de los 90 y en su inicio el discurso estaba construido sobre la relación Norte-Sur, nunca faltó una visión global del desarrollo humano a escala planetaria, lo que supone en primera instancia un esfuerzo por superar el etno y eurocentrismo imperante en los materiales curriculares y una coincidencia con los postulados de la educación intercultural. Una visión global conlleva igualmente nombrar lo femenino y tender a la superación del androcentrismo. La conciencia de globalidad obliga asimismo a pensar de modo complejo y en las relaciones de interdependencia.
- *Atención al Desarrollo Humano y Sostenible*: visión crítica de las concepciones reduccionistas del desarrollo, que sólo consideran el crecimiento de la economía, atendiendo a la nueva concepción del Desarrollo Humano, centrado en el respeto de los derechos y en la satisfacción de las necesidades humanas y del Desarrollo Sostenible. Se asume que el enfoque de género en el desarrollo es un aspecto imprescindible al valorar las condiciones para el desarrollo humano.
- *Objetivos explícitos de cambio social*: se incluye la denuncia de situaciones de discriminación o conflicto, se apela al compromiso de gobernantes y ciudadanos y se proponen avances a favor de mayor justicia y equidad (por ejemplo, la necesidad de un Nuevo Orden Económico Internacional, que contemple una revisión de las reglas del intercambio desigual, la condonación de la deuda externa de los países más vulnerables, etc.).
- *Diseño de materiales curriculares ad hoc*: a menudo documentados en informes y documentos de organismos multilaterales y del sistema de Naciones Unidas (por ejemplo, los Informes sobre Desarrollo Humano del PNUD o el Informe de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo -conocido como Informe Brundlant [CMMAD, 1988], etc.).

En la promoción de valores

- *Derechos Humanos*: se adopta la Declaración Universal de los Derechos Humanos como referente de la igualdad de derechos de todas las personas.
- *Pedagogía contra la indiferencia*: la ED busca movilizar los sentimientos, las conciencias y la acción de las personas frente a las injusticias, por eso la sensibilización es un elemento clave de la estrategia educativa.
- *Respeto por la diversidad*: empezando por el género, pasando por el color de la piel y llegando a la variedad de modos de vida y creencias y formas culturales de vida, se promueve la tolerancia como aceptación de la diversidad y requisito para la convivencia, el encuentro y la cooperación en el empeño común de afrontar los problemas globales.
- *Compromiso con la justicia*: más allá de la toma de conciencia y la sensibilización, la ED se propone como una invitación al compromiso personal y colectivo en la práctica de la solidaridad.

En los principios metodológicos

- *Fomento del pensamiento crítico*: la estrategia básica de la ED es poner de relieve las contradicciones entre los valores y prácticas dominantes en la sociedad de consumo (dominantes también en los mensajes de los medios de comunicación) y las realidades que afectan a la mayor parte de la Humanidad a escala global o las injusticias que soportan determinados grupos humanos en puntos concretos del planeta. En esta estrategia, el conflicto se contempla como un elemento favorecedor del aprendizaje.
- *Prácticas activas y cooperativas*: huyendo de convertir las temáticas de ED en un tema más del currículo, se proponen actividades que supongan un alto grado de implicación y participación del alumnado, en tareas que supongan algo más que mero activismo: trabajo en grupos cooperativos, discusión, reflexión...
- *Enfoque socio-afectivo*: entendiéndolo como tal la educación que no se centra sólo en la adquisición de conocimiento y en los contenidos académicos, sino que cuida la dimensión social y emocional del aprendizaje y el desarrollo personal (autoestima, actitudes, empatía, responsabilidad...).
- *Coherencia global-local*: comprender los problemas comunes de la Humanidad y comprometerse con el cambio social es algo que se aprende vivencialmente a través de experiencias que supongan la implicación en proyectos de cambio a escala local.

Fuente: Elaboración propia.

Muchas ONGD, grandes y pequeñas, empezaron a elaborar materiales, especialmente unidades didácticas, en las que con creciente acierto se fue integrando transversalmente el mensaje de ED con los contenidos curriculares. En paralelo a ese trabajo se inició en las ONGD la especialización y profesionalización de los equipos técnicos de ED, lo que supuso la incorporación de no pocos especialistas en educación al cuerpo técnico de organizaciones anteriormente profesionalizadas sólo en cooperación internacional y, con ello, un mayor acercamiento al sector docente.

A medida que se iban explorando las posibilidades de las diversas estrategias didácticas para plantear la transversalidad, fueron también haciéndose patentes sus limitaciones prácticas y conceptuales y, sobre todo, las resistencias que la cultura escolar dominante oponía a las propuestas de cambio, tanto de los contenidos, como de las prácticas docentes y de los modos de organización imperantes en los centros educativos, de modo que las optimistas expectativas y el moderado entusiasmo iniciales hacia la transversalidad dieron pronto paso a análisis muy críticos con el modo como se estaba entendiendo y aplicando la transversalidad en la mayoría de los centros, una transversalidad simple, acrítica, “de trámite” (Gema Celorio, 1996).

Muchos de quienes constataron las limitaciones de un enfoque en el que lo transversal es un mero añadido, por lo general sin articulación real con el proyecto educativo, ni con las programaciones de aula, y vacío de potencial transformador, abogaron desde muy pronto por visiones integradoras que trascienden las temáticas fragmentadas

y buscaron un acercamiento complejo a los retos globales (González Lucini, 1995; Juanjo Celorio, 1996; Tuvilla Rayo *et al.*, 1997; Yus Ramos, 1996; Travé y Pozuelos, 1999). Las propuestas de la Educación Global², de Pike y Selby (1994, ampliamente reseñadas por Yus Ramos, 1997), encontraron eco inmediato en los autores cercanos a la ED (Llopis, 1995). En cierto modo, buena parte de las propuestas elaboradas desde entonces no contemplan la ED como una temática transversal, sino como una alternativa curricular que integra y da coherencia al conjunto de los temas transversales: lucha contra la pobreza, defensa de los derechos humanos y de las minorías, compromiso en la salvaguarda de la biodiversidad y de la diversidad cultural, inclusión del enfoque de género, etc. (Luque, 1999).

Al tiempo que los agentes de ED han ido avanzando en su elaboración de alternativas a los contenidos y a las prácticas escolares, han ido también subrayando la necesidad de formar personas capaces de promover el cambio social en su entorno inmediato y capaces de actuar con perspectiva global, y se ha ido generando un consenso en el sector a favor de una concepción de la ED como Educación para la Ciudadanía Global.

Esa evolución lleva a postular en los primeros años del presente siglo la denominada “ED de 5ª generación” (Celorio, 2007) que, trascendiendo los temas y enfoques que adopte la ED, se fija el objetivo de formar personas conscientes del mundo en el que viven, comprometidas con la solidaridad y la justicia, y capaces de ejercer activa y críticamente su ciudadanía. En la óptica de esta ED de 5ª generación, la cuestión de la transversalidad es meramente instrumental y su utilidad resulta clarificada al trasladarse el énfasis del contenido o los procesos del aprendizaje a los sujetos que aprenden y las experiencias colectivas en las que participan. La ED de 5ª generación no es ya una temática transversal que intenta infiltrarse de algún modo en el currículo escolar, sino que es una propuesta educativa integral y alternativa en la cual, a su vez, es importante prestar atención de modo transversal al enfoque de género, a la perspectiva intercultural, a la educación para la cultura de paz y a la educación para la sostenibilidad. En cierto modo la ED de 5ª generación se alejó del currículo escolar, a la vez que estaba anticipando propuestas educativas que estaban por llegar.

En el nuevo escenario legislativo derivado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106 de 4/5/2006, páginas 17158 a 17207), y sus correspondientes desarrollos en los currículos de las diferentes etapas en cada comunidad autónoma, la novedad -en lo que más cercanamente respecta a la ED- es la ausencia de referencias a temáticas que deban o puedan ser integradas de forma transversal, observable en el hecho de que una de las ocho competencias básicas del currículo para las etapas de educación obligatoria sea la competencia social y ciudadana y en la creación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

² Una interesante y reciente formulación de las propuestas de Educación Global puede encontrarse en *Pautas para una Educación Global. Conceptos y metodología sobre Educación Global para educadores y responsables de políticas en materia educativa* (Alicia Cabezudo, Christidis, Carvalho da Silva, Demetriadou-Saltet, Halbartschlager y Mihai, 2008).

Si la ED llegó a la transversalidad siguiendo el camino abierto por una ley educativa, a la Educación para la Ciudadanía llegó antes que la ley y desde su propio discurso, por lo que es de desear que con la Educación para la Ciudadanía y la formación en la competencia social y ciudadana no se repita el ciclo de expectativas y frustraciones que supuso en su momento la opción por las oportunidades de transversalidad que permitía la LOGSE.

Si bien la ED de 5ª generación puede, por una parte, tener un perfecto acomodo en el actual marco curricular y, además, los organismos vinculados a Cooperación Internacional para el Desarrollo son cada vez más receptivos a las propuestas que proceden de la ED (algunos documentos oficiales, que asumen los postulados de la ED de 5ª generación, ilustran esa capacidad de incidencia, véase DGPOLDE, 2007, o Junta de Andalucía, 2010) nos engañaríamos si pensásemos que nuestro sistema educativo está en disposición de aceptar e integrar plenamente dichas propuestas. Por eso sigue teniendo plena vigencia la línea de trabajo que propone el tratamiento curricular de las temáticas propias de la ED de forma transversal, por más que la revisión crítica de las experiencias llevadas a cabo al amparo de la transversalidad haya puesto de relieve sus carencias y limitaciones.

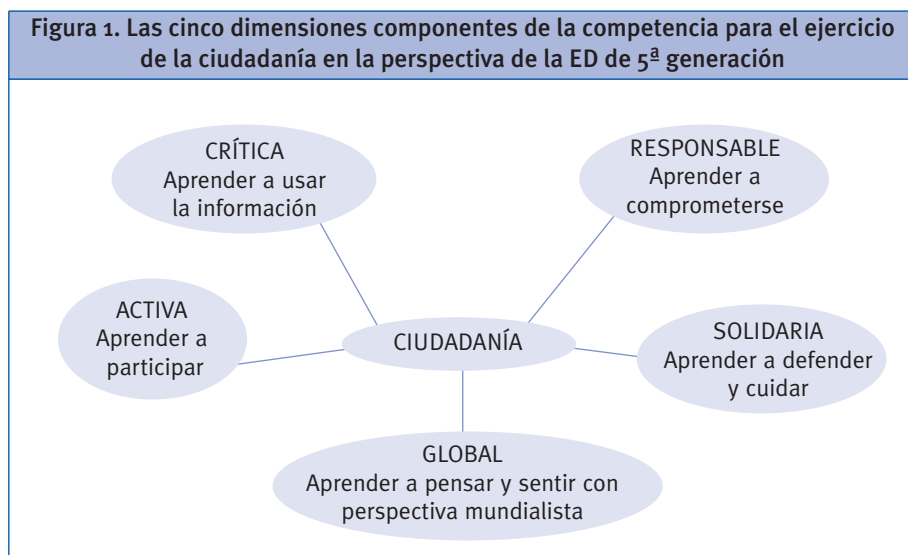
El propósito de este capítulo no es revisar exhaustivamente las aportaciones teóricas y prácticas que se han hecho al tratamiento transversal de los contenidos de la ED, pero la panorámica anterior puede ayudarnos a saber dónde estamos. Los apartados siguientes ofrecen algunas pistas que, basadas en las lecciones de toda esa experiencia y en los trabajos citados, nos pueden servir para seguir adelante.

Las limitaciones del tratamiento transversal, con su carácter fragmentario, sectorizado, sujeto a modas y con un desarrollo temporal generalmente breve, pueden minimizarse si las propuestas educativas se enmarcan en la perspectiva general que proporcionan (a) unos objetivos educativos que van más allá de la temática ocasional (que puede servir como centro de interés, pero no tiene sentido que sea un fin en sí misma), (b) un enfoque pedagógico que ayude a docentes y estudiantes a ir diseñando e integrando de manera coherente cada experiencia y (c) un marco metodológico que facilite una variedad de experiencias a través de las cuales avanzar en la construcción de las competencias necesarias para el ejercicio pleno de la ciudadanía. A cada uno de esos tres aspectos se dedican los siguientes tres apartados.

1. Objetivos

Teniendo en cuenta la evolución que ha experimentado el enfoque transversal en el tratamiento de temáticas relevantes de ED, se puede decir que la finalidad de estas propuestas y experiencias educativas es promover *cambios* en el *plano personal* (en las competencias personales, que incluyen ideas, habilidades, actitudes, valores, hábitos, etc.) que capaciten para el ejercicio de la ciudadanía. Una ciudadanía que se ejerce como participación en los cambios a *nivel local* (en las relaciones de convivencia interpersonal y en el impacto medioambiental de las prácticas cotidianas de estudio, trabajo, transporte, ocio y consumo) y a *nivel global* (participación en iniciativas a favor de un desarrollo humano y sostenible y de la erradicación de la pobreza).

El resultado esperado para esa meta educativa es que las diferentes líneas transversales de trabajo curricular (por ejemplo: igualdad, sostenibilidad, paz, etc.) contribuyan, aunque sea parcial pero complementariamente, a la construcción de cinco dimensiones o aspectos componentes de la ciudadanía que bien pueden servir como objetivo múltiple y común para todas esas líneas transversales (ver Figura 1). Estas dimensiones, que pueden trabajarse conjunta o separadamente, como objetivos específicos, son:



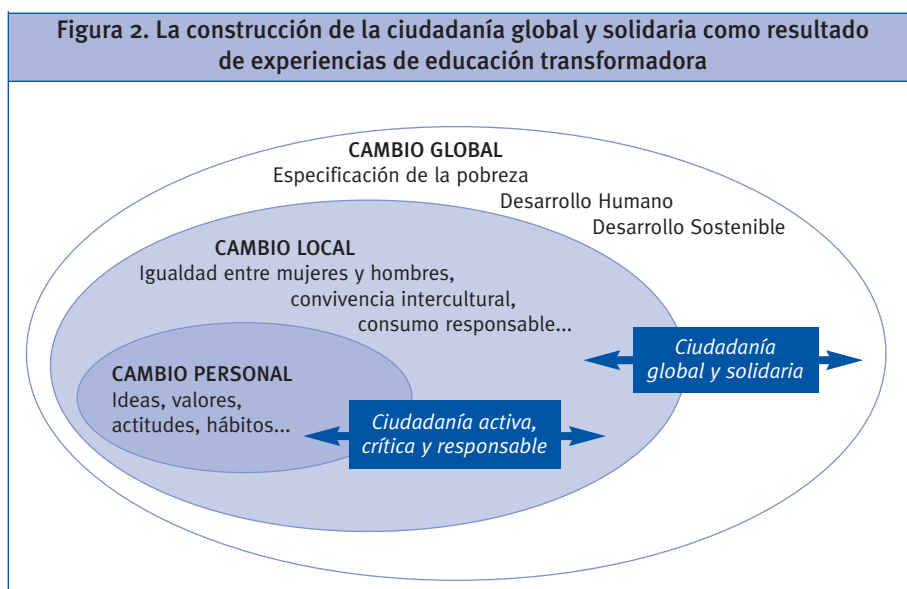
Fuente: Elaboración propia.

- *Ciudadanía activa*: (aprender a) *participar* individual y colectivamente en acciones y en campañas, en grupos, asociaciones y redes, en el espacio público y en el espacio virtual, tanto a través de vías informales, como a través de los medios de comunicación y de los cauces institucionales. Supone una ciudadanía informada y formada e incluye también las capacidades para trabajar en equipo, para tomar la iniciativa, para ejercer liderazgo, para comunicar con eficacia, para dialogar, para generar consensos, para mediar...
- *Ciudadanía crítica*: (aprender a) *usar la información*, lo que implica tener curiosidad, saber buscar información y valorar su fiabilidad, comprender y contrastar informaciones de fuentes y formatos diversos, reflexionar con autonomía, manejar con habilidad los recursos tecnológicos de acceso a la información, etc.
- *Ciudadanía responsable*: (aprender a) *comprometerse* con principios, valores y objetivos, actuando con coherencia y anticipando y asumiendo las consecuencias personales, sociales y medioambientales de las acciones que se realizan (trabajo, ocio, consumo, participación política...).
- *Ciudadanía global*: (aprender a) *pensar y sentir con perspectiva mundialista*, afrontando con “patriotismo planetario” (Morin, 2001) los retos globales del desarrollo

humano y sostenible. Un elemento clave de esta ciudadanía global es su carácter intercultural, lo que supone, más allá del reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural, el aprendizaje activo de instrumentos comunicativos, cognitivos y emocionales que nos permitan compartir la variada experiencia humana.

- *Ciudadanía solidaria*: (aprender a) *defender los derechos* de los más vulnerables, desde el amor, la justicia y la fraternidad, con conciencia de las desigualdades y aspiración de equidad en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos. Solidaridad, por tanto, tal como es entendida simultáneamente en el plano de la ética política (Morin, 2009) y en el de la ética del cuidado (Irene Comins, 2009).

Lo más interesante de esa finalidad o meta educativa es que integra el proceso de construcción de la ciudadanía con las experiencias de aprendizaje y desarrollo personal en los tres planos de acción y cambio (personal, local y global); es decir, propone explícitamente que la ciudadanía, tal como la entendemos en la ED de 5ª generación, es un proceso de construcción personal necesariamente ligado a experiencias de *educación transformadora* (ver Figura 2).



Fuente: Elaboración propia.

Así entendida, la ciudadanía global es una competencia compleja, cuya construcción requiere múltiples aprendizajes relacionados con la adquisición de contenidos de conocimiento, de razonamiento, de actitudes, de valores y de conducta. Muchos de ellos pueden conectar temáticamente con contenidos susceptibles de un tratamiento transversal en el currículo y, al mismo tiempo, coincidir con objetivos o contenidos de las diferentes áreas curriculares o disciplinas. Para ilustrar esa complejidad, sirvan a título de ejemplo los contenidos propuestos por Alicia Cabezudo, Christidis, Carvalho

da Silva, Demetriadou-Saltet, Halbartschlager y Mihai (2008) en sus *Pautas para una Educación Global* (ver Tabla 2).

Tabla 2. Contenidos propuestos para la Educación Global

Conocimientos

- Conocimiento sobre el proceso de globalización y del desarrollo de la sociedad mundial.
- Conocimientos acerca de la historia y filosofía de los conceptos universales de la humanidad.
- Conocimientos acerca de las similitudes y las diferencias en las experiencias y las creaciones humanas.

Habilidades

- Pensamiento crítico y análisis.
- Cambio de perspectiva o enfoque multiperspectivo.
- Reconocer estereotipos y prejuicios negativos.
- Competencias interculturales en comunicación.
- Trabajo en equipo y cooperación.
- Empatía.
- Diálogo.
- Firmeza de convicciones (asertividad).
- Tratamiento de la complejidad, contradicciones e incertidumbres en la aproximación a los problemas.
- Tratamiento de los conflictos y su transformación.
- Creatividad.
- Investigación.
- Toma de decisiones.
- Tratamiento de los medios.
- Tratamiento de la ciencia y la tecnología modernas.

Valores y actitudes

- Autoestima, autoconfianza, autorrespeto y respeto por los demás.
- Responsabilidad social.
- Responsabilidad por el medio ambiente.
- Apertura mental.
- Actitud visionaria (capacidad para la utopía).
- Pertenencia preactiva y participativa a la comunidad.
- Solidaridad.

Fuente: Elaboración propia basada en Alicia Cabezudo, Christidis, Carvalho da Silva, Demetriadou-Saltet, Halbartschlager y Mihai, 2008.

2. Principios pedagógicos

La construcción de las cinco dimensiones de la ciudadanía en esos tres planos de transformación personal y local-global supone el desarrollo de una serie de competencias que muy difícilmente pueden adquirirse a través de experiencias educativas pensadas y propuestas desde planteamientos pedagógicos tradicionales, atentos primordialmente a la transmisión del currículo y al control de la actividad del alumnado.

Por el contrario, el diseño de propuestas educativas orientadas a la construcción de la ciudadanía global requiere tomar en consideración algunos principios pedagógicos que se derivan de la investigación y la experimentación educativa alentadas desde planteamientos críticos y transformadores de la enseñanza:

Agencia colectiva: los hechos de los que se informa, las experiencias que se proponen o las realidades que se representan subrayan el papel activo de las personas, grupos y comunidades implicados en la transformación del presente y en la construcción del futuro. El aprendizaje activo y cooperativo es una aplicación de este principio general.

Interconexión: los hechos de los que se informa, las experiencias que se proponen o las realidades que se representan no se presentan de forma aislada, sino como parte de un sistema complejo de interdependencias mutuas, en el que unos procesos están conectados con otros. La formulación explícita de las conexiones entre lo local y lo global es un elemento esencial en la aplicación de este principio. La conexión entre experiencias de educación formal, no formal e informal es un recurso para incorporar este principio.

Isomorfismo: todo educa, lo explícito y lo implícito (el *currículo oculto*), por eso es imprescindible la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se predica y lo que se practica, entre el medio y el mensaje. Educar en la conciencia y el compromiso requiere conciencia y compromiso. Si se propone una ED transformadora, la experiencia personal de quienes participan en sus acciones también debería serlo. Sólo así se pueden construir valores y capacidades de acción práctica orientados al ejercicio de una ciudadanía comprometida con la erradicación de la pobreza y el desarrollo humano y sostenible.

Gradualismo: los cambios que produce la educación son siempre graduales, es decir, una evolución desde un nivel (de formación, de sensibilización o de apropiación de la cultura) anterior. Este principio del gradualismo tiene tres implicaciones esenciales para la programación didáctica de acciones de ED: a) las acciones deben estar contextualizadas (sólo se cambia una realidad actuando desde esa misma realidad), b) las acciones deben estar ajustadas a las características singulares de los destinatarios (y, concretamente, a su nivel inicial de sensibilización o formación y a sus características socio-culturales), y c) las acciones deben contemplar diversos niveles de implicación o participación, para dar cabida a la diversidad de ritmos de cambio entre los potenciales destinatarios. Cuanto más sensibles sean las propuestas de

ED a las situaciones donde se llevan a cabo y a las características y diversidad de sus destinatarios, más significativos serán sus impactos.

Perspectivismo: la comprensión del mundo que trata de transmitir la ED asume que existen muchas maneras de comprender el mundo y de aproximarse a los retos globales que nos conciernen. Está, por tanto, abierta al diálogo y a la discusión; un diálogo en el que juega un papel crucial la diversidad social y cultural. Las propuestas de ED deben ser inclusivas respecto a esa diversidad y prevenir contra los mensajes cerrados, en línea con las mejores experiencias de educación intercultural. El perspectivismo que aquí se propugna como esencial en la ED (todas las voces participan en el diálogo y todas contribuyen a construir un discurso común) es incompatible con el relativismo (todos los discursos son igualmente válidos, por lo que no es necesario construir un discurso común).

Reflexión: más allá de la información superficial sobre los acontecimientos, más allá también de la capacidad de conmovir, incluso por encima del objetivo de movilizar para la acción, a la ED le importa mover a la reflexión -dar qué pensar-, porque sólo desde el cuestionamiento se ponen en marcha los cambios (personales, locales, globales) necesarios. Como escribió hace años Vicenç Fisas, “la compasión no basta”³; hace falta, además, reflexión para ejercer una ciudadanía crítica y comprometida, libre de los vaivenes de modas y de las eventuales manipulaciones de los medios de comunicación de masas⁴. Una de las estrategias más eficaces para promover la reflexión es implicar a los participantes en la evaluación de los procesos y los resultados de las experiencias de ED.

Proyección: las acciones educativas, en general, buscan una incidencia más allá de su propia ocurrencia; también la ED. Esa proyección puede apuntar en dos direcciones: incidencia en el contexto local (por ejemplo, mediante proyectos de aprendizaje-servicio⁵), e incidencia desde el contexto local en el contexto global (por ejemplo, mediante la participación en redes, campañas⁶, etc.).

3. Desarrollo metodológico

Las propuestas de trabajo de carácter transversal relacionadas con contenidos de ED pueden adoptar variados formatos en función de las características de los destinatarios, los condicionantes curriculares (los objetivos que se persiguen, las materias con las que se vinculan, el tiempo que se les dedica, el modo como se integran en la acción docente general...) o de los recursos empleados.

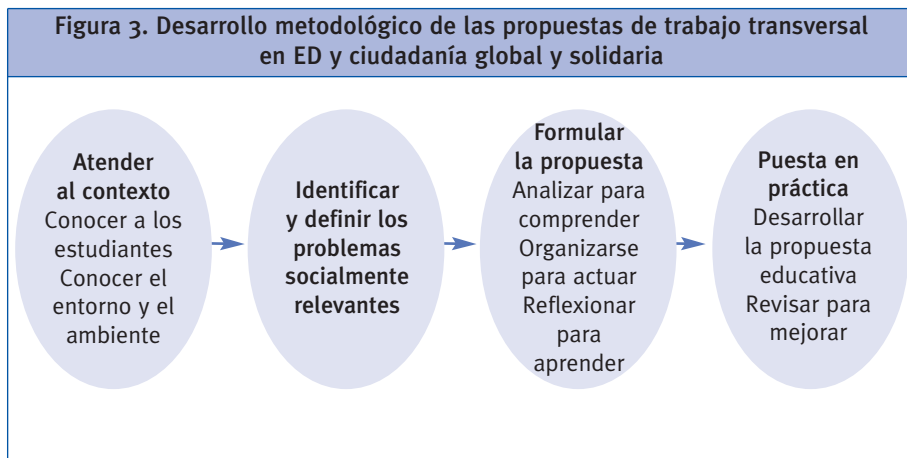
³ Fisas, V. (1995): *La compasión no basta*. Barcelona, Icaria. Quizás convenga aclarar que aunque la compasión no basta, tampoco sobra, porque puede ser el punto de apoyo para la palanca del cambio personal.

⁴ Un clásico de la denuncia de esas manipulaciones es el libro de Chomsky, N. y Ramonet, I. (1996): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria.

⁵ Véase, por ejemplo, el artículo de Puig Rovira, J.M. y Palos Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 357 (mayo de 2006), pp. 60-63 (todo el número es un monográfico dedicado al uso educativo de los proyectos de aprendizaje-servicio).

⁶ Por ejemplo, participar en la Campaña Mundial por la Educación (www.cme-espana.org/).

De modo general, para la puesta en práctica de proyectos de ED de carácter transversal sugerimos el siguiente desarrollo metodológico (ver Figura 3) que comentamos a continuación:



Fuente: Elaboración propia.

3.1. Prestar atención al contexto

El punto de partida es la contextualización de la propuesta, para asegurar que la experiencia es viable, conecta con los intereses de los estudiantes y puede resultar provechosa para el aprendizaje. Ello implica:

- a) *Conocer a los estudiantes*: como en todo proceso educativo, es primordial tener en consideración las características socioculturales y evolutivas de aquellos a quienes va dirigido. La edad, sus experiencias y conocimientos previos, los valores, gustos, intereses y necesidades, sus destrezas prácticas y cognitivas, sus habilidades sociales y comunicativas... todo ello configura el ámbito de posibilidades en el que se tiene que mover la propuesta educativa.
- b) *Conocer el entorno y el ambiente*: más allá de las características individuales de los destinatarios de la propuesta educativa, es importante tener en cuenta asimismo los aspectos más relevantes del entorno escolar y extraescolar, pues es en ese entorno donde los estudiantes aprenden sus creencias y expectativas, donde adquieren sus hábitos y donde establecen sus relaciones sociales. Es previsible, por ejemplo, que ambientes dominados por la intimidación y la violencia, cargados de prejuicios u obcecadamente competitivos e individualistas no favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico y las actitudes cooperativas.

3.2. Identificar y definir los problemas socialmente relevantes

Buena parte de las propuestas transversales que se formulan en los ámbitos de la ED, la Educación para la Ciudadanía o la Educación Global optan por la metodología del aprendizaje basado en problemas⁷.

Esa opción está justificada porque, desde una *perspectiva sistémica y compleja*, los problemas constituyen un planteamiento del conocimiento más abierto y lleno de posibilidades; desde una *perspectiva constructivista*, trabajar en torno a problemas es el planteamiento coherente con los supuestos de interrogarse acerca del conocimiento y de irlo construyendo en la interacción; desde una *perspectiva crítica*, son los problemas sociales y ambientales los que deben ser objeto de enseñanza y no el conocimiento como producto “valioso” legado por las tradiciones disciplinares, que estaría, en todo caso, al servicio del tratamiento de los problemas (García Díaz y García Pérez, 1989).

Para otros autores, el hecho de centrar la acción docente en problemas socialmente relevantes, es decir en problemas auténticos e intrínsecamente interesantes, facilita que los estudiantes descubran y comprendan las metas de su aprendizaje y se comprometan con ellas, lo cual tiene un poderoso efecto motivacional directo (comparten las razones y motivos que dan sentido a su aprendizaje, lo que se conoce como *motivación intrínseca*) e indirecto (el sentimiento de autoeficacia que genera la experiencia de comprender y actuar problemas *de verdad* refuerza la autoconfianza y la autoestima y, por lo tanto, la seguridad y la curiosidad para afrontar nuevos y crecientes retos de aprendizaje) (Covington, 2000).

De hecho, para García Díaz y García Pérez (1989) el trabajo escolar en torno a problemas llegaría de forma más lógica y eficaz a las metas que para el enfoque tradicional de la transversalidad han resultado fallidas, porque no se trataría de tener como referencia el conocimiento disciplinar (los problemas se derivan directamente de las disciplinas), sino de organizar los contenidos que se desea enseñar en torno a problemas que sean considerados socialmente relevantes; de esta forma, los problemas implican -y propician- una organización globalizadora de los contenidos y, al mismo tiempo, focalizan la actividad educativa hacia los valores, ya que las problemáticas sociales que se trabajen, al constituir asuntos conflictivos, no son cuestiones neutras sino que exigen una toma de posición que ha de estar fundamentada en un sólido sistema de valores.

También Alicia Cabezudo *et al.* (2008) abogan por el uso de metodologías basadas en problemas, porque alientan a formular y responder preguntas, a hacer uso de la curiosidad natural por hechos o temas específicos; con ellas se invita a los participantes a reflexionar sobre temas que no tienen respuestas absolutas o desarrollos sencillos y

⁷ Para profundizar en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) puede resultar interesante consultar el artículo de Fernández Martínez, M., García Sánchez, J.N., De Caso, A., Fidalgo, R. y Arias, O. (2006): “El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales”. *Revista de Educación*, Nº 341 (septiembre-diciembre), pp. 397-418.

que reflejan la complejidad de algunas situaciones del mundo real. Según estos mismos autores, el aprendizaje basado en problemas abre el camino de un enfoque activo, orientado hacia tareas específicas y autocontrolado a lo largo del proceso de aprendizaje.

Para que tengan interés didáctico, los problemas han de reunir una triple relevancia: deben ser *socialmente relevantes*; ser *relevantes desde la perspectiva científica*, que hayan sido tratados desde distintos campos científicos, que nos aporten información relevante para tratarlos escolarmente; y ser *relevantes para los aprendices*, es decir, que puedan ser asumidos como problemas por los alumnos y alumnas. (García Díaz, 2001).

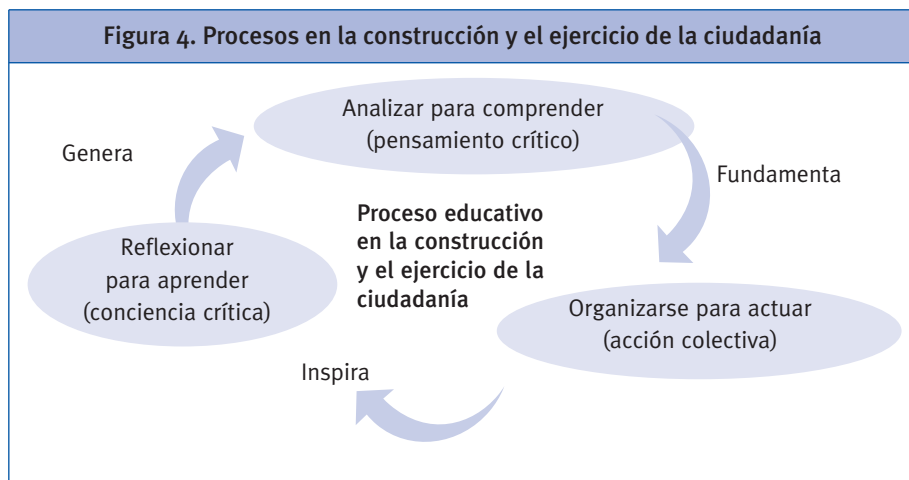
Una búsqueda de los recursos disponibles a través de internet diseñados como propuestas para el tratamiento transversal de temáticas del ámbito de la ED puede darnos una idea de algunos de estos problemas socialmente relevantes (ver Tabla 3).

Tabla 3. Problemas socialmente relevantes y algunos de sus posibles desarrollos transversales en una muestra resultante de una búsqueda de recursos de ED en internet	
Problemas socialmente relevantes	Posibles desarrollos transversales
<i>La violencia de género</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La igualdad y la diferencia en la convivencia interpersonal. • La identidad de género. • Las formas de la violencia y la paz (paz negativa y paz positiva). • La convivencia positiva y el amor.
<i>La pobreza extrema y el hambre</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Crisis económica y sistema económico: análisis de la desigualdad. • Las migraciones forzadas: desplazados, refugiados y movimientos de población. • La opción por los derechos y por la justicia en las relaciones globales. • Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los compromisos internacionales. • La acción ciudadana a favor del cambio social a escala local y global.
<i>El cambio climático</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el desarrollo? El concepto de desarrollo. • El bien común y el futuro común. • La salud medioambiental y la salud personal. • ¿Qué podemos hacer por el planeta? (responsabilidad individual/colectiva). • El impacto del consumo: austeridad y decrecimiento.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Formular la propuesta educativa

La construcción de una propuesta de tratamiento transversal de un problema socialmente relevante requiere contemplar una secuencia de, al menos, tres momentos diferenciados. Tres momentos que inciden cada uno de ellos en los tres procesos imprescindibles e inseparables que conforman el desarrollo temporal del proceso educativo a través del cual se construye la competencia para el ejercicio de la ciudadanía: analizar para comprender, organizarse para actuar y reflexionar para aprender. El análisis previo y la reflexión posterior son, en esta lógica, acompañantes de la acción (ver Figura 4).



Fuente: Elaboración propia.

a) *Analizar para comprender*. Es el momento de la aproximación al problema, para activar el conocimiento previo (y también para revisar las creencias y los prejuicios) y para acceder, en el grado que resulte ajustado a la edad y características de los estudiantes, al conocimiento disponible en los diferentes ámbitos del saber científico. Es, por lo tanto, el momento de *educar en el pensamiento crítico*: formarse para saber informarse, de modo activo (aprender a indagar, a hacer y hacerse preguntas) y crítico (aprender a cuestionar, a contrastar las informaciones...). Así entendida, la autonomía intelectual (no confundir con el egocentrismo, ni con el individualismo) es un requisito para el ejercicio de la ciudadanía. Muy sugerente al respecto resulta el trabajo de Richard Paul y Linda Elder, divulgado desde su *Fundación para el Pensamiento Crítico* (www.criticalthinking.org), en el que detallan estrategias para enseñar a evaluar las informaciones, a analizar las argumentaciones y a revisar los razonamientos (ver, por ejemplo, Paul y Elder, 2005)⁸.

⁸ Véanse también las aportaciones que se derivan del Proyecto Delphi, auspiciado por la Asociación Filosófica Americana. Un panel de expertos colaboró durante dos años en la elaboración del informe que se publicó en 1990 como *Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa* (disponible en inglés en la dirección www.insightassessment.com/articles.html). De acuerdo con dicho informe, las destrezas intelectuales que conforman el pensamiento crítico y, como tales, deberían ser fomentadas en la práctica educativa son: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación (Facione, 2007).

b) *Organizarse para actuar*. Las propuestas de ED orientadas al aprendizaje de la ciudadanía global no se limitan al fortalecimiento de la autonomía intelectual; buscan también *educar la agencia*: la capacidad para actuar del modo óptimo en función de los propósitos y las condiciones. Para ello es muy importante desarrollar habilidades prácticas y estratégicas relacionadas con los métodos de acción (identificar metas, formular objetivos, elaborar planes y proyectos, buscar los recursos necesarios, prever contingencias, monitorizar la ejecución, definir indicadores para evaluar los resultados y los impactos...) y, muy especialmente, con la organización de la acción colectiva (comunicar, participar, coordinar, cooperar, construir redes...). No está de más reiterar que la opción por el *aprendizaje cooperativo* es una constante en todas las propuestas de ED.

La metodología de *trabajo por proyectos*, que arranca de la experiencia pionera de Bruner (1966) y tiene una larga trayectoria en el mundo de la enseñanza, es coherente con la opción por el aprendizaje basado en problemas y permite el desarrollo transversal de las cuestiones claves de ED. Es la lógica que anima igualmente los *proyectos integrados*⁹ y enlaza con todo el movimiento educativo de *aprender haciendo*, que hunde sus raíces en propuestas educativas de hace un siglo (Dewey, Freinet...) y que sigue ofreciendo una alternativa al modelo escolar vigente.

c) *Reflexionar para aprender*. La reflexión es el producto distintivo del pensamiento crítico. Además, cuando la reflexión se inspira en la acción, una acción fundada a su vez en el análisis crítico de problemas socialmente relevantes, ayuda a extraer las lecciones de la experiencia y es útil para construir conciencia crítica. Conciencia de la realidad, de su transformación, del potencial individual y colectivo en esa transformación y de las posibilidades de cambio. Reflexionar sobre el presente y el pasado, con la mirada puesta en el futuro, haciendo de la ED una *educación para el cambio social*. Reflexionar sobre los pequeños pasos y los horizontes utópicos. Reflexionar sobre las metas y los logros, pero también sobre las aspiraciones y los sueños.

3.4. Puesta en práctica

Llevar a la práctica las propuestas educativas transversales de ED orientadas a la construcción de la ciudadanía global no es fácil en un contexto institucional y social generalmente desconfiado y a menudo refractario a las innovaciones educativas. La creciente obsesión por los rendimientos académicos más o menos convencionales (resumen de lo cual es la entronización de los resultados en PISA a la que asistimos cada tres años) deja poco margen a propuestas educativas que intentan ir más acá (al ejercicio efectivo de la ciudadanía) y más allá (a los problemas socialmente relevantes a escala global) del currículo. Así pues, el reto será doble: (a) implementar las propuestas educativas y (b) lograr resultados convincentes, que animen a perseverar y a generalizar y ampliar las experiencias.

⁹ Ver, por ejemplo, el Proyecto Atlántida (www.proyectoatlantida.net).

a) *Desarrollar la propuesta educativa.* Poner en marcha una innovación exige, en primer lugar, empeño y convicción por parte de quienes la asumen. Respecto a otras propuestas de ED más ambiciosas y que requieren una decidida voluntad institucional o un amplio acuerdo en los equipos educativos -ver las alternativas que se presentan en otros capítulos de este mismo volumen- la ventaja de las propuestas que revisten carácter transversal es que, en principio, pueden suponer experiencias de alcance limitado, es decir, no tienen que condicionar significativamente las dinámicas educativas imperantes. Por ello, generan menos resistencias y más colaboraciones espontáneas. Con todo, su desarrollo íntegro requiere una clara determinación de no caer en reducciones y simplificaciones que, por lo general, se centran en el activismo y prescindien de los análisis previos y la reflexión posterior; activismo que desprovisto de pensamiento crítico tendrá muy poca capacidad transformadora.

En el siguiente apartado (“Sugerencias para el profesorado”) se ofrecen algunas pistas que pueden facilitar el desarrollo de una propuesta transversal de ED en los centros educativos. No obstante, nada es más efectivo para hacer viable el desarrollo y la continuidad de iniciativas de ED que la constatación de sus beneficios por parte de los propios implicados y también por parte de terceros. Es importante no olvidar que esa constatación debe hacerse visible en los procesos de revisión y evaluación, a los que nos referiremos brevemente en un apartado posterior. Pero la revisión y evaluación no buscan sólo destacar los logros y aciertos; si se aplica con verdadero sentido (auto)crítico, debe igualmente arrojar luz sobre aquellos aspectos de la puesta en práctica que debieran mejorarse de cara al futuro.

b) *Revisar para mejorar.* Revisar el proceso de puesta en práctica y los resultados que se obtienen es el procedimiento más eficaz para ir aprendiendo de los errores y, en definitiva, para mejorar dicha puesta en práctica, bien sea sobre la marcha, bien en aplicaciones posteriores. Los aspectos centrales de dicha revisión tienen que ver primordialmente con la *calidad de la participación* del alumnado (todos participan, participan todo el tiempo y en los diferentes momentos, expresan curiosidad, interés o satisfacción, cooperan, participan con entusiasmo...) y con la *calidad del aprendizaje* (observada a través de las producciones de los estudiantes). Las evidencias de mejoras en la participación y en los aprendizajes correspondientes es sin duda el resultado más gratificante para quien lleva a cabo la puesta en práctica de proyectos transversales de ED y, al mismo tiempo, más convincente para el conjunto de los agentes educativos.

4. Sugerencias para el profesorado

Antes de concluir, apuntaré muy brevemente algunas sugerencias que, si bien no son exclusivas para las experiencias de ED de carácter transversal, pueden contribuir significativamente a su éxito, relativas a la labor de las y los docentes, a la perspectiva de centro educativo, a la implicación de/con el entorno comunitario y a los recursos didácticos.

4.1. La labor docente

La viabilidad de las propuestas de carácter transversal está condicionada por su integración en las programaciones de una o varias materias, lo que exige *planificación y coordinación* por parte del profesorado. Si la actividad o experiencia se presenta como un elemento que forma parte del conjunto de la(s) materia(s), la respuesta del alumnado será más positiva (interés, implicación, dedicación...) que si es percibida como un complemento extracurricular.

Otro factor determinante del correcto desarrollo de estas propuestas de ED es el *ambiente socioafectivo* del aula y, por extensión, del centro educativo. Las actitudes y valores inherentes a las propuestas educativas de ED son incompatibles con dinámicas escolares en las que las relaciones entre estudiantes, o entre docentes y estudiantes, están cargadas de tensión y desconfianza. A menudo, un trabajo previo a la decisión de poner en práctica propuestas transversales de ED es revisar la calidad de la convivencia escolar, adoptando compromisos explícitos para eliminar los comportamientos contrarios a un clima de respeto y confianza: amenazas, faltas de respeto, intimidación...

La iniciativa de los docentes y la eventual respuesta positiva por parte del alumnado se ven fortalecidas cuando la experiencia educativa transversal es vivida como un acto de participación en un movimiento que trasciende la realidad escolar inmediata. Por ello es interesante que unos y otros puedan conectarse con *redes de intercambio y participación* en la sociedad civil. El acceso generalizado de los centros educativos a las TIC crea unas oportunidades de conexión a redes locales, nacionales o globales y de ejercicio de la ciudadanía global inéditas hasta ahora.

4.2. Perspectiva de centro educativo

Otros capítulos de este mismo volumen presentan propuestas y experiencias de ED que implican a los centros educativos en su conjunto. También desde la opción de desarrollar proyectos transversales son evidentes las ventajas de trabajar con la perspectiva de centro educativo, más allá de las intenciones aisladas de algunos docentes.

Para empezar, el *proyecto educativo del centro* puede contemplar explícitamente el objetivo de educar para la ciudadanía global o, al menos, incluir valores y contenidos afines a las propuestas de ED. Puede también contemplar la ED como un eje transversal o vincularla al desarrollo de la competencia social y ciudadana. Puede, por último, recoger opciones metodológicas que favorecen el desarrollo de iniciativas transversales de ED: atención a los problemas mundiales o socialmente relevantes, fomento del pensamiento crítico, trabajo por proyectos, coordinación docente, aprendizaje cooperativo...

La perspectiva de centro es igualmente útil para la *innovación educativa*, tanto porque los proyectos de innovación suelen ser más viables y disponer de más recursos cuando son propuestos por los centros que cuando son propuestos a título particular por

los docentes, como porque la efectividad de las innovaciones se ve maximizada cuando se introducen coherentemente a todos los niveles de la acción educativa del centro. En este sentido, las propuestas de ED orientadas hacia la construcción de la ciudadanía global y solidaria tienen un gran atractivo como ejes de innovación educativa.

4.3. Implicar al entorno/implicarse con el entorno

Un tercer aspecto al que prestar atención es el relativo a las relaciones del centro educativo con su entorno comunitario inmediato, el que componen las familias de los niños y niñas escolarizados y el barrio donde se ubica. Los proyectos transversales de ED pueden servir para iniciar y articular experiencias de *comunidades de aprendizaje*, que animen a las familias y al entorno a participar en las actividades educativas promovidas por la escuela. Recíprocamente, con perspectiva de ED y de ejercicio de la ciudadanía se pueden promover *proyectos de aprendizaje-servicio* que den respuesta a necesidades y aspiraciones de la comunidad.

4.4. Los recursos didácticos

La cultura escolar dominante es muy dependiente de los recursos didácticos. En los formatos más tradicionales, la dependencia es respecto al libro de texto. En contextos más innovadores, lo es de los materiales curriculares. En el momento actual, en el que se habla de la pretendida escuela 2.0, la dependencia se ha trasladado a los ordenadores y al acceso a internet. Por más que se insista en el mayor peso que tienen otros factores, como la formación del profesorado o la organización de la acción docente, es prácticamente inconcebible que una propuesta educativa, sea innovadora o no, no venga acompañada por su correspondiente recurso didáctico.

La mayor parte de los recursos didácticos disponibles en el ámbito de la ED suelen ser precisamente materiales curriculares para el tratamiento transversal de diversas temáticas (libros, cuadernos o carpetas con unidades didácticas, “maletas pedagógicas” con repertorios más o menos heterogéneos de carteles, fichas, lecturas, videos o CD-ROM; en los últimos años se han creado también, y cada vez más, versiones de todo ello accesibles on-line). La autoría de dichos materiales corresponde en gran medida a las ONGD, que a través de las convocatorias de ayudas específicas para ED han tenido financiación para editarlos, publicarlos y distribuirlos. Las posibilidades de autoedición que proporcionan las TIC y las oportunidades de publicación on-line, a través de blogs principalmente, han favorecido asimismo la emergencia y difusión de abundantes materiales, más o menos en sintonía con los enfoques de ED, diseñados por docentes.

La Unidad didáctica “*De viaje con Mayra*”, del Colectivo Amani (2006), es un buen ejemplo que puede servir de modelo de unidad didáctica integrada, centrada en una temática conectada con problemas socialmente relevantes (la inmigración y la interculturalidad, presentadas desde la perspectiva de la experiencia migratoria de una niña) y que propone el tratamiento transversal de conocimientos, procedimientos y actitudes acordes con los enfoques de ED.

En todo caso, los recursos didácticos son sólo materiales mejor o peor diseñados. Su valor para los objetivos de educación de la ciudadanía global depende de *cómo se utilizan*, es decir, del modo como los docentes los aprovechan para generar participación y actividad mental y práctica en sus estudiantes, y del modo como los estudiantes los comprenden, piensan críticamente a partir de ellos, los complementan con los resultados de sus propias indagaciones y los incorporan a sus reflexiones finales.

Los sitios web de las Coordinadoras de ONGD suelen alojar páginas web dedicadas a recursos para ED en diversos formatos. Al final de este capítulo se sugieren algunos enlaces desde los que acceder a diversos materiales y recursos de ED.

5. Pautas para la evaluación

Por más que los discursos oficiales desde hace más de dos décadas insistan en el carácter procesual, sistémico y formativo de la evaluación, por más que se hayan propuesto procedimientos cualitativos para registrar los cambios, por más que se haya pretendido cambiar la cultura escolar respecto a la evaluación, el peso de las rutinas enquistadas en los hábitos (personales e institucionales) de los agentes educativos hace que todavía hoy la evaluación se siga asociando en la práctica a la prueba de control que se aplica al final de una acción educativa para medir su efectividad o, en el peor de los casos, simplemente para cuantificar los resultados individuales del alumnado participante. Por eso hablar de evaluación sigue siendo un asunto tan espinoso.

Particularmente espinoso en el ámbito de la ED, tan deudora de la educación no formal, mucho más libre en cuanto a necesidades de justificarse mediante controles y rendimientos. Quizás por ello el capítulo de la evaluación está ausente en muchas de las propuestas educativas o se despacha con alguna mención genérica a la necesidad de una evaluación formativa, a veces apoyada en algunos indicadores cualitativos registrados por mera observación, o sugiriendo algunas preguntas de autoevaluación para un coloquio en el que los participantes expresen su opinión acerca de lo que acaban de hacer; otras veces se resuelve recurriendo a algunos instrumentos elaborados *ad hoc*, casi siempre poco rigurosos y de indemostrada fiabilidad.

En cualquier proceso educativo planificado como tal (excluyendo, por tanto las experiencias educativas de carácter informal) la evaluación tiene cuatro funciones complementarias entre sí que, sumadas, contribuyen a asegurar que la intervención cumple su propósito educativo, funciones que deberían cumplirse igualmente en el caso de la evaluación de acciones transversales de ED:

a) *Función de reconocimiento*: o puesta en valor de la acción educativa. Todos hemos aprendido a lo largo de nuestra experiencia escolar que la evaluación se centra en lo que importa y que lo importante es lo que se evalúa; en el caso contrario, si dejamos una actuación sin evaluar, el mensaje implícito es que carece de auténtico valor educativo. Esta función determina las expectativas de los educadores

y de los educandos respecto al contenido de la experiencia educativa. En ED a menudo se ha dejado de evaluar, pensando que así el interés y la participación surgen de la motivación intrínseca de aprendices y maestros, con el resultado de una devaluación del interés y participación de unos y otros, que acaban percibiendo las actividades como ocio o pasatiempo bienintencionado, pero pasando el tiempo al fin y al cabo.

b) *Función de acreditación de eficacia*: o comprobación del grado de logro de los objetivos. Es quizás la función más visible y tradicionalmente asociada a la evaluación, si bien en el enfoque tradicional (*evaluación sumativa*) se presta atención sólo a los resultados de los aprendices. Hoy sabemos que la eficacia de los aprendices en su desempeño es un indicador de la eficacia de las medidas educativas adoptadas (eficacia de la enseñanza). En ED constatar los resultados, en términos de logro de los objetivos educativos propuestos, sirve tanto para certificar los cambios (sensibilización, aprendizajes) de los participantes en las acciones, como para acreditar la calidad de las actuaciones llevadas a cabo.

c) *Función de toma de conciencia*: la evaluación es en sí misma un proceso que sirve a los participantes en las experiencias educativas para tomar conciencia de dicha experiencia y sus resultados, pero para ello es preciso que la evaluación sea *participativa* (los protagonistas de la experiencia son quienes la evalúan), no centrada sólo en los resultados, sino también en los *procesos*, y *reflexiva* (los protagonistas de la experiencia se preguntan qué han estado haciendo, para qué, por qué, cómo, cuál ha sido su participación, con qué resultados...). Uno de los procedimientos para asegurar que la evaluación conlleva toma de conciencia es promover la *autoevaluación*. Para que esa toma de conciencia tenga más alcance, es útil que la evaluación sea *sistémica* (esto es, suponga toma de conciencia de todos los elementos integrantes de la experiencia educativa y de la actuación de todos los participantes directos o indirectos). Esa función de la (auto)evaluación ayuda a los aprendices a descubrir y comprender el sentido (y la intención) de la acción en la que han participado. En ED la toma de conciencia está incluida como meta general, por lo que todas las actuaciones deberían contemplar algún procedimiento de autoevaluación.

d) *Función de aprendizaje*: la toma de conciencia sobre la eficacia de los procesos en la consecución de los resultados deseados debe conducir a un aprendizaje (las lecciones de la experiencia) que servirá para corregir y mejorar las decisiones de programación en futuras experiencias (*evaluación formativa*). En ED la evaluación de las experiencias debe servir para extraer los elementos informativos necesarios para formular propuesta de mejora concretas que sirvan para incrementar la calidad de las actuaciones. Para que el compromiso de mejora sea efectivo y los aprendizajes, en consecuencia, se consoliden, es necesario asegurar la socialización de los resultados de la evaluación, es decir, su difusión y discusión en toda la comunidad concernida por la experiencia, de modo que las lecciones de dicha experiencia sean tenidas en cuenta en posteriores tomas de decisiones relativas a la programación de nuevas propuestas educativas.

En resumen, en Educación para el Desarrollo: (a) hay que evaluar todas las actuaciones, (b) la evaluación tiene que ser participativa e invitar a la autoevaluación, (c) hay que registrar los resultados en términos de logro de los objetivos propuestos, (d) hay que analizar los procesos que afectan al desarrollo de la experiencia, (e) hay que extraer conclusiones de mejora (lecciones aprendidas) y (f) hay que difundir y comentar los resultados de la evaluación con todos los implicados.

Asumiendo lo anterior (que se evalúa, en definitiva, para aprender y mejorar), interesa que la evaluación proporcione información relevante y fiable acerca de la experiencia educativa que se ha llevado a cabo. Por eso interesa prestar atención a tres tipos de *indicadores*:

a) *Indicadores de realización*: que nos informan de la ejecución de la acción educativa prevista. Es muy habitual que una interpretación restrictiva de esta idea limite la evaluación del proceso al momento puntual en el que la propuesta educativa se desarrolla con el alumnado, omitiendo de facto la evaluación de la ejecución de la mayor parte de los pasos y momentos contemplados en la Figura 3. Entre estos indicadores de realización, interesa asimismo incluir datos sobre la respuesta y la participación del alumnado, para determinar si la actividad ha sido verdaderamente inclusiva.

b) *Indicadores de resultados*: remiten a los objetivos específicos de las actividades propuestas y buscan recabar evidencias que ayuden a constatar los efectos de dichas actividades, tanto en términos de *satisfacción* con la experiencia (y la consiguiente mejora de la disposición a participar en acciones futuras -eso que en educación suele etiquetarse como “motivación”-), como de *logro* (en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes). Por supuesto, esos resultados no son sólo de los estudiantes, también hay que tener en cuenta los resultados de la participación de las y los docentes.

c) *Indicadores de impacto*: se trata de estimar el progreso de las competencias del alumnado y, en particular, de su competencia para el ejercicio de la ciudadanía global, a través de los cambios visibles en su comportamiento intra y extraescolar, individual y colectivo.

6. Bibliografía

- Argibay, M., Celorio, J.J. y Celorio, G. (comps.) (1991): *Actas del I Congreso de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa.
- Bolívar, S. y el Grup d'Enseyants per un Mon Solidari (1993): "¿Qué es la Educación para el Desarrollo?". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 215 (junio), pp. 8-12.
- Bruner, J.S. (1966): "Man: A course of study", en J.S. Bruner: *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Harvard University Press (traducido como "Una asignatura sobre el hombre", en J.S. Bruner: *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios*. Madrid, Morata, 1988).
- Burns, R. (1981): "Educación para el desarrollo y educación para la paz". *Perspectivas (Revista de la Unesco)*, Nº XI (2), pp.135-151.
- Cabezudo, A.; Christidis, Ch.; Carvalho da Silva, M.; Demetriadou-Saltet, V.; Halbartschlager, F. y Mihai, G.P. (2008): *Pautas para una educación global. Conceptos y metodología sobre educación global para educadores y responsables de políticas en materia educativa*. Lisboa, Centro Norte-Sur del Consejo de Europa. Disponible en www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/Pautas-para-una-educacion-global.pdf (Consultado el 20 de octubre de 2010).
- Celorio, G. (1996): "Desde una transversalidad de trámite a una transversalidad renovadora". *Aula de Innovación Educativa*, Nº 51 (junio), pp. 31-36.
- Celorio, G. (2001): "Nuevos retos para la sensibilización sobre el desarrollo". *Cuadernos Bakeaz*, Nº 45. Bilbao, Bakeaz.
- Celorio, G. (2007): "Educación para el desarrollo", en Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz, Hegoa, pp. 124-130.
- Celorio, J.J. (1996): "De la ED como transversal a la Globalización Crítica de la Innovación Educativa". *Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz, Hegoa, pp. 90-111.
- Celorio, J.J. (2006): "Reconstruir una socialización crítica", en *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los retos de la globalización* (disponible en www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Docdebat.pdf (Fecha de consulta: 10 de octubre de 2010).
- Colectivo AMANI (2006): *Unidad didáctica "De viaje con Mayra"*. Madrid, IEPALA. (Disponible en www.gloobal.net/docs/diario_demayra.pdf).
- Comins Mingol, I. (2009): *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona, Icaria Editorial.

- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, CMMAD (1988): *Nuestro futuro común*. Madrid, Alianza Editorial.
- Covington, M.V. (2000): *La voluntad de aprender*. Madrid, Alianza Editorial.
- DGPOLDE (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Disponible en www.aeci.es (Consultado el 10 de octubre de 2010).
- Facione, P.A. (2007): *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Disponible en www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php (Consultado el 16 de octubre de 2010).
- Fernández Martínez, M.; García Sánchez, J.N.; De Caso, A.; Fidalgo, R. y Arias, O. (2006): “El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales”. *Revista de Educación*, Nº 341 (septiembre-diciembre), pp. 397-418. Disponible en www.revistaeducacion.mec.es/re341_17.htm (Consultado el 22 de octubre de 2010).
- Foro de Educación para el Desarrollo de CONCORD y otros (2007): *Consenso Europeo sobre el Desarrollo: contribución de la educación y de la sensibilización en materia desarrollo*. Disponible en http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/PUBLICATION_CONSENSUS_ES-067-00-00.pdf (Fecha de consulta: 10 de octubre de 2010).
- García Díaz, J.E. (2001): “De los problemas científicos a los problemas socioambientales (y vuelta)”. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Nº 29, pp. 25-33.
- García Díaz, J.E. y García Pérez, F. F. (1989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla, Díada Editora.
- González Lucini, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Anaya-Alauda.
- González Lucini, F. (1994): *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Anaya-Alauda.
- González Lucini, F. et al. (1995): *Proyecto Aprender a Vivir*. Madrid, Anaya-Alauda.
- Jares, X.R. (2007): “Educación para la paz”, en Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz, Hegoa, pp. 152-155.
- Junta de Andalucía (2010): DECRETO 355/2010, de 3 de agosto, por el que se aprueba el Programa Operativo de Educación para el Desarrollo 2010-2012. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Nº 160, de 17 de agosto de 2010, pp. 134-303. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/160/d/2.html (Fecha de consulta: 23 de octubre de 2010).
- Llopis, C. (1995): “Lecciones para el próximo milenio. Construir una educación global”, en Alburquerque, F. et al.: *Hacer futuro en las aulas. Educación, solidaridad y desarrollo*. Barcelona, Intermon, pp. 119-139.
- Luque, A. (1999): “Educar globalmente para cambiar el futuro. Algunas propuestas para el centro y el aula”. *Investigación en la Escuela*, Nº 37, pp 33-45.

- Mesa, M. (1994a): “Las organizaciones no gubernamentales y la educación para el desarrollo: una perspectiva europea”, en Mesa, M. (ed.): *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid, Editorial Popular, pp. 13-75.
- Mesa, M. (1994b): *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid, Editorial Popular.
- Mesa, M. (2000): “Educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global”. *Papeles de cuestiones internacionales*, Nº 70, pp. 11-26.
- Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Morin, E. (2009): *Para una política de la civilización*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Ortega, M.L. (2007): “Educación para el Desarrollo: evolución”, en Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz, Hegoa, pp.130-132.
- Perosanz, C. (1990): *Proyecto Educación para el Desarrollo*. Madrid, Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas.
- Pike, G. y Selby, D. (1994): *Global Teacher, Global Learner*. Londres, Hodder & Stoughton.
- Paul, R. y Elder, L (2005): *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf (Consultado el 25 de octubre de 2010).
- Travé, G. y Pozuelos, F.J. (1999): “Superar la disciplinarietà y la transversalidad simple: hacia un enfoque basado en la educación global”. *Investigación en la Escuela*, Nº 37, pp. 5-13.
- Tuvilla Rayo, J. et al. (1997): *Educación en valores y temas transversales del currículo*. Almería, Consejería de Educación y Ciencia.
- Unamuno, M. (1997): “Educación para la paz y el desarrollo. Presentación”, en *Biblioteca Básica para el Profesorado: Temas Transversales*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía, pp. 23-24.
- Yus Ramos, R. (1996): *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona, Graó.
- Yus Ramos, R. (1997): *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid, Anaya-Alauda.

Sitios web de interés

DEEEP: es el sitio web del foro europeo de ED; inicialmente fue el Proyecto de Intercambio de Educación para el Desarrollo en Europa (*Development Education Exchange*)

in Europe Project) y actualmente es Desarrollando el Compromiso de los Europeos para la Erradicación de la Pobreza Global (*Developing European's Engagement for the Eradication of Global Poverty*):

www.deeep.org/ (en inglés)

Guía de recursos de ED de la Coordinadora de ONGD:

<http://guiarecursos-epd.coordinadoraongd.org/>

Recursos en español de la Fundación para el Pensamiento Crítico:

www.criticalthinking.org/resources/international/spanish.cfm

Páginas web de recursos de ED:

www.bantaba.ehu.es/bantaba/index_es

www.edualter.org/index.htm

www.intermonoxfam.org/es/page.asp?id=4

www.educacionparaeldesarrollo.org

www.educacionsinfronteras.org/es/15911

www.entreculturas.org/publicaciones/materiales_educativos

www.cuadernointercultural.com/materiales/r-online/transversales2/

**Escuelas, familias y comunidad.
Nuevas alianzas para la educación
de la ciudadanía democrática**

*Juan Manuel Escudero
Begoña Martínez*

Introducción

La educación de la niñez y la juventud actual bajo la perspectiva de la educación democrática pretende fortalecer las escuelas como instituciones públicas al servicio del bien común de la educación, y convocar a las familias y la comunidad para que sumen sus contribuciones al desarrollo de ese propósito. Hacer más efectiva -que hasta la fecha- una auténtica educación inclusiva, reconocer diversos obstáculos que lo impiden e intentar contrarrestarlos, fortalecer lo público y trabajar juntos por bienes colectivos constituyen una buena agenda de trabajo.

Hay razones de peso para acometerla, pues no sólo está en juego la educación de los más jóvenes, sino también la misma salud de la democracia. Principios como la participación auténtica, la comprensión mutua entre las partes, el diálogo comunitario y el ejercicio de una ciudadanía activa, como se va a proponer en el capítulo, pueden ser referentes éticos y líneas de trabajo para elaborar proyectos entre las escuelas y la comunidad, desarrollarlos y llevar a cabo evaluaciones que permitan construir un conocimiento escolar y público al movilizar estrategias y asumir compromisos efectivos con una educación justa, equitativa y democrática.

Objetivos

Los contenidos que se plantean en el capítulo contienen un conjunto de consideraciones conceptuales, la descripción ilustrativa de algunas experiencias en curso y una serie de orientaciones para que los centros, el profesorado, las familias y la comunidad:

- Compartan ideas y propósitos sobre lo que significa e implica la educación democrática de la ciudadanía, abran espacios de diálogo y comprensión compartida sobre ello y apuesten, dentro de sus contextos, recursos y posibilidades, por el avance en la garantía del derecho a una buena educación que tienen todos los niños, niñas y jóvenes.
- Conozcan y analicen algunas iniciativas y experiencias que se vienen realizando y permiten visualizar en qué, para qué y cómo vale la pena crear y sostener nuevas alianzas entre los centros, las familias y la comunidad.
- Estudien y valoren un conjunto de sugerencias para diseñar, desarrollar y evaluar proyectos locales propios, centrados en el diagnóstico de la propia realidad y acometer las mejoras necesarias de forma reflexiva, participativa, corresponsable y transformadora.

1. Un marco teórico para la reflexión

El logro justo de la democratización de la educación, de una educación democrática y equitativa, son ideales soñados hace tiempo, pero todavía pendientes de realizar satisfactoriamente. Ha sido y sigue siendo algo extremadamente complejo y difícil: involucra a muchos agentes, a las fuerzas más poderosas que rigen el mundo y a otras muchas situadas en niveles intermedios y cercanos al día a día de la educación. En realidad, esos objetivos no están dentro de las prioridades de los poderes económicos e ideológicos que dominan el escenario global, ni se les presta la atención debida en otros más próximos.

Abogar, como se hace en el capítulo, a favor de nuevas alianzas escolares y sociales que lo coloquen en el punto de mira supone situarse, en cierto sentido, a contra corriente. Somos conscientes de ello. A pesar de todo, entendemos que, así como hay muchas barreras que lo dificultan, hay razones poderosas para trabajar por ello en las ideas y en las prácticas. Veamos seguidamente algunas.

1.1. La educación es un derecho esencial que hay que garantizar a todas las personas

Al menos desde mediados del siglo pasado, la afirmación anterior ha sido ampliamente suscrita. En la actualidad, es raro que alguien explícitamente justifique lo contrario, al menos con las palabras y discursos; otra cosa, bien distinta, son los hechos. También es cierto, desde luego, que hay maneras diferentes de entenderlo. En este caso, una síntesis apretada de lo que significa el derecho universal a la educación según diversos discursos sobre escuelas y currículo democrático, educación democrática y para la democracia, educación y enseñanza justa, educación inclusiva (Escudero y Martínez, *en prensa*), permite destacar ideas como las que siguen.

El derecho de todas las personas a la educación implica más que el derecho a tener un puesto escolar: ha de comportar una buena educación, una educación de calidad justa, democrática y equitativa. Sobre cada uno de estos términos han corrido ríos de tinta. En esencia, una *buena educación* es aquella que hace partícipe al alumnado de una cultura escolar rigurosa, relevante y significativa, sensible a la realidad personal y social de cada estudiante y comprometida con la ambición de que no salgan de la escuela sin los aprendizajes indispensables para vivir con dignidad y participar activamente en las distintas esferas de la vida personal, social, cultural, política y laboral. Para que ello sea posible, hay que crear y sostener buenos centros y equipos, imbuidos de valores democráticos y pertrechados de los conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para que la educación marque una diferencia positiva en las vidas de la niñez y la juventud.

Una profunda renovación de las metodologías y las relaciones pedagógicas de acuerdo con el mejor conocimiento y experiencias conocidas, es algo decisivo y hay constancia de que, cuando ello ocurre, se producen avances en calidad educativa (Darling Hammond, 2001; Nieto, 2006).

Hay cierto consenso, asimismo, en que una buena educación no merece tal nombre si en ella no son incluidos, pueden participar y obtienen resultados de aprendizaje satisfactorios todos y todas las estudiantes (Booth, 2005). Por ello una educación de calidad tiene que ser *democrática*. En caso contrario, sería una excepción, un privilegio sólo de los mejores, privativo, excluyente. Los imperativos que han de impulsarla no corresponden al terreno del altruismo o la generosidad, sino al de la estricta *justicia social*: la educación es un bien común, un derecho cuya privación es, dicho sin rodeos, una vulneración injustificable. Además, hoy se piensa que una buena educación no sólo ha de “tocar” la cabeza de las personas, sino a las personas como un todo integrado: razón, afectos y relaciones con los demás. Sus verdaderos propósitos son formar a sujetos inteligentes (capaces de pensar, analizar, criticar y resolver problemas), sujetos razonablemente felices (autoestima positiva, iniciativa, responsabilidad, esfuerzo) y sujetos cívicos (consientes y preparados para la buena vida con los demás en democracia, con derechos y con deberes).

Así, la “educación para la ciudadanía democrática” (Arthur, 2000; Revilla, 2006; Bolívar, 2008; Argibay, Celorio, Celorio 2009) ha de estar plenamente incluida en esa idea de buena educación a la que todo el mundo tiene derecho. De ahí que sea mucho más que una asignatura añadida al currículo escolar: los valores cívicos que han de desarrollarse (deberes) tienen que ir de la mano del acceso y el disfrute efectivo del bien esencial de la educación (derechos).

Ampliada la mirada como es menester, la inclusión educativa tiene que habilitar y ser amparada por la inclusión social (Martínez, *en prensa*), es decir, no se agota sólo en las escuelas, de manera que, entonces, ha de ser sostenida en otros espacios y por otros agentes (familiares, sociales, económicos, laborales). Esas dos caras de la inclusión, la educativa y la social conectadas, están llamadas a hacer posible que los y las estudiantes progresen bien por el currículo escolar y lo hagan de forma que estén en condiciones de trazarse proyectos de vida digna en los centros y más allá de los mismos.

Se trata ciertamente de un desafío muy ambicioso, pero es justo, humano y democrático. Ahí radican los imperativos que hay que asumir si se aspira, a fin de cuentas, a una sociedad buena en beneficio de todos. Tal utopía desborda ampliamente a las escuelas como espacios desconectados de las familias y comunidad y, por ello, tienen su justificación nuevas alianzas. A ellas nos referimos aquí, sin poder entrar en otras más amplias que deben también ser incluidas.

1.2. Algunos jarros de agua fría. Logros insuficientes y algunos nubarrones en el horizonte

A nadie se le escapa que en la actualidad, a pesar de bastantes esfuerzos realizados, los logros conseguidos son manifiestamente insuficientes. Al lado de otras profundas brechas entre los que más y menos tienen, persisten desigualdades educativas injustas. La Unesco (2009), por ejemplo, no cesa de denunciarlas. Incluso en países desarrollados como el nuestro, los datos se empeñan en devolvernos con reiteración a la cruda realidad de logros dispares según países, territorios dentro de ellos, clase social,

sexo, cultura de las familias, minorías étnicas o condición de inmigrante, asistencia a la escuela pública o a la privada, entre otros (Bolívar y López, 2009; Fernández Enguita, 2010). Sin caer en ningún género de derrotismo, hay bases para denunciar que el derecho a la educación es vulnerado con muchas personas y colectivos. De momento, la garantía democrática a la educación sigue pendiente.

Un segundo frente de problemas reside en las nuevas formas y dinámicas de socialización de las generaciones más jóvenes. Tampoco podemos entrar en ello con detenimiento, pero sí sugerir un par de anotaciones. Una, la invasión de la esfera pública por la cultura del espectáculo, la banalización de casi todo, la desaparición de los límites entre lo bueno y lo malo (Vallespín, 2000), la exposición de la niñez y juventud a modelos de vida que crean ídolos de barro alucinantes, que invaden y moldean sus necesidades y aspiraciones, les hacen “nativos” de un entorno y cultura ambiente esencialmente individualista (Bauman, 2001), están activando pautas de socialización extrañas al mundo de la escuela y la cultura del estudio. De manera que ahora no sólo preocupan los niveles de rendimiento, sino también las dificultades que los docentes encuentran para conectar, despertar el interés y la motivación, lograr esfuerzos y perseverancias, crear clima y relaciones que son inexcusables para aprender como es debido (González, 2010).

Tres, las nuevas condiciones de vida social han alterado, a su vez, la estructura, las relaciones de la familia tradicional y provocado algún que otro desconcierto en la actual. Por dentro, está encontrándose con nuevas dificultades en la educación de su prole, hacia fuera, está creando ciertas dificultades desconocidas hacia otros, por ejemplo centros y docentes.

El hecho de poner el punto de mira en la necesidad de nuevas alianzas entre escuelas y familia obedece en alguna medida a que la realidad de los hechos, en la actualidad, no deja demasiados espacios a la lírica. Concretamente en el ámbito de la escuela pública, no acaban de lograrse puntos de encuentro entre centros que ofrecen educación y familias que la consumen; centros que ofrecen participación y familias que participan sólo de modo formal y por representación, cumpliendo funciones simbólicas, burocráticas y marginales; centros que tratan de hacer corresponsables a los padres y las madres, pero no llegan a entenderse como sería conveniente ni colaborar, menos aún ellos que ellas.

Diversos estudios y análisis sobre el particular abundan en evidencias y conclusiones parecidas (Bolívar, 2006; Viñao, 2010). A ello hay que añadir otro fenómeno diferente, pero no baladí. En estos tiempos, la educación, la formación en general, ha despertado gran interés en el mundo de los negocios. Con su ideología mercantil y privatizadora están dispuestos a invadir todas las esferas de la vida, no sólo las económicas, y también han penetrado en las relaciones entre escuelas y familias, ya de por sí delicadas. La privatización de la educación campa por todo el planeta aprovechable (Ball y Youdell, 2007) y alguno de sus efectos más perniciosos se están observando en la creación de familias que lo que más desean es asumir la condición de “clientes consumidores” que puedan elegir centros, buscar por su cuenta la excelencia, desertar

y hasta denostar lo público, caiga quien caiga y a costa de lo que sea. De modo que esas tres realidades mencionadas -la primera porque revela hechos en contra de una buena educación democrática, y las otras dos porque denuncian tendencias de fondo y regularidades persistentes entreveradas con otras nuevas e inquietantes- forman parte de esa corriente en contra de la cual trataría de ir la propuesta que aquí nos ocupa.

1.3. También hay una nueva conciencia de que las cosas pueden y deben ser de otro modo

El mundo actual es tan plural que, por fortuna, la realidad se nos muestra con muchos colores. Unos pertenecen a la utopía de la educación democrática, otros, a realidades más prosaicas a las que nos acabamos de referir por encima. Además de las mismas y otras aún más crudas, también se puede apreciar la emergencia de una nueva conciencia que emite voces a favor de utopías realistas. El lema de “otro mundo es posible” es, a modo de ejemplo, un buen testimonio de fuerzas intelectuales y éticas que pelean por ofrecer resistencia activa contra el afán de convertir todo el mundo en un gran mercado depredador.

En el sector particular de la educación también es apreciable. No sólo puede verse en el afán de sostener un discurso de denuncia y de posibilidad a favor de su reconocimiento como un derecho universal, sino que al mismo tiempo está abriendo nuevos espacios, formas de lucha y alianzas institucionales y ciudadanas para trasladarlo a políticas, relaciones y prácticas. No se ha perdido el sentido del realismo, pero tampoco el de la posibilidad. Sus ingredientes son el desarrollo de una inteligencia pública y colectiva (Oakes y Rogers, 2007), la movilización ciudadana, la creación de comunidades educativas que integren centros, docentes, familias y otros agentes diversos de las comunidades, el fortalecimiento de organizaciones sociales que coordinen las escuelas con otros servicios sociales (Fundación Esplai, 2007; Cox Pater-son, 2011) y que apuesten por la creación de redes sociales, familiares y comunitarias para la mejora de la educación pública (María Torres, 2001; Public Education Network, 2003; Sarah y Heather, 2003; Gagnon, 2006; García y Gómez, 2009; Mederatta y otros, 2009; Balch y otros, 2010).

Esa nueva manera de entender y afrontar retos educativos y sociales desafiantes puede apreciarse en experiencias próximas como las que serán descritas posteriormente en el texto y las que existen en otros países. Algunas son promovidas por los gobiernos (PIIE, 2001; Gobierno de Quebec, 2005), otras son creadas por la sociedad civil y movimientos de base inspirados en pedagogías críticas y transformadoras, como por ejemplo la de Paulo Freire, con una conciencia y objetivos claros de seguir luchando intelectual y políticamente a favor de una educación, que sea tan alternativa a la burocracia que la aprisiona como a las ideologías neoliberales que la desligan de lo común y la defensa de las instituciones a su servicio (Sandler y Mein, 2010). Baste enunciar algunos de los focos de atención para percatarse de su sentido y orientación: juntar a familias, juventud y centros para dialogar y acometer acciones conjuntas de mejora y cambio educativo; construir liderazgo comunitario formando a familias y otros agentes sociales; generar poder político movilizando a mucha gente en torno a visiones y

propósitos comunes; exigir rendición de cuenta a los poderes públicos y a las instituciones; alterar relaciones de poder existentes que están generando desigualdades injustas; usar tácticas de acción directa y movilización para presionar a los poderes públicos y los gobiernos (Mederatta y otros, 2009).

Aunque pudiera parecer fuera de lugar el movimiento al que estamos haciendo referencia, organizaciones tan poco sospechosas de radicalismos como la Unesco (2009) o la OCDE (2007) urgen la creación de nuevas alianzas sociales, incluso internacionales, en orden a realizar avances más significativos en educación inclusiva. En el informe de la segunda, titulado *No más fracaso escolar*, la sexta de las diez medidas propuestas centra la atención en las relaciones que nos ocupan. Es algo que se considera fundamental para mejorar la educación de la niñez y juventud, adoptando estrategias compartidas, juntando agentes y realizando acciones bien concertadas. Las experiencias que se presentan más abajo, así como las orientaciones que se ofrecen en el último punto, van en esa dirección.

1.4. Por una ciudadanía activa y una democracia radical

Como decíamos más arriba, el avance en materia de educación democrática y la contribución de los centros, las familias y la comunidad a una ciudadanía democrática, no sólo tienen en el punto de mira propósitos explícitos a favor de la mejora de la educación pública por imperativos de justicia, humanidad y equidad. Conectan, al mismo tiempo, con asuntos mucho más de fondo que se refieren a la renovación de la democracia, una renovación radical que, como dice Mouffe (1999), exige llenar de contenidos sustantivos sus formalidades liberales, no dejarse atrapar por comunitarismos de miras estrechas e identidades impuestas, hacer posible el retorno de lo político como conflicto, deliberación, participación auténtica y búsqueda de los bienes comunes. En ello vienen incidiendo ciertas propuestas a favor de una sociedad civil activa, deliberativa y crítica (Diamond, 1997).

La democracia cuya renovación está siendo reclamada desde voces diferentes está urgiendo una política basada en la ética de lo público, un espacio privilegiado para reconocer derechos de los individuos y también sus deberes para con los demás. De ese modo, en lugar de tantas esferas institucionales como las habitadas por sujetos pasivos, consumistas e insolidarios, o acaso por profesionales despegados de la moralidad que requiere el logro efectivo de las finalidades de las organizaciones sociales y educativas, puede haber otras diferentes.

Es posible imaginar y crear instituciones activamente ocupadas por una ciudadanía que, al mismo tiempo que exige y reivindica derechos, también sea crítica con situaciones donde se vulneren derechos, transformándolas con participación, deliberación, diálogo y deberes en aras de la defensa y salvaguarda de bienes comunes.

Se trata de un horizonte hacia el que apunta, por ejemplo, Hugh Hecho (2010:133) al sostener que “es preciso ir más allá del simple ejercicio de pensar en las instituciones y pasar a pensar como agentes morales dentro del marco de valores institucionales”.

Hay organizaciones sociales, por ejemplo las escuelas, que seguramente merecen recelo y hasta críticas, ya que no siempre cumplen las finalidades asignadas como es debido. No es descabellado, a su vez, decir que si nuestras instituciones nos están fallando en muchas cosas, es posible que también las personas fallen a las mismas instituciones en otras tantas. Los mensajes que surgen para la ciudadanía de una línea de razonamiento como ésta son claros. No sólo es bueno trabajar activa y conjuntamente con los centros para mejorar la educación del alumnado y la educación pública como una organización de primera importancia cultural y social. Al hacerlo, se está asumiendo y ejerciendo el deber y el ejercicio de una ciudadanía activa, corresponsable y comprometida con valores de justicia y democracia y, si no se hace, se incurre en una fuerte dejación.

A fin de cuentas, no sólo está en juego la educación (que no es poco), sino también la misma calidad de la democracia y la ciudadanía que requiere la primera para no ser letra muerta. Y conviene decirlo expresamente, el mensaje no va dirigido sólo a la ciudadanía en general, sino también a centros y docentes. Por ello, autores como Hargreaves (2000), señalan que hemos de repensar la profesionalidad del profesorado, en particular desde un punto de vista que valore como algo realmente importante su disposición a trabajar en alianzas con el público, familias y comunidad (diversos agentes y servicios sociales próximos), con la ambición de crear un movimiento social potente en defensa de la educación y su mejora.

En suma, la tarea de crear nuevas alianzas sociales y escolares no es tarea fácil. Por todo lo que está en juego, será bueno pensar en éstas y otras razones poderosas para lograr el empeño y echar una mirada a ciertas experiencias realizadas que pueden ser sugerentes.

2. Algunas experiencias de relaciones entre escuelas, familias y comunidad

Establecido el marco teórico de la propuesta, presentamos algunas experiencias que se están realizando en nuestro contexto con la intención de animar a centros y docentes a que las tomen en consideración y valoren si pueden resultarles sugerentes. Conviene decir en todo caso:

- a) Que reconocemos que hay centros y docentes que ya están realizando actividades y proyectos interesantes, hayan sido divulgados o no;
- b) Que las experiencias prácticas no responden exactamente a modelos externos por buenos que pudieran ser, pues siempre habrán de ser interpretados y valorados en relación con los propios contextos, urgencias y posibilidades;
- c) Que las alianzas que proponemos entre los centros, la familia y la comunidad pueden tener diferentes niveles de profundidad y de extensión, tanto en lo que respecta a la colaboración entre agentes y niveles escolares y sociales, como en lo que se refiera a logros en materia de implicaciones y corresponsabilidad.

2.1. El Proyecto Atlántida.

Construyendo una red de escuelas democráticas

Nace en la década de los 80 en el Estado español por iniciativa de un colectivo plural de profesionales (de diferentes etapas y sectores de la educación), familias y Asociaciones de Madres y Padres (AMPA), asociaciones vecinales y municipios, para potenciar la participación de diversos agentes educativos en la tarea de progresar en educación democrática.

Desde su aparición y partiendo de problemas concretos surgidos de la práctica, este colectivo ha ido desarrollando una estrategia de apoyo a la formación en centro del profesorado y de asesoramiento a diferentes servicios del sistema educativo, de modo que centros educativos, familias y comunidades han ido haciendo posible la reconstrucción democrática de la cultura escolar atendiendo a cuatro grandes ámbitos:

- Creación de buenas escuelas para todos a través de procesos de mejora.
- Mejora de la convivencia en los centros.
- Educación para una ciudadanía activa y responsable.
- Competencias básicas, entendidas como aprendizajes imprescindibles de la ciudadanía por cuyo desarrollo y logro una escuela y currículo democrático han de trabajar.

Las experiencias realizadas han sido suficientemente elocuentes como para que, en la actualidad, este colectivo considere como eje corresponsable del cambio la tríada Escuela-Familia-Comunidad. En este sentido, merecen mención especial dos de sus proyectos más recientes. El primero, dirigido a la constitución de *Comités de Ciudadanía*, en los que la escuela, la familia y los servicios sociales municipales, en coordinación con las administraciones, disponen medios y diseñan proyectos de colaboración dinamizando el desarrollo educativo, social y económico de sus barrios, pueblos y comarcas. El segundo, dirigido a la configuración de una *Red Atlántida de Escuelas Democráticas de Ciudadanía*, en la que, partiendo de las redes existentes en diferentes comunidades autónomas y compartiendo sus buenas prácticas en escuelas democráticas, se ofrezca una plataforma de innovación centrada en la defensa y la mejora de los servicios educativos públicos.

Para aquellos centros y personas interesados en transformar su proyecto educativo en una *comunidad educativa democrática*, recomendamos la lectura de los dos documentos marcos (*Bases teóricas para una Educación Democrática* y *Bases metodológicas para una Educación Democrática*), así como diversas experiencias de centros recogidas en su página web: www.proyectoatlantida.org.

2.2. El proyecto Comunidades de aprendizaje.

Aprendiendo con toda la comunidad

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural del centro educativo y de su entorno, que tiene como objetivo dar respuesta, desde una

perspectiva democrática de lucha contra las desigualdades, a retos y necesidades que tienen las personas en la sociedad actual. Surge a finales de los 70 en el contexto del Estado español, a partir del trabajo realizado en el Centro de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí por el equipo del Centro de Investigación Social y Educativa de la Universitat de Barcelona (CREA).

Toma como punto de partida el análisis de la sociedad más próxima en la que están situadas las escuelas y se ha inspirado en ideas y experiencias educativas que en distintas partes del mundo han demostrado logros apreciables en la superación de desigualdades: *Programa de Desarrollo Escolar* de la Universidad de Yale, *Proyecto de Escuelas Aceleradoras* de la Universidad de Stanford, *Programa Éxito para Todos* de la Universidad John Hopkins y la experiencia de *Aprendizaje Dialógico en Educación Popular*, inspirada en Paulo Freire.

El trabajo realizado a lo largo de estos años, tanto por el equipo de CREA como por los que han ido surgiendo en las distintas CCAA -en las que más de 80 centros de educación infantil, primaria y secundaria se han ido transformando en Comunidades de Aprendizaje- les ha permitido disponer y ofrecer en la actualidad:

- Un modelo común de transformación del centro. Sus componentes más destacables son el reconocimiento y la valoración positiva de las características, necesidades y ritmos específicos de cada contexto, la búsqueda de colaboración de distintas personas de la comunidad (familiares, educadores sociales, voluntariado, personal no-docente, etc.), el desarrollo de cinco procesos de trabajo: *Sensibilización*, *Toma de decisiones*, *el Sueño*, *la Selección de prioridades* y *la Planificación*. El propósito nuclear es que toda la comunidad educativa pueda contribuir a lograr el máximo aprendizaje para el alumnado y la convivencia democrática, prestando una atención singular a contextos, colectivos y sujetos más desfavorecidos.
- Una relación sistematizada de estrategias de aprendizaje (Aprendizaje dialógico; Grupos interactivos; Contratos de aprendizaje; Voluntariado; Ampliar el tiempo de aprendizaje; Formación de familiares; Modelo dialógico de prevención de conflictos; Tertulias literarias dialógicas). Al promover interacciones y metodologías de trabajo escolar más allá del tradicional triángulo profesorado-alumnado-contenidos y formas imaginativas de atender a la diversidad del alumnado, están siendo incorporadas de manera progresiva en un buen número de centros escolares empujados en desarrollar una efectiva educación inclusiva.
- La creación de una comunidad física y virtual de centros en red, a través de la cual se divulga, contrasta y mejora el proyecto, partiendo de las experiencias aportadas por todos los centros que se han ido creando dentro y fuera del Estado (Chile y Brasil). Es la misma que da soporte a la web (www.utopiadream.info/) a la que remitimos a quien esté interesado/a en conocer con mayor profundidad en qué consiste y cómo iniciar la transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje, contando con la ayuda de la comunidad educativa y especialmente de las familias.

2.3. Ciudades educadoras

El proyecto de *Ciudades Educadoras* se inicia como movimiento en 1990, con motivo del I Congreso Internacional celebrado en Barcelona. Un grupo de ciudades representadas por sus gobiernos locales se planteó como objetivo común: “*trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes*”. A partir de su implicación activa en el uso y la evolución de la propia ciudad, y de acuerdo con el documento marco aprobado (Carta de Ciudades Educadoras), este movimiento se formaliza como Asociación Internacional cuatro años más tarde en Bolonia. Desde entonces, más de cuatrocientas ciudades, distribuidas por todo el mundo, con especial presencia en Europa, conforman esta red.

Están, así, tratando de llevar a la práctica un nuevo paradigma de *ciudad educadora*, surgido a partir del reconocimiento de tres ideas básicas. Una, la acción educativa va más allá de las familias y las escuelas. Dos, conscientemente o no, la ciudad es fuente de educación en ella misma, desde múltiples esferas y para todos sus habitantes. Tres, los servicios que teóricamente se ponen a disposición de la ciudadanía, muchas veces no llegan a una parte muy importante de ella, en particular las más necesitadas, ni mejoran su prestación por falta de una conciencia cívica crítica. Ante las limitaciones mencionadas, este movimiento surge con la intención de asumir el reto de ir desarrollando una ciudad que sea intencionalmente educadora en la forma como se presenta a sus ciudadanos y ciudadanas, consciente de que sus propuestas tienen consecuencias en actitudes y convivencias y generan valores, conocimientos y destrezas.

Para ello, estimulan la elaboración de diversos proyectos, en los que se involucra a todos los departamentos de las administraciones locales, a las diversas administraciones y a la sociedad civil que estén implicados en los diversos ámbitos que conciernen a toda la ciudadanía. Se pone un énfasis explícito en la transversalidad y la coordinación como ejes básicos que dan sentido a las actuaciones, asumiendo la perspectiva de que la educación es un proceso de por vida.

Como cabe imaginar, las formas concretas de desarrollo y la concreción del concepto *ciudad educadora* son tan diferentes como diversas son las ciudades. Tienen ritmos y niveles de implicación diferentes, dependiendo de su propia historia, ubicación, especificidad, así como del propio proyecto político. De todas formas, a lo largo de las dos décadas de existencia de este movimiento, son numerosas las autoridades locales que han propiciado, facilitado y articulado la comunicación necesaria para el conocimiento mutuo de las diversas actuaciones que se llevan a cabo en su comunidad. Se han ido creando sinergias para la acción y para la reflexión, constituyendo dos plataformas conjuntas que permiten seguir desarrollando el proyecto.

La primera, la que ha surgido a partir de los 11 congresos celebrados, de las que existen evidencias en la documentación aportada. Y la segunda, la creación de un Banco Internacional de Documentos (BIDCE) que contiene dos bases de datos complementarias en las que recogen *Experiencias y Documentos* muy valioso, organizados en torno a

las diversas temáticas abordadas: Acciones contra el racismo y la xenofobia; El deporte como herramienta de inclusión social; La gestión participativa de los espacios públicos; El espacio de los y las jóvenes en las Ciudades Educadoras; Las Ciudades Educadoras actúan contra la aceleración del cambio climático; La inclusión digital: las TIC para todos; La formación a lo largo de la vida; Convivencia, cooperación y paz; Ocio educativo; La inmigración: una oportunidad y un reto; La promoción de la salud.

2.4. Aprendizaje-Servicio. Aprender a ser buenos ciudadanos prestando un servicio a la comunidad

Durante la última década y con denominaciones diferentes -“Aprendizaje en Servicio”, “Aprendizaje-Servicio” y “Aprendizaje y Servicio Solidario”- se ha empezado a desarrollar en el contexto del Estado español una metodología educativa basada en *“la combinación de procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, permitiendo a los participantes aprender mientras trabajan sobre necesidades reales del entorno con la intención de mejorarlo”* (Puig y Palos, 2006). Esta filosofía y metodología, inspirada en pedagogías activas conocidas y desarrolladas durante décadas en contextos culturales muy divergentes, reúne tres condiciones relevantes que facilitan a los centros el cambio de la cultura tradicional de trabajo desconectado por la noción prometedora del trabajo en red:

- La originalidad de combinar en un mismo Proyecto dos elementos innovadores hace tiempo conocidos: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad.
- La propuesta como tal está expresamente orientada a la mejora de la educación para ser buenos/as ciudadanos/as. Su presupuesto central es que los valores y las competencias que requiere la sociedad democrática requieren, para ser bien aprendidos y desarrollados, oportunidades vividas en las que la ciudadanía piense y actúe en tanto sujetos cívicos ligados y comprometidos con otras personas y con la comunidad. Ello requiere que el entorno y la comunidad, en lugar de ser meros escenarios de las actividades escolares, se convierten en agentes educadores y/o destinatarios directos de su educación.
- Se asume, asimismo, que es necesario establecer todas las alianzas que sean posibles entre diferentes agentes sociales (ONG, ayuntamiento, entidades sociales y educativas del barrio, fundaciones, organizaciones, administraciones públicas y también el sector privado de empresas existente en una determinada comunidad). Se trata de involucrarlos en el diseño y el desarrollo de proyectos conjuntos que favorezcan tanto el desarrollo de la formación de los participantes (también del alumnado) en los distintos programas y niveles educativos, como la realización de valores de participación, sentido de pertenencia y cohesión socio comunitaria.

Existe una amplísima información recogida en los documentos teóricos, proyectos realizados y guías prácticas, que de forma gratuita se pueden consultar en los numerosos portales y web creadas por las redes internacionales que han ido desarrollando esta metodología. Entre ellas merecen mención especial las siguientes: USA: NYLC;

CBK Associates, Canadá: Service Learning. Aprender en s'engageant; Latinoamérica: Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, Fundación SES, Tecnológico de Monterrey; Holanda: Movisie.

No obstante, como en nuestro contexto las necesidades más básicas de “nuestra ciudadanía” están cubiertas por el Estado del Bienestar, la mayoría de los proyectos de Aprendizaje-Servicio van dirigidos a la prestación de otros servicios, como son: apoyo en la formación, ayuda próxima, relaciones intergeneracionales, medio ambiente, dinamización cultural, difusión del patrimonio cultural, solidaridad y cooperación, salud, medios de comunicación, etc. De ahí la fortuna de que dispongamos ya de dos centros que están desarrollando esta metodología en nuestro contexto más próximo: Cataluña: Centro promotor del Aprendizaje servicio y País Vasco: Zerbikas.

2.5. El Proyecto Amanda: Plataforma para una educación comunitaria

Finalmente, como muestra de que en la realidad las filosofías y las estrategias prácticas de los proyectos mencionados pueden ser complementarias e incluso convergentes, mencionamos este proyecto de proyectos: en él confluyen los valores de la educación democrática, la experiencia de una Comunidad de Aprendizaje, proyectos de Aprendizaje-Servicio y, además, el hecho de que la ciudad en la que se desarrolla pertenece a la red de Ciudades Educadoras. Tal y como se recoge en la web de este Proyecto (www.amanda.elkartek.net).

“En torno al Centro de Educación Primaria (CEP) Ramón Bajo, y a través del diálogo y el consenso, la Plataforma Amanda aglutina a diversas personas y proyectos. Trabajan en diferentes niveles dentro del centro y en la calle, propician el desarrollo de la responsabilidad personal y social de cada participante, así como su emancipación y autonomía dentro del grupo. Entre sus proyectos más significativos cabe destacar el Proyecto Saregune, espacio de encuentro que potencia el uso libre y gratuito de tecnologías como herramientas para la dinamización social del casco viejo de Vitoria-Gasteiz; Representantes del Servicio Social de Base del Centro Cívico El Campillo; el Proyecto Diálogo de Mujeres de Diferentes Culturas a través de la Danza, de ACD Campillo; Programa de actividades deportivas extraescolares Ramón Bajo; diferentes programas de actividades formativas del área de Educación para el Desarrollo de Hegoa; Dunia Topaketa, grupo de trabajo en Interculturalidad y Nuevas Tecnologías buscando la ruptura de estereotipos y prejuicios y el Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación de la UPV/EHU. Uno de los retos actuales de esta plataforma es encontrar una dinámica de trabajo que facilite el acercamiento y la permanencia de personas de los diferentes colectivos culturales que viven en el barrio, así como la de otros centros educativos de Vitoria-Gasteiz”¹.

¹ ¿Qué es Amanda? www.amanda.elkartek.net/2007/04/25/%C2%BFque-es-amanda/ Consultado el 14-1-2011.

3. Orientaciones para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos

3.1. Consideraciones iniciales. Algunos principios de actuación

Por su complejidad e ineludible contextualización, la elaboración y el desarrollo de proyectos destinados a mejorar alianzas entre los centros, las familias y la comunidad es una tarea no regulable. Más allá de planteamientos que las reclamen y de la reflexión sobre algunas experiencias llevadas a cabo en este ámbito, lo que llegue a hacerse dependerá del análisis y la reflexión de cada centro y entorno, del grado en que los agentes implicados se propongan comprender y urgir, concertar y comprometer temas de interés y actuaciones convenientes.

A continuación se propone una serie de principios que podrían ser tenidos en cuenta, ser sometidos a reflexión y decisiones contextuales al elaborar proyectos de mejora en esta materia.

Los proyectos a que nos referimos tienen que ser construidos a base de análisis, interpretación, valoración de situaciones o problemas singulares y toma de decisiones fundadas y concertadas entre las partes. Por ello, son más importantes algunos principios a tener en cuenta que el seguimiento de pasos predeterminados. De acuerdo con lo que se viene argumentando en el capítulo, algunos que nos parecen pertinentes son los que se sugieren a continuación. En cada uno de ellos se expone una breve justificación y, tan sólo a modo de ilustración, se relacionan posibles temas o actividades a realizar.

3.1.1. Información bidireccional, comprensión mutua y diálogo comunitario

Los márgenes de posibilidad de cualquier alianza, así como el carácter de la que se quiera crear, pasan seguramente por una buena información bidireccional entre las partes sobre asuntos significativos, así como por el afán de ensanchar y facilitar la comprensión mutua y la creación de condiciones favorables al diálogo entre las escuelas, las familias y la comunidad. Temas posibles y actividades acordes con ello pueden ser:

- Sostener y mejorar las vías de información sobre la vida escolar y el alumnado haciéndola rica y significativa, más presencial y cara a cara que a distancia (boletines, teléfono, etc.), adoptando medidas que alcancen de modo singular a las familias más alejadas del mundo de los centros.
- Flexibilizar y armonizar los tiempos de atención a las familias, abrir los convenientes hacia otros miembros de la comunidad, barrio, municipio.
- Realizar campañas de información y sensibilización sobre temas de interés dirigidas a la comunidad aprovechando sus espacios de encuentro y comunicación.

- Reconocer y valorar las condiciones sociales y familiares de vida del alumnado y las familias y evitar actitudes y prácticas que penalicen a las más desfavorecidas.
- Hacer comprensibles las políticas organizativas y pedagógicas del centro, escuchar las voces del alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad sobre dichas políticas, y hacer posible la participación idónea en las mismas.
- Establecer vías regulares de información y comunicación con empresas, servicios sociales, municipales y de barrio.
- Mejora de la participación e implicación del alumnado en el centro.

3.1.2. Creación de espacios de análisis, formación y concertación de actividades para acometer temas de interés

Un principio a tener en cuenta al crear alianzas se refiere a la conveniencia de generar conocimiento público sobre temas de interés. De ese modo es posible que se genere una comprensión compartida, la elaboración de proyectos sobre unos u otros asuntos, la disponibilidad o la creación de recursos y capacidades, el desarrollo de estrategias y actividades informadas, asumidas y comprometidas. Para ello, seguramente, hay que utilizar los tiempos y espacios existentes o crear los que sean menester. Algunas sugerencias al respecto pueden ser:

- Presentación abierta a familias y comunidad de datos sobre el centro, sus proyectos y orientación educativa, líneas de actuación y resultados escolares del alumnado.
- Análisis de temas como el absentismo, el fracaso escolar, la convivencia en el centro y el entorno.
- Espacios de escucha de las voces del profesorado, alumnado, familias y comunidad.
- Discusión sobre reformas educativas en marcha y otros asuntos de interés relacionados con la administración de la educación a escala nacional, regional, municipal, de barrio.
- Recabar y documentar recursos y capacidad del centro, de las familias, de la comunidad (empresas, asociaciones, ONG, redes...) así como de los servicios sociales o municipales existentes y su mejor coordinación.
- Formación de las familias, del profesorado y de otros miembros de la comunidad (por ejemplo, voluntariado) para poder comprender y participar de modo más efectivo en proyectos, en particular relativos a la mejora de alianzas sociales y escolares.

- Estudiar acciones y estrategias para que las relaciones de los centros, las familias y la comunidad sean lo más incluyentes posible, estrategias para revitalizar la representación y participación auténtica en los órganos del centro, su funcionamiento organizativo y pedagógico.
- Creación de comisiones participativas para la elaboración de proyectos conjuntos.
- Creación de redes de apoyo entre familias (por ejemplo, acogida de familias inmigrantes), celebración de puertas abiertas a la comunidad, articulación comunitaria de reivindicaciones sobre temas escolares y del entorno que lo requieran.

3.1.3. Implicación y participación en la implementación de los proyectos asumiendo las responsabilidades adecuadas y concertadas

El ejercicio de una ciudadanía activa de las familias y la comunidad -y una cultura escolar consecuente con el respaldo, la participación auténtica y la implicación de otros agentes en sus tareas- ha de incidir no sólo sobre análisis y propuestas de acción, sino también en el desarrollo de las mismas. Las formas de implicación en la educación, por lo tanto, pueden adquirir diversas formas y asumir unos u otros compromisos con la puesta en práctica de proyectos. Algunas de las posibles pueden ser:

- Participación de las familias y la comunidad en diversos temas y actividades culturales y recreativas del centro: semanas culturales sobre medio ambiente, interculturalidad, actividades deportivas y lúdicas.
- Participación en tiempos escolares extendidos de apoyo a deberes, al alumnado con más dificultades, medidas de lucha contra el absentismo y el fracaso.
- Implicación en tareas y actividades que mejoren y hagan más efectiva la participación formal de familias y comunidad en los centros.
- Abrir los programas y las aulas que se considere conveniente y concertado a la presencia y la participación de las familias y otros miembros de la comunidad en el desarrollo de los mismos y de la enseñanza.
- Facilitar e implicarse en prácticas del alumnado en empresas y servicios, temas y tareas del entorno y de la comunidad que hagan posible el aprendizaje en servicio del alumnado.

3.1.4. Implicación del alumnado

Si un propósito central de las alianzas escolares y sociales es la mejora de la educación y del aprendizaje de todo el alumnado, otro, que es fundamental, ha de ser la implicación activa del alumnado en ese tipo de tareas, actividades y proyectos: puede ser una manera consecuente y efectiva de que, como también le corresponde, aprenda a vivir con otros arrojando el hombro a temas de interés común que le conciernen.

La responsabilidad de construir su propio aprendizaje y ayudar dentro de lo que esté dentro de sus posibilidades a los demás, el sentido social y las actitudes y comportamientos democráticos se aprenden no sólo con ideas, sino también a través de experiencias vividas y relaciones con los demás. Algunas pistas en ese sentido pueden ser:

- Revisión y mejora posible de las formas de representación estudiantil en la vida del centro, procurando que sea más significativa, relevante y efectiva, y una oportunidad de hacer valer sus derechos y asumir sus deberes.
- Participar en dispositivos de mediación en la resolución de conflictos, así como en otros temas de interés relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.
- Participar en la organización y el desarrollo de tutoría entre iguales, tareas de refuerzo y ayuda al alumnado con más dificultades.
- Participar activamente en la organización de actividades de aprendizaje en servicio, de forma que tengan sentido para ellos, influyan en su definición y desarrollo, se impliquen para que contribuyan de modo efectivo tanto a la mejora de sus aprendizajes intelectuales y personales como al desarrollo de lo que supone y exige una ciudadanía activa.

3.2. Un posible esquema para la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos

Desde un punto de vista formal, el proceso de elaboración, implementación y evaluación de proyectos orientados a la revisión y la creación de nuevas alianzas educativas es similar a tantos otros que habitualmente se realizan en los centros. En este caso, seguramente, es algo más complejo, pues trata de involucrar no sólo a centros y docentes, sino también a familias y otros miembros de la comunidad. También, porque realizar satisfactoriamente principios como los de participación, deliberación, diálogo y redistribución de responsabilidades es realmente un desafío a muchas de las cosas que en este terreno vienen sucediendo. Por todo ello, pues, como ya se indicó más arriba, lo esencial es buscar coherencia entre los propósitos perseguidos y los principios que han de inspirar las decisiones, de manera que los diferentes procesos involucrados no tienen por qué seguir los que se indican a continuación ni atenerse, por lo tanto, a la secuencia en que se presentan. Una vez más, el diagnóstico y el reconocimiento de los propios contextos, su historia y sus urgencias serán el punto de articulación tanto de los temas a tratar cuanto de los procesos y la secuencia de los mismos que se interpreten como más adecuadas. A continuación se proponen cinco procesos con sus correspondientes decisiones.

3.2.1. Constitución inicial de algún grupo reducido que tome la iniciativa y asuma un cierto liderazgo

El propósito de crear nuevas alianzas escolares y sociales tiene que asentar un pie en realidades que ya están ocurriendo entre centros, familias y comunidad, hacer un alto

en el camino expresamente centrado en revisarlas y si fuera pertinente y acaso urgente recomponerlas para mejor y, entonces, interrumpir la inercia de los acontecimientos y las lógicas que los sostienen.

Parece aconsejable y necesario, pues, constituir algún grupo reducido pero representativo de las partes, equipo directivo, docentes, estudiantes, representantes de las familias, miembros de la comunidad. Puede encargarse de despejar inicialmente el terreno, detectar problemas o necesidades, plantear temas, objetivos y estrategias de trabajo. De ese modo, asumiendo el grupo un cierto liderazgo, pero procurando hacerlo también participativo, uno de los asuntos importantes a tratar será cómo implicar a otras personas para que valoren y emitan sus puntos de vista sobre la agenda inicial de trabajo.

El surgimiento y el lanzamiento inicial de procesos o iniciativas de cambio suelen ser decisivos tanto para lo que se pretende hacer y conseguir como, desde luego, para hacer posible una buena participación e implicación de todos los sujetos e instancias afectadas (Fullan, 2002). Mejorar las alianzas sociales y escolares representa sin ninguna duda un cambio delicado, lo que exige cuidar, además de otros aspectos, el surgimiento de los proyectos que se pretenda desarrollar.

3.2.2. Análisis del estado de la cuestión haciendo posibles más voces y procurando generar una comprensión pública y compartida

Como se sabe, el presente y el futuro de cualquier proyecto relevante y significativo tiene que hundir sus raíces en un reconocimiento lo más rico y preciso posible del pasado y el presente y plantearse de forma tal que cuente con el sentido de la urgencia derivado de la comprensión y crítica de lo que está pasando en aras de perseguir las transformaciones debidas y movilizar las fuerzas necesarias para llevarlas a cabo.

Algunas tareas y actividades que contribuyan a ello pueden ser: ampliar las voces de las partes sobre el estado de situación (consulta a través de encuestas u otros medios al profesorado, alumnado, familias, comunidad). Pueden organizarse en torno a grandes temas emanados del grupo constituyente, al tiempo que realizarse de manera que puedan emerger otros nuevos, planteados por personas o colectivos.

El análisis y la presentación accesible para todo el mundo de los datos recabados pueden ser una buena manera de propiciar información, comprensión y diálogo comunitario, así como un punto de referencia para valorar y priorizar temas, establecer una agenda de trabajo con plazos cortos, medios y largos, generar conocimiento público potencialmente valioso para decidir y acometer acciones sucesivas. No sería extraño que surjan acuerdos y, por supuesto, conflictos de diversa naturaleza. Hay que afrontarlos. Es conveniente dialogar y comprender bien lo primero, pues no sería deseable que las coincidencias fueran más aparentes y simbólicas que reales. También, si surgen discordancias y prioridades discrepantes, cosa que no sólo puede ser normal sino incluso deseable (sería una buena oportunidad para facilitar participación y diálogo auténtico), habrá que construir conjuntamente zonas compartidas de trabajo y propósitos para superar sus posibles efectos paralizantes.

Si el análisis del contexto escolar y comunitario se plantea con lentes de alcance y sensibles para reconocer aspectos relevantes de los centros y su entorno, la información que puede recabarse puede ser de enorme importancia.

Por apuntar un par de posibilidades se nos ocurren las siguientes. Una, mejorar la base de datos de los centros sobre sí mismos, las familias y la comunidad: además de la comprensión instantánea que haga posible, puede servir también para consolidar de cara al futuro el hecho de que unos y otros cuenten con una perspectiva longitudinal que vaya permitiendo una visión con perspectiva de los temas. Otra, contar con datos ricos y cercanos, relacionados con el contexto del centro y de la comunidad que, utilizados con las cautelas convenientes, permitan al alumnado participar en su análisis en proyectos de investigación situados y susceptibles de conectar sus aprendizajes en diversas materias (prácticamente todas las del currículo según etapas) con la realidad, así como ser también protagonistas de los procesos desencadenados.

3.2.3. Documentación de recursos y de capacidades, búsqueda de los que pudieran ser convenientes y creación de capacidades necesarias

Éste, en particular, es un proceso que puede estar en este lugar o en el que se considere más adecuado según cada caso. Trata de hacer visibles y documentar recursos disponibles en el centro y la comunidad, desde medios materiales relacionados y requeridos por el afán de acometer ciertos proyectos (equipamiento informático, bibliotecas, servicios, etc.), hasta habilidades, conocimientos y disponibilidades de tiempo por parte de familias, asociaciones vecinales, agrupaciones o clubes recreativos (senderismo, conservación de patrimonio y de la naturaleza...), empresas, servicios municipales, acaso ONG y, en general, personas en condiciones de practicar alguna modalidad de voluntariado.

Contar con una base documental de recursos disponibles puede servir para estudiar formas de utilización de aquellos con los que se cuenta, o también para idear formas de lograrlas, así como hacer visibles las capacidades ya existentes o la creación de otras que pueden ser necesarias, puede llevar hacia una mayor integración de servicios y a la creación de espacios de formación que desarrollen comprensión y capacidades de implicación en proyectos.

3.2.4. Elaboración e implementación del proyecto

La elaboración como tal de proyectos para acometer temas surgidos y priorizados al realizar algunos de los procesos anteriores, es una tarea que puede realizarse de múltiples formas. Lo importante será justificar bien las cosas y procurar comprensión compartida tanto de lo que se quiere hacer como de la manera de hacerlo, clarificar y negociar las metas como es debido, contemplar diversas estrategias y seleccionar la o las que se consideren más idóneas para perseguirlas, distribuir tareas y responsabilidades, prestando suma atención a que sean asequibles, realizables y comprometidas por las partes contando con los medios y capacidades disponibles.

No estaría mal que todo ello se haga visible en algún documento escrito, sencillo y accesible a todos y sin merma de la relevancia. De ese modo, puede ser un contenido más de los canales de información escolar y comunitaria.

La implementación de los proyectos es un proceso crucial. Al poner en práctica los proyectos es cuando, muchas veces, llegamos realmente a tomar conciencia y ganar en la comprensión de los temas que están en juego, es una oportunidad para realizar unas u otras modalidades de implicación de las partes, posiblemente una ocasión para el desarrollo de capacidades y relaciones y, desde luego, una oportunidad para seguir y apreciar en qué grado los temas planteados, los propósitos perseguidos y las estrategias adoptadas están siendo o no provechosas.

Siendo muy realistas de la ocupación de los tiempos sociales y escolares por otras muchas tareas, será fundamental no complicar las cosas. Poco pero bueno será mejor que mucho y desbordante. Con todo, si realmente se aprecia, se valora y se ha comprometido un proyecto, es necesario dedicarle algún tiempo, seguir su desarrollo, documentar acontecimientos, detectar aciertos o problemas e irlos superando. Dentro de las posibilidades y condiciones reales, para ello, como principio, no queda otra opción que la de hacer, analizar, reflexionar e ir decidiendo lo que sea procedente.

3.2.5. Evaluación del proyecto en plazos medios y largos

Un proyecto de mejora y desarrollo de alianzas entre centros, familias y comunidad requiere alguna evaluación en plazos medios y largos a determinar, naturalmente, por las partes. El criterio general, una vez más, habrá de ser no complicar las tareas de la evaluación, sino hacer de ella una actividad pública, realizable, destinada a generar conocimiento compartido sobre qué ha ocurrido, qué efectos e incidencia ha tenido, por qué han ido las cosas como lo han hecho, qué se puede aprender de cara al futuro.

Ya que los proyectos de esta naturaleza implican niveles y agentes diferentes, será pertinente recabar información elemental pero necesaria para poder hablar y apreciar qué posibles efectos han tenido las actividades realizados en los centros, en el alumnado, en las familias y en la comunidad. Según los temas abordados en los proyectos, habrá que precisar qué tipo de ideas, valores, principios, estrategias y resultados se han logrado o no, así como echar mano de principios como los mencionados más arriba u otros que las personas implicadas establezcan: mejora de la información, comprensión y diálogo comunitario, participación e implicación del centro, profesorado, alumnado, familias y comunidad.

Los instrumentos que se utilicen para recabar la información, igualmente, deben evitar cualquier género de sofisticación técnica y metodológica, de manera que el rigor imprescindible tiene que hacerse compatible con las posibilidades reales al alcance de las partes.

Su construcción y validación, así como la recogida y el análisis de la información, también en este caso, puede ser una excelente oportunidad para la participación adecuada

de los sujetos, desde el profesorado y alumnado hasta otras personas o servicios disponible en la comunidad.

La publicidad del proceso y los resultados de la evaluación, el debate escolar y comunitario sobre ello, pueden ser actividades que satisfagan el principio de que las instituciones y proyectos que proveen servicios públicos den cuentas de lo que hace y de sus resultados, así como una ocasión de oro para construir conocimiento colectivo bien informado sobre cómo van y cómo deben ir transformándose los centros, las familias y la comunidad.

El camino no está trillado y, sin duda, está lleno de escollos. Allí donde se apueste por ir abriéndolo con sentido del realismo y la posibilidad, será muy posible que se garantice mejor la educación que es preciso legar a las generaciones más jóvenes.

4. Bibliografía

- Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio, J.J. (2009): *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Bilbao, Hegoa.
- Arthur, J. (2000): *Schools and Community: The Communitarian Agenda*. London, Routledge.
- Balch González, C. y otros (2010): *Community Organizing for Reform at Scale. Balancing Demand and Support*. Anneberg Institute for School Reform. VUE.
- Ball, S. y Youdel, I. (2007): "Privatización encubierta en la educación pública". V *Congreso Mundial Internacional de la Educación* (www.ei-ie.org).
- Bauman, Z. (2001): *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra.
- Bolívar, A. (2006): "Familia y escuela. Dos mundos llamados a trabajar en común". *Revista de Educación*, N° 339, enero-abril. pp. 119-146.
- Bolívar, A. (2007): "Escuela y formación para la ciudadanía". *Bordón*, 59 (2-3). pp. 153-174.
- Bolívar, A. y López, L. (2009): "Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa". *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 13 (3).
- Booth, T. (2005): "Keeping the Future Alive: putting inclusive values in action". *FORUM*, 47 (2-3). pp. 151-158.
- Cox Paterson, A. (2011): *Educational Partnerships. Connecting Schools, Families, and the Community*. London, Sage.
- Darling Hammond, L. (2001): *El derecho a la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel: Barcelona.
- Diamond, C. (1997): "Repensar la sociedad civil". *Revista Megapolítica*, 2 (1). pp. 1-13.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (en prensa): "Educación Inclusiva y cambio escolar". *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Fernández Enguita, M. y otros (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación "La Caixa". Barcelona.
- Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona, Octaedro.
- Fundación Esplai (2007): *Documentos para el debate* (www.fundacionesplai.org).
- Gagnon, F. (2006): *La collaboration école, famille et communauté. La Prevention en Action*. Montreal/Quebec (www.santepub-mtl.qc.ca/).
- García, R. y Gómez, J. (2009) (coord.): "Redes sociales, municipalidad y desarrollo educativo". Monográficos *Escuela*. Madrid, Ed. Praxis Wolters Kluwer.
- Gouvernement de Quebec (2005): *L'école communautaire. Rapport de l'équipe de travail*. Bibliothèque Nationale.

- González, M^a T. (2010): “El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje. Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4). pp. 10-31.
- Hargreaves, A. (2000): “Professional and parents: A social movement for educational change”, en Bascia, N. y Hargreaves, A. (eds): *The Sharp Edge of Educational Change*. London, Routledge.
- Hayes, D.; Mills, M.; Christie, P. y Lingard, B. (2006): *Teachers and Schooling. Making a Difference*. Australia, Allen&Unwin.
- Hecho, H. (2010): *Pensar institucionalmente*. Barcelona, Paidós.
- Martínez, B. (en prensa): “Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Mederatta, K. y otros (2009): *Building Partnership to Reinvent School Culture*. Annenberg Institute for School Reform.
- Mouffe, Ch. (1999): *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*. Barcelona, Paidós.
- Nieto, S. (2006): *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Madrid, Narcea.
- Oakes, J. y Rogers, J. (2007): “Radical Change through Radical Means. Learning Power”. *Journal of Educational Change*, 8. pp. 193-206.
- OCDE (2007): *No More Failure: Ten Steps to Equity in Education* (www.oecd.org).
- PIIE (2001): *Proyecto integral de igualdad educativa*. Argentina, Ministerio de Educación.
- Public Education Network (2003): *Communities at Work. Strategic Interventions for Community Change* (www.publiceducation.org).
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006): “Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio”. *Cuadernos de Pedagogía*, N^o 357. pp. 60-63.
- Raffo, C. y otros (2009): Education and Poverty. Mapping the Terrain and Making the Links to Educational Policy. *Intern. Journal of Inclusive Education*, 13 (4). pp. 34-358.
- Revilla, F. (2006): *Educación y ciudadanía. Valores para una sociedad democrática*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Sandler, J. y Mein, E. (2010): Popular Education Confronts Neoliberalism in Public Sphere, en Apple, M. (ed): *Global Crisis, Social Justice and Education*. New York, Routledge.
- Sarah, P. y Haether, V. (2003): *Building and Effective Citizenry. Lessons Learned from Initiative in Youth Engagement* (www.aypf.org).
- Torres, M^a T. (2001): *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje* (www.fronesis.org).

Unesco (2009): *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Ginebra. Oficina Internacional de Educación.

Vallespín, F. (2000): La crisis del espacio público. *Revista Española de Ciencia Política*, 3, octubre. pp. 77-95.

Viñao, A. (2010): *Acción social, participación y corresponsabilidad. Tres modelos de relaciones escuela familia (Siglos XX y XXI)*. Consejo Escolar del Estado (Comunicación Personal).

Páginas web

Proyecto Atlántida:

www.proyecto-atlantida.org

Comunidades de Aprendizaje:

www.utopiadream.info

Red de Ciudades Educadoras:

www.bcn.es/edcities

Zerbikas:

www.zerbikas.es

Plataforma Amanda:

www.amanda.elkartek.net

ESTRATEGIAS
PARA
LA
EDUCACIÓN
INCLUSIVA

Educación inclusiva

*M^a Dolores Morillas Gómez
Carmen Llopis Pla*

Introducción

La diversidad en sí misma no es ni una bendición ni una maldición. Es sencillamente una realidad, algo de lo que se puede dejar constancia [...]. Lo que importa es saber cómo vivir juntos, cómo convertir nuestra diversidad en provecho y no en calamidad. (Amin Maalouf, 2010).

La escuela es un microcosmos social que refleja fielmente las creencias, actitudes y valores de la realidad social de la que forma parte. Si la escuela tiene un problema, este también es de la sociedad circundante y viceversa. Un centro educativo que cierre los ojos a la realidad de la diversidad está condenado a fracasar en su tarea fundamental: formar ciudadanos y ciudadanas que participen activamente de forma constructiva en el espacio social que les toca vivir.

Acoger la diversidad en la escuela implica ir más allá del efecto sumativo de personas diferentes en el aula o los pasillos. La diversidad se ha entendido tradicionalmente en educación desde una perspectiva negativa. De hecho, las culturas escolares tienden a homogeneizar culturalmente a los estudiantes mediante prototipos dominantes a los que deben llegar si quieren tener “éxito” en la vida. Las personas o se adaptan al sistema educativo de turno o son excluidas del mismo.

La *educación inclusiva* pretende asumir la diversidad como riqueza. Desde el pensamiento inclusivo, una sociedad democrática debe luchar contra la desigualdad, no contra la diversidad. La cohesión social sólo es posible si se asume la diferencia en un proyecto común compartido por todos/as.

La Educación Inclusiva se fundamenta en cuatro principios:

- Cree que todas las personas, más allá de su condición, tienen el derecho a educarse para alcanzar un desarrollo pleno. (Principio de *Educabilidad*).
- Busca eliminar toda forma de exclusión, entendida desde la educación como barreras a la participación y al aprendizaje. (Principio de *Equidad*).
- Considera la diversidad de personas y grupos como fuente de enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Principio de la *Diversidad*).
- Permite la interacción y participación de toda la Comunidad Educativa en los procesos de aprendizaje (Principio del *Aprendizaje Dialógico*).

Como vamos a ver en este capítulo, la *educación inclusiva* es el *humus* en el que se fundamenta el Derecho a la Educación para todos/as. Sin ella, no es posible la Educación para el Desarrollo o para una ciudadanía global, crítica, participativa y comprometida con los

problemas del mundo complejo en que vivimos. Tampoco es posible transformar la realidad social si de esta se excluyen personas y colectivos considerados de riesgo.

Para tratar esta cuestión, en la primera parte abordaremos los principios propios de la educación inclusiva como factor clave del derecho a la educación.

En la segunda y tercera parte apuntaremos algunas pinceladas, de cómo llevar a la práctica en los centros escolares un proceso de educación inclusiva, definiendo los indicadores propios de un proyecto inclusivo (2ª parte) y proponiendo algunas herramientas metodológicas para su desarrollo (3ª parte).

1. La educación inclusiva factor clave del derecho a la educación

En nuestras sociedades de la información¹, del conocimiento, con su creciente diversidad y complejidad, es urgente plantear un nuevo análisis sobre el papel de la escuela y de los nuevos espacios en los que se aprende y desde los que se educa para evitar, entre otros, el fracaso escolar y la exclusión.

Centrándonos en lo que llamamos educación formal nos preguntamos: ¿a qué está dando respuesta el sistema educativo? Si se examinan los currículos, la organización escolar, el funcionamiento en las aulas... se comprueba la distancia que existe entre lo que se enseña, lo que se debería enseñar o cómo habría que hacerlo.

El profesorado, sobre todo, no debería olvidar que:

- Enseña a personas concretas y diversas con sus historias y su culturas.
- El respeto a la dignidad de cada una de ellas es una norma fundamental de convivencia.
- El diálogo es una estrategia para reconocer al otro/a, entenderse y poder compartir.
- Los cambios de rol en su función docente son imprescindibles.

Por tanto, educar en el espacio escolar es más que transmitir conocimientos, es potenciar valores de respeto al pluralismo para que se genere un cambio de actitudes entre los individuos. Con el desarrollo de valores se fortalecen las libertades fundamentales, se desarrolla el sentido de la dignidad del ser humano, se promueve la comprensión, la igualdad entre los sexos, la amistad entre los pueblos y se facilita la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre.

Llevar a la práctica estas propuestas requiere, además de buenos propósitos entre los grupos implicados, políticas globales con unos principios generales claramente

¹ Castells, M. (1999): *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad Red*. México, Siglo XXI.

definidos, estrategias concretas de actuación y una voluntad efectiva de construir - a través de la cultura, la ciencia y la educación- modelos prácticos que hagan posible experimentar los ideales democráticos en los diversos espacios que educan y en la sociedades en la que se convive, evitando de este modo las discriminaciones, la actitudes intolerantes y las exclusiones².

Si el camino hacia la inclusión se empieza en la escuela, como momento clave, debería desarrollarse en los grupos sociales a los que se pertenece; y a niveles globales, aportando al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio -ODM-, aunque pueda parecer inalcanzable.

Ventana sobre la utopía: Está en el horizonte. Me acerco dos pasos, y se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar. (F. Birri).

Educar junto a todo el alumnado en una misma escuela y prestar atención, también, a aquellos y aquellas que tradicionalmente han sido objeto de exclusión es favorecer en este espacio la integración social, porque se aprende a convivir con personas de grupos sociales diferentes y cada quien tiene la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje.

Cuando la educación se piensa y se vive como un derecho universal, se trabaja en diseños que tienen en cuenta tanto la calidad como la equidad, facilitando a cada persona el acceso y la continuidad en el proceso educativo, incluso ofreciendo oportunidades de educación no formal, dentro del currículo para flexibilizarlo y responder a la diversidad de necesidades, intereses, capacidades de los estudiantes, con estrategias más dinámicas y diversificadas de enseñanza-aprendizaje.

De la Convención Internacional sobre los Derechos de la Infancia³ se pueden subrayar algunas ideas que sintetizan lo expuesto y ofrecen propuestas claras sobre inclusión:

- La educación es un derecho de todos los niños y niñas.
- El acceso a este derecho debe respetar la igualdad de oportunidades y favorecer objetivos de calidad, que desarrollen al máximo las capacidades de cada niño/a, preparándolos para la vida adulta.
- El sistema escolar garantizará la dignidad de cada persona, potenciará una convivencia que respete los derechos humanos, la libertad, la justicia y la participación de niños y niñas en los asuntos de su interés.

² Declaración Mundial sobre Educación para Todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.

³ Asamblea General Naciones Unidas. Resolución 20 noviembre 1989.

1.1. Acoger la diversidad⁴ en la escuela

En la documentación de organismos internacionales⁵ cuando se habla de conseguir una “educación para todos” se hace referencia tanto a una educación inclusiva, intercultural como a una educación en la diversidad, todos estos términos mantienen una idea común: responder con calidad a las necesidades diversas del alumnado.

Unesco describe la inclusión como un proceso que da respuesta a las necesidades diversas de cada uno de los alumnos y alumnas, a través de la participación cada vez mayor en su aprendizaje, en su cultura y en sus comunidades, reduciendo de esta manera la exclusión en la educación y desde ella. Este organismo subraya cuatro elementos de la educación inclusiva:

- Aprender a aprender a partir de las diferencias.
- Estimular la creatividad y la capacidad de alumnas y alumnos para abordar y resolver problemas.
- El derecho de los niños y las niñas a asistir a la escuela y vivir experiencias de aprendizaje de calidad.
- La responsabilidad ética de priorizar a aquellos alumnos y alumnas en riesgo de ser marginados y excluidos de la escuela.

1.1.1. De la exclusión a la interculturalidad

Según Robert Castel (1997)⁶ existen tres formas de exclusión en nuestras sociedades

1. La expulsión/extermínio de una comunidad.
2. El confinamiento o reclusión.
3. La segregación inclusiva.

Esta tercera forma es la más “normal” y es también la más invisible, la más silenciada. Es la que permite que el 80% de la población excluida, sea ignorada en el día a día por los grupos minoritarios que tienen riqueza y poder en el mundo. Lo podemos comprobar en nuestros entornos con el fenómeno de las migraciones. Ante la existencia de grupos étnicos minoritarios con situaciones de desigualdad, se provocan tensiones que están teniendo incidencia en el ámbito educativo. Aparentemente se produce la convivencia entre esos grupos de distintas culturas, pero no todos gozan de los mismos derechos y lo que es peor, no se produce el reconocimiento del otro que va más allá del respeto y que pasa por descentrarse de uno mismo para salir en busca ese otro/a.

⁴ www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm

⁵ Declaración de Salamanca 1994. Declaración de Lisboa: *Opiniones de los jóvenes sobre Inclusión educativa*, septiembre de 2007. Naciones Unidas: *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*, diciembre 2006, el Convenio promueve el “diseño universal” de productos, entornos, programas y servicios que todas las personas puedan usar, sin necesidad de hacer adaptaciones o diseños especiales.

⁶ Cfr. Gentili, P. (2001): “Un zapato perdido” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 308, diciembre 2001.

Cultivar la sensibilidad para el intercambio es una manera de ganar riqueza humana y establecer, también, relaciones personales e interculturales reales⁷. El encuentro entre un “nos-otros” supone modificar los intereses en las relaciones.

En nuestras sociedades del Norte en donde el “paradigma de la interculturalidad” se está formando, se apuntan como novedades el análisis de los hechos -multiculturalismo- no de forma fragmentada sino dentro de una globalidad y el diálogo entre culturas como estrategia para construir un proceso de convivencia humana basado en el respeto y en la relación recíproca.

Con el diálogo entre culturas se transforma la irracionalidad de la exclusión en racionalidad de palabras verdaderas⁸ construidas conjuntamente y compartidas porque se escucha, se admite, se comprende y se respeta la diversidad.

Vivimos en un contexto de mundialización donde la educación intercultural no es sólo deseable sino inevitable, el proceso es difícil por las resistencias ejercidas y provocadas por miedos.

Como dice Pablo Gentili (2001)⁹ la función esencial de una escuela democrática es hacer visible, en cada contexto ambiental y cultural, lo que la mirada normalizadora oculta para que los procesos de exclusión no se vuelvan invisibles, dejando solo como recuerdo un sin fin de datos estadísticos que poco o nada mueven las conciencias y mucho menos las estructuras sociales.

1.1.2. Una escuela para todos y todas

Desde la educación se tiene que reconceptualizar el concepto de diferencia dotándolo de nuevos significados liberadores y creadores de autonomía para reconocer y rescatar de lo que se ha considerado normalidad, de lo aceptado y lo permitido, algunas cuestiones que han sido y son rechazadas. No se puede olvidar que la enseñanza en la escuela se ha ido construyendo desde la visión monocultural de clases dominantes y cuestionarla provoca, en nuestras sociedades neoliberales, resistencias. Ir rompiendo ese paradigma reproductor de los grupos hegemónicos y trabajar por la inclusión es apostar por un espacio escolar como lugar que:

- Aporta un enfoque abierto en donde se reconocen y aceptan las diferencias como un hecho biológico y cultural.
- Enseña a pensar de una manera crítica ante la realidad plural.
- Favorece aprendizajes no estandarizados sino adaptados a la diversidad de personas, de intereses, de situaciones, de relaciones...
- Plantea los conocimientos de manera integrada, interrelacionada y adaptada.

⁷ Malgesini, G. y Giménez, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, Catarata.

⁸ Suess, P. (2002): “Culturas en diálogo”. *Agenda Latinoamericana mundial 2002*, p. 38 y sgs.

⁹ Gentili, P. ob.cit.

- Tiene en cuenta los problemas humanos de cada época, de cada contexto.
- Valora la diversidad como riqueza.

Recordamos que el concepto de Educación Inclusiva surge en la pedagogía en los años 90 y hace referencia a los modos como la escuela debería dar respuesta a la diversidad¹⁰. El interés por esta propuesta ha ido creciendo y evolucionando aunque en algunos contextos, la inclusión se sigue asociando a la integración de discapacidades o de necesidades educativas especiales.

La educación inclusiva debe hablar de lo que escucha. Para eso ha de estar atenta a las voces que tienen poca o ninguna resonancia pero que a veces dicen verdades que valen la pena y que vienen de una voz pero que hablan de muchas. Ha de nombrar la barbarie para recuperar la confianza en una sociedad igual y justa.

Y además, la educación inclusiva ha de enseñar a mirar la diferencia y no a homogeneizar. Sólo así se podrá llenar de sentido ese “todos” al que se refieren los DDHH y por extensión el derecho a la educación. Es en lo concreto donde se respeta la diversidad de las culturas, de valores y de capacidades cognitivas, afectivas o sociales.

La perspectiva transformadora que se plantea desde la escuela inclusiva -interesan los problemas de los seres humanos, sus relaciones armónicas- facilita la democratización de esta institución jerarquizada, con múltiples normas, prescripciones, con estatutos y roles cerrados, además de favorecer una concepción más integradora, más dinámica y diversificada. Se potencia así una cultura alternativa que no solo conoce, sino que se compromete en acciones que generan visiones más positivas del futuro.

Desde un punto de vista amplio, la inclusión favorece que todas las personas, a pesar tener diversas edades, estilos de aprendizaje variados, pertenecer a culturas o sociedades diferentes, tengan igualdad de oportunidades en todo tipo de escuelas normalizadas y son estas las que tienen que ajustarse a la diversidad de personas sin etiquetarlas, dando respuestas de calidad a esa diversidad.

¿Cómo ir creando entornos inclusivos en la práctica? La respuesta es sencilla pero no es fácil porque hay que tener en cuenta desde las resistencias, las expectativas, hasta las demandas de las partes interesadas, de los actores sociales y responder desde el sistema escolar, las escuelas, los docentes... a las necesidades de la diversidad de alumnado con:

¹⁰ La Conferencia Internacional de Educación (CIE) es un foro mundial para el diálogo político entre los Ministros de Educación y otros actores (investigadores, especialistas, representantes de organizaciones intergubernamentales y de la sociedad civil). El tema de su 48 reunión, que se celebró en Ginebra el mes de noviembre de 2008, fue: “La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro”. La OIE, es el instituto especializado de la Unesco que proporciona asistencia a los Estados Miembros para alcanzar una educación de calidad para todos mediante procesos innovadores de desarrollo curricular. Se espera que la Conferencia pueda enriquecer el debate sobre el concepto de educación inclusiva, analizar más detenidamente el rol de los gobiernos en el desarrollo e implementación de políticas educativas inclusivas, focalizar la atención en los sistemas educativos que ofrecen oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, y enfatizar el rol de los docentes para responder a las diferentes expectativas y necesidades de los educandos. Unesco www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html

- Respeto, comprensión y atención a esas diferencias culturales, sociales, individuales...
- El acceso, en condiciones de igualdad, a una educación de calidad.
- Una estrecha coordinación con otras políticas sociales.

No se trata de cerrar las escuelas especiales y añadir estudiantes a las escuelas y los currículos comunes, normalizados, porque de esa manera no se dan respuestas ni la diversidad de expectativas ni a las necesidades del alumnado. Por tanto el objetivo final de una educación inclusiva sería:

- Diseñar un currículo flexible para responder a las diferentes características del alumnado y poner en marcha el principio de inclusión en las escuelas normalizadas.
- Sustituir el modelo único y uniforme en la práctica educativa, por otro más flexible y diversificado en donde se tienen en cuenta las diferencias.
- Facilitar en el contexto escolar, oportunidades reales de aprendizaje cualificado y diferenciado favoreciendo espacios de colaboración entre los docentes para que ensayen nuevas formas de enseñar.
- Terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social.
- Potenciar un conjunto de cambios institucionales, curriculares y pedagógicos en el sistema educativo.

Todo ello hará posible ese cambio hacia una convivencia de la que se hablaba en párrafos anteriores -pacífica, sin exclusiones- porque se habrá aprendido a dialogar sin prejuicios, a establecer relaciones sin dominación, desde la equidad, y a compartir sin sentirse amenazado por la diferencia. Es una tarea de todos: educadores y educadoras, familias, medios de comunicación... Cada persona, desde el papel que ocupa, debe estar convencido de la utilidad de esta propuesta y comprometerse para hacer efectiva, desde la escuela, la construcción de una sociedad más humana.

1.2. Implicaciones educativas del derecho a la educación

Partimos de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. Pero cuando se analiza la realidad de nuestro planeta, el contraste y la brecha entre teoría y práctica, entre el derecho y la vida cotidiana es cada vez mayor. La tarea principal de nuestra época debería ser la protección de manera eficaz de las vidas y las libertades de todos los seres humanos para asegurar que la Educación para Todos signifique realmente todos y todas.

“La educación es un derecho fundamental para todas las personas, mujeres, hombres, de todas las edades y en todo el mundo... Cada persona -niño, niña, joven y adulto- debe beneficiarse de las oportunidades educacionales diseñadas para satisfacer sus necesidades básicas... desarrollar sus plenas capacidades, vivir y trabajar en dignidad... mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones...”.

(Declaración Mundial de Educación para Todos. Preámbulo y Art. 1).

La educación -como derecho social- no es sólo un derecho humano, sino que también es un instrumento de realización de los DDHH. Esta doble función se plantea en la propia Declaración Universal en el Art. 26, donde se establece la relación entre el derecho y la educación. Por una parte corresponde a los Estados garantizar la educación y, por otra, el objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los DDHH.

Como principios éticos, los DDHH¹¹ son una conquista moral de la humanidad, dan sentido a la vida social, son universales aunque tengan expresiones diferentes en distintas culturas, reconocen a cada persona, con su dignidad, como fin en sí misma. Cada derecho es para cada persona y para la humanidad. Son además indivisibles y forman un todo interdependiente. No son enunciados teóricos, sino valores que cada persona tiene que encarnar, no se enseñan ni se aprenden sin vivirlos. Suponen un desafío permanente porque son inalienables, nadie puede ni ser despojado, ni renunciar a ellos. No hay una jerarquía entre los distintos tipos de derechos y todos tienen deberes correlativos. Ambos, derechos y deberes, tienen que ser protegidos.

El derecho a la educación está ligado a otros derechos humanos fundamentales que también son universales, indivisibles, interconectados, y interdependientes. Suponen para cada mujer, hombre, joven, niña o niño:

- El derecho a una educación básica libre y obligatoria.
- Disponer de todas las formas de acceso, con igualdad de oportunidades, a la educación secundaria, superior y continua.
- El derecho de protección para no ser discriminado en ninguna de las áreas y niveles de educación.

Tratados internacionales que reconocen el derecho a la educación.

- Enunciado en el Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC, 1966).
- Recogido en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (CDN, 1985).

Según el contenido de ambos tratados, todos tienen derecho a la enseñanza secundaria y superior gracias a la instauración progresiva de la gratuidad. El PIDESC reconoce también el derecho de cada persona a una “segunda oportunidad” y poder acceder a una educación básica, si no ha podido realizar o terminar la primaria.

¹¹ El impulso a la educación para los DDHH se inicia desde la Unesco en 1974, cuando se publica la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales, pero no toma cuerpo hasta 1978 en el Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos convocado por este organismo y celebrado en Viena. En 1993, una nueva Conferencia en Viena reconoció la importancia de la Educación para los DDHH. En 1994, la Conferencia Mundial de Educación celebrada en Ginebra vuelve a replantear, con una mirada actualizada, todos estos planteamientos y Naciones Unidas proclama el período 1994-2004 “Decenio para la Educación en la esfera de los DDHH”.

La Comisión estima que la educación debe ser percibida y tratada no como un derecho que pertenece a un grupo de edad específico -generalmente la infancia y la juventud- sino como un derecho para toda la vida cuyo ejercicio puede revestir múltiples formas.

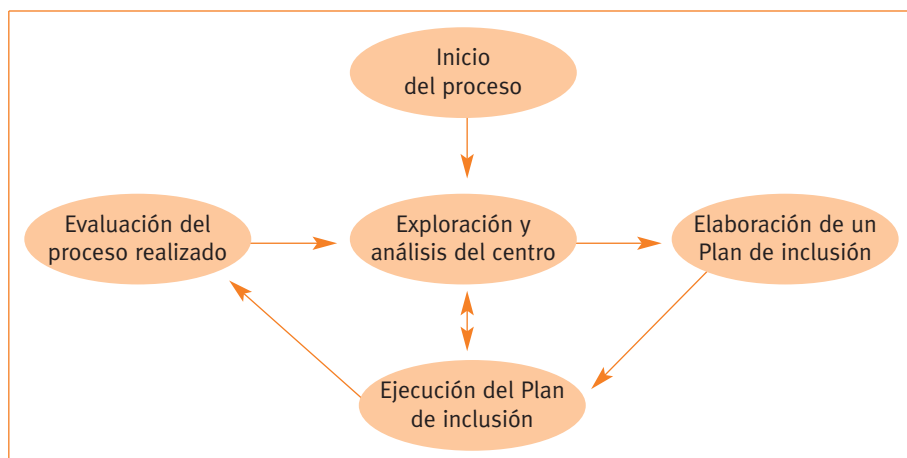
El reconocimiento del derecho a la educación es, sobre todo, una cuestión de equidad. No respetar los derechos tiene una serie de consecuencias que afectan a las mujeres más que a los hombres, al mundo rural más que al urbano, a los pobres más que a los ricos y a las minorías étnicas más que a las mayorías. El reconocimiento del derecho a la educación para todos es sinónimo de respeto a la equidad.

“Los DDHH tienen la peculiar propiedad de tensionar la escuela y hacer evidentes las contradicciones que se dan entre el discurso pedagógico que habla de respeto a los DDHH y una realidad escolar que se encarga en su práctica diaria de conculcarlos”¹².

2. Proyectos inclusivos. Escuelas de inclusión

Para caminar hacia una sociedad y una escuela más inclusivas es necesario cambiar la óptica de dónde se pone el éxito educativo o social y por lo tanto *cambiar culturas, políticas y prácticas* que generan exclusión. ¿Es esto posible?

Intentando responder a esta cuestión, nos puede servir de guía de referencia el *Índice de Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002)¹³, que propone en sus dimensiones, indicadores y propuestas un proceso de educación inclusiva en un centro escolar que podemos resumir de la siguiente manera:



Fuente: Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002). Adaptado.

¹² Magendzo, A. (1994): “Dilemas y tensiones en torno a la educación y los DDHH en democracia” en *Educación y Derechos Humanos*, nº 21, marzo 1994, Montevideo.

¹³ Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco-CSIE. En: www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf

Algunos elementos para tener en cuenta en cada una de las etapas serían:

a) Al *iniciar* el proyecto de inclusión:

- Sensibilizar a toda la comunidad educativa en todo lo que implica el cambio de perspectiva.
- Recopilar recursos y metodologías propias de una pedagogía de la inclusión.
- Constituir un equipo dinamizador que facilite la información y la comunicación en las primeras etapas.
- Desarrollar competencias profesionales para la tarea.

b) En la *etapa de diagnóstico* del centro:

- Realizar una exploración de la escuela recogiendo información sobre barreras de aprendizaje y participación y sobre recursos (humanos y materiales) para la inclusión.
- Implicar en la exploración a toda la comunidad educativa: personal docente y no docente, alumnado, familias, voluntariado, instituciones del contexto, etc.
- Establecer prioridades a partir de la exploración realizada que permitan la elaboración del proyecto.

c) En *el proceso de ejecución* del Proyecto de Inclusión:

- Implementar y apoyar las prioridades de desarrollo.
- Corregir, mediante trabajo colaborativo, los efectos no deseados y si es necesario realizar un nuevo análisis de la situación del centro para algún aspecto menos claro.
- Compartir buenas prácticas y apoyarse mutuamente como comunidad educativa en la atención a los fracasos, especialmente en los momentos en que se generan turbulencias.
- Ir creando en la práctica valores inclusivos comunes.

d) En los momentos de *valoración*:

- Evaluar el proceso real seguido. Es importante medir lo que valoramos (indicadores de inclusión) y no vivir pendientes de valorar lo que el entorno social quiere medir (generalmente los resultados académicos estandarizados).
- Identificar las situaciones de personas y grupos para las que aún existen barreras.
- Retroalimentar el proceso y proceder a un nuevo análisis en el que se pueda avanzar con nuevas prioridades.

El itinerario para construir un *proyecto de inclusión* debe estar adaptado a cada escuela. Aunque cada reforma educativa ha ido dando pasos en cómo abordar la cuestión

de la diversidad e inclusión en los centros escolares (Parrilla, 2002)¹⁴, en cada contexto escolar pueden coexistir visiones muy distintas.

Mel Ainscow (2005)¹⁵ propone algunas condiciones necesarias para el liderazgo de equipos que promueven proyectos de inclusión y permitir acuerdos que integren las diversas visiones:

- La implicación del personal, estudiantes y comunidad en las políticas y decisiones escolares.
- Un compromiso con la planificación cooperativa.
- Funciones de liderazgo efectivas.
- Estrategias de coordinación, especialmente en relación con el uso del tiempo.
- Atención a los beneficios potenciales de la indagación y reflexión.
- Actividades de desarrollo del personal que se centran en la práctica en el aula.

Estas condiciones, para Carolyn J. Riehl¹⁶, se realizan a través de tres tareas indispensables:

- La promoción de nuevos significados sobre la diversidad.
- La promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas.
- La construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades.

2.1. Centros inclusivos. Indicadores

El índice de inclusión, como indican Sandoval y otros (2010)¹⁷, nos adentra en la necesidad de valorar tres dimensiones: *las culturas, las políticas y las prácticas* de los centros con relación a la inclusión educativa entendida como presencia, aprendizaje y participación de toda la comunidad educativa.

La primera dimensión, crear *culturas inclusivas*, está orientada a la *creación de una comunidad de aprendizaje* segura, acogedora, colaboradora, solidaria y estimulante, en la que cada persona es valorada, lo cual es la base fundamental para que todas las personas tengan los mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todos.

¹⁴ Parrilla, A. (2002): "Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva". *Revista de Educación* nº 327. pp.11-20.

¹⁵ Ainscow, M. (2005): "La mejora de la escuela inclusiva" en *Cuadernos de Pedagogía*. nº 349 (septiembre). pp. 78-83.

¹⁶ Riehl, Carolyn J. (2000): "The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration" en *Review of Educational Research*, 70(1), pp. 55-81. Citado en Ainscow, M. (2005): *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*, Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, enero del 2005. En: www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf

¹⁷ Sandoval, M.; Echeita, G.; Simón, C. y López, M. (2010): *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. ITE-MEC. En: www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm

La elaboración de *políticas inclusivas*, objetivo de la segunda dimensión, tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el foco de desarrollo de la educación, impregnando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos/as, desde una visión integrada de todos los “apoyos”.

Se consideran como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una organización educativa para dar respuesta a la diversidad. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del alumnado y su desarrollo y no desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar barreras. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

La tercera dimensión, desarrollar *prácticas inclusivas*, se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el centro educativo y las actividades en el entorno cercano -educación formal y no formal- promuevan la participación de toda la comunidad y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela.

Dimensiones		
<p>Crear culturas inclusivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir una comunidad • Establecer valores inclusivos 	<p>Elaborar políticas inclusivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una escuela para todos • Organizar el apoyo para atender la diversidad 	<p>Desarrollar prácticas inclusivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar el proceso de aprendizaje • Movilizar recursos

Fuente: Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002). Adaptado.

El índice propone una serie de indicadores, referidos a las tres dimensiones. Estos se han recogido en un documento de trabajo para evaluar el proceso de inclusión en un centro o sencillamente para iniciar el proceso de diagnóstico, que proponemos a continuación:

¿ES NUESTRO CENTRO UNA ESCUELA INCLUSIVA?

Indicadores para una escuela inclusiva

Este instrumento de trabajo pretende permitir al centro realizar un *análisis crítico* de su situación con respecto a las dimensiones e indicadores más habituales de la escuela inclusiva. Puede permitir también el debate y la toma de decisiones sobre propuestas de cambio.

A continuación se señalan tres dimensiones para tener en cuenta en la valoración de la capacidad de inclusión del centro. Cada dimensión presenta dos secciones y

los correspondientes indicadores. Se trata de valorar cada uno de estos indicadores, aportando globalmente para cada dimensión, evidencias de lo que ocurre en el centro y propuestas de mejora.

Para esta valoración de los indicadores se utilizan los siguientes niveles (a marcar con una X en la casilla correspondiente):

Niveles de los indicadores	
NE	<i>No hay evidencias</i> del indicador. No se puede evaluar.
Nivel 1	<i>No adecuado.</i> Evidencia de que no está presente
Nivel 2	<i>Dudoso.</i> Evidencia de que está presente a un nivel inferior al requerido
Nivel 3	<i>Aceptable.</i> Evidencia de que está presente al nivel mínimo requerido
Nivel 4	<i>Eleuada.</i> Evidencia de que está presente al nivel requerido o superior

Evidencias: Ejemplos significativos en el centro que confirmen la valoración realizada en los indicadores.

Propuesta de mejora: Cambios necesarios y posibles en el centro que ayuden a mejorar la capacidad inclusiva en esa dimensión.

Para trabajo en grupo:

1. Poner en común las evidencias de cada dimensión y seleccionar aquellas en las que el grupo está de acuerdo.
2. Consensuar una valoración común de los indicadores a partir de la valoración hecha individualmente.
3. Establecer cuatro propuestas de mejora prioritarias.


Dimensión A: Crear culturas inclusivas


A.1. Construir una comunidad

Indicadores	NE	1	2	3	4
A.1.1. Todo el mundo se siente acogido en el Centro.					
A.1.2. Los y las estudiantes se ayudan unos a otros.					
A.1.3. Los profesores y profesoras colaboran entre ellos.					
A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.					
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.					
A.1.6. Profesorado y miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.					
A.1.7. Las instituciones del contexto local están involucradas en el centro.					

A.2. Establecer valores inclusivos:

Indicadores	NE	1	2	3	4
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.					
A.2.2. Toda la comunidad educativa comparte una filosofía de inclusión.					
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.					
A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas.					
A.2.5. El profesorado trata de eliminar todas las barreras de aprendizaje.					
A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.					

Evidencias


Propuestas de mejora



Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas


B.1. Desarrollar una Escuela para Todos:

Indicadores	NE	1	2	3	4
B.1.1. Las decisiones sobre la vida laboral de los y las docentes son justas.					
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a incorporarse al centro.					
B.1.3. El centro intenta admitir a todo tipo de alumnado.					
B.1.4. Las instalaciones del centro son físicamente accesibles para todos y todas.					
B.1.5. Se acoge y acompaña al alumnado que llega nuevo al centro.					
B.1.6. Los grupos de clase se organizan valorando a cada estudiante.					

B.2. Organizar la atención a la diversidad:

Indicadores	NE	1	2	3	4
B.2.1. Se coordinan todas las formas de atención y apoyo a la diversidad.					
B.2.2. La formación del profesorado ayuda a dar respuestas a la diversidad.					
B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.					
B.2.4. Hay coordinación entre la orientación y el desarrollo curricular.					
B.2.5. Se reducen las prácticas de expulsión por indisciplina.					
B.2.6. Se reduce el absentismo escolar.					
B.2.7. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales.					
B.2.8. El profesorado reflexiona y propone medidas sobre el fracaso escolar.					

Evidencias


Propuestas de mejora



Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas


C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje:

Indicadores	NE	1	2	3	4
C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad del alumnado.					
C.1.2. Las actividades se hacen accesibles a todos los y las estudiantes.					
C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a comprender mejor la diferencia.					
C.1.4. Se implica activamente a las y los estudiantes en su propio aprendizaje.					
C.1.5. El alumnado aprende de manera colaboradora.					
C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los alumnos y alumnas.					
C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.					
C.1.8. Las y los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.					
C.1.9. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.					

C.2. Movilizar recursos:

Indicadores	NE	1	2	3	4
C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa.					
C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.					
C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.					
C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso.					
C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje.					
C.2.5. El centro genera recursos para aumentar la participación de todos.					

Evidencias


Propuestas de mejora


El análisis de la práctica real para detectar evidencias, puede resultar bastante conflictivo si no se crea un clima de confianza entre toda la comunidad educativa. Ainscow (2001)¹⁸ propone la realización de un taller entre el profesorado con el fin de:

- Ayudarle a desarrollar un lenguaje detallado de la práctica.
- Animarle a poner en común sus ideas.
- Aprender nuevas estrategias metodológicas para utilizar en el aula.

2.2. Redes y comunidades de aprendizaje. Un modo de construir escuelas inclusivas

¿Cómo desarrollar culturas inclusivas en la práctica? Los modelos de construcción de una educación inclusiva son muy variados y generalmente dependen en su éxito no sólo de lo que ocurre en cada escuela (entendida esta como entorno abierto a su comunidad) sino del apoyo que se puedan prestar diversas escuelas entre sí.

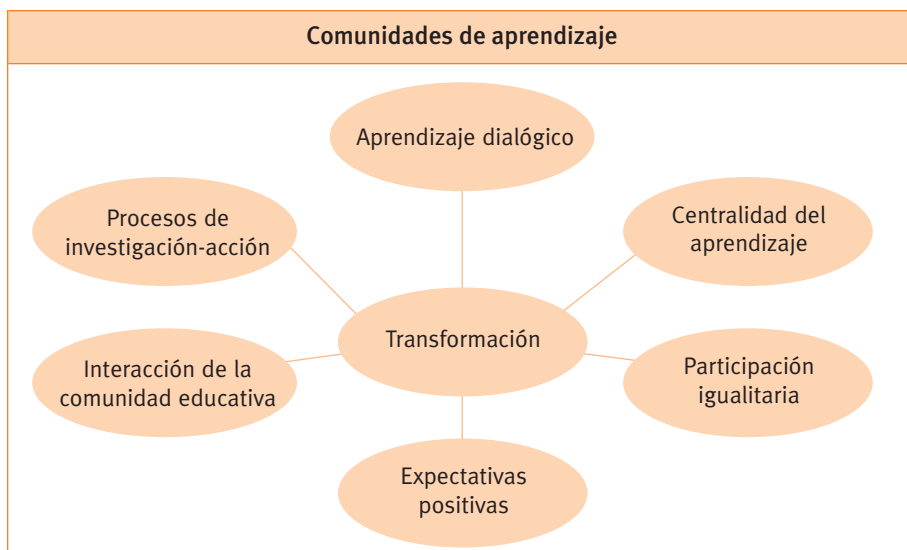
Ha surgido, de este modo, todo un movimiento educativo hacia la inclusión, denominado *comunidades de aprendizaje*¹⁹ y *comunidades de práctica*, que trabajan en redes escolares en las que participan diversas instituciones educativas como apoyo a la tarea de cada escuela.

Una comunidad de aprendizaje²⁰ es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir la participación y el aprendizaje de todas las personas, basada en el aprendizaje interactivo y dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. Son elementos propios de una comunidad de aprendizaje:

¹⁸ Ainscow, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.

¹⁹ Para ver documentos y experiencias de comunidades de aprendizaje en España se puede consultar Educalia: www.innova.uned.es/webpages/educalia/comunidades_de_aprendizaje.htm

²⁰ Dado el carácter de síntesis de este capítulo de ellas sólo daremos breves pinceladas y remitiremos a diversas fuentes de información para su posterior consulta.



Fuente: Elaboración propia.

Entre los indicadores propios de las comunidades de aprendizaje están:

- Todo el mundo se siente acogido.
- Las y los estudiantes se ayudan unos a otros.
- Educadores y educadoras colaboran entre ellos.
- Educadores y el alumnado se tratan con respeto.
- Existe colaboración entre las y los educadores, las familias y la comunidad.
- Los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.
- Las instituciones del contexto local están involucradas en el proceso educativo.
- Se crean redes de práctica entre diversas escuelas.

Las comunidades de aprendizaje (Elboj y otros, 2002)²¹ tienen su origen en experiencias educativas de orientación dialógica, entre las que cabe destacar por su carácter pionero:

- a) *El Programa de Desarrollo Escolar (School Devolpment Program-SPD)*: Es un programa de EEUU orientado a los ambientes más conflictivos, que afronta los problemas como un fenómeno comunitario y se caracteriza por su intención decidida de que cada estudiante pueda llegar al máximo de sus posibilidades.

²¹ Elboj, C. y otros (2002): *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.

- b) *Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools)*²²: Las escuelas aceleradas son un programa iniciado en los 80, también en EEUU y que hoy está implantado como red de aprendizaje. En este programa se parte del hecho de que la comunidad de la escuela analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela. Entre la realidad y el proyecto se establecen áreas de prioridad para acelerar el cambio de uno a otro mediante grupos de trabajo.
- c) El programa *Éxito para todos y todas (Success for All)*²³: tiene como objetivo primordial conseguir que todo el alumnado que vive en situaciones de riesgo tenga firmes raíces cognitivas, intención y confianza en aprender, acabar la formación básica y no ir a educación especial o compensatoria, explotando así todo su potencial.
- d) La iniciativa *Mejorar la calidad de la educación para todos (IQEA)*²⁴: enfatiza la mejora escolar para todos los estudiantes y todas las escuelas creando redes de escuelas asociadas.

El apoyo entre escuelas e instituciones ha favorecido la creación de redes de aprendizaje. Mel Ainscow (2005), en el artículo ya citado, sugiere que la noción de una comunidad de prácticas, definida como un grupo social ocupado en la búsqueda sostenida de una empresa compartida, es útil para explicar el proceso de creación de redes que pueden darse dentro de las redes de escuelas.

Los significados comunes entre diferentes escuelas son, generalmente más parciales, más temporales y no tan plenamente compartidos como aquellos de una comunidad de aprendizaje específica. Sin embargo esta misma parcialidad y falta de aspecto común puede proporcionar nuevas oportunidades para aprender de la diferencia a través de la colaboración entre escuelas.

3. Herramientas metodológicas para la creación de aulas inclusivas

No todas las herramientas metodológicas permiten la creación de aulas inclusivas. Tampoco su uso garantiza la inclusión.

Como afirma Ainscow (2005), las metodologías no se implantan en el vacío. El diseño, selección y uso de enfoques y estrategias educativas concretas surgen de percepciones sobre el aprendizaje y sobre el alumnado. En este sentido, es muy probable que incluso los métodos más avanzados pedagógicamente sean ineficaces en manos de los que implícita o explícitamente pertenecen a un sistema de valores que considera a

²² Para más información se puede consultar la página de la red: www.acceleratedschools.net/

²³ Para más información cfr. www.successforall.net/

²⁴ Se puede consultar la iniciativa en su página web: www.iqea.com/Welcome.html

los estudiantes, en el mejor de los casos, como desaventajados o necesitados de arreglos o, en el peor, como deficientes y, por lo tanto, irreparables.

En cualquier caso un aula inclusiva se caracteriza por:

- Establecer actividades que den la bienvenida a la diversidad y buscar dinámicas de acogida, especialmente para el alumnado nuevo o sus familias.
- La existencia de grupos heterogéneos que incluyen al alumnado con discapacidades, con talento o sobredotación intelectual, diferencias de edad, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad...
- La respuesta a la diversidad que, desde la perspectiva de la inclusión, no consiste en adoptar unas medidas dirigidas a unos pocos alumnos y alumnas sino en contemplar y reflejar toda esta diversidad de características del alumnado en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- La atención a las barreras físicas, psicológicas y sociales.
- Mantener una información accesible para todos (comunidades lingüísticas y minorías).
- Favorecer espacios de comunicación interactiva y comprensiva.
- Tutorías entre iguales y apoyo en el grupo común para el alumnado con dificultades en lengua u otros elementos curriculares.
- Utilizar métodos que permitan el enriquecimiento y la aceleración.
- Horarios flexibles para actividades (incluidas las de inter-niveles) más que grupos flexibles.

Entre las herramientas metodológicas que pueden facilitar el desarrollo de prácticas inclusivas están:

Metodologías referidas	Algunas herramientas metodológicas
Procesos de desarrollo personal	<ul style="list-style-type: none"> • Planes de trabajo individualizado. • Contratos de aprendizaje. • Metodologías de clarificación de valores. • Metodologías para la toma de decisiones. • Metodologías para aprender a aprender. • Metodologías para procesos de reflexión e interiorización. • Metodologías para el desarrollo de las inteligencias emocionales.
Aprendizaje entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoría entre iguales. • Trabajo cooperativo*. • Trabajo colaborativo. • Metodologías para la participación: debates, asambleas, grupos de discusión...
Interacción con el contexto	<ul style="list-style-type: none"> • De conocimiento del contexto: salidas, viajes, visitas, prensa, entrevistas... • De intervención en el contexto: proyectos de aprendizaje-servicio, voluntariado, campañas, exposiciones... • De desarrollo de comunidades de aprendizaje: intervención de las familias, participación en redes, intervención de/en otras organizaciones y entidades... • Creación de redes de aprendizaje digitales. • Intercambios culturales.
Organización y clima en el aula / en el centro	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientación y organización de los espacios de aprendizaje. • Horarios y grupos heterogéneos flexibles. • Metodologías de gestión y mediación de conflictos. • Metodologías dialógicas de equipos de investigación-acción.
Desarrollo de un currículo global/competencial	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por proyectos*. • Aprendizaje basado en problemas. • Análisis de casos. • Análisis crítico de información. • Uso interactivo de las TIC y multimedia en los procesos de aprendizaje. • Proyectos de multilingüismo e interculturalidad. • Metodologías para el desarrollo de la creatividad. • Juegos de simulación, de rol... • Evaluación de procesos: Portfolio, rúbricas, diario de clase...

(*) Los dos que se desarrollan como ejemplos.

Por su importancia para la participación y el aprendizaje vamos a describir brevemente dos grandes grupos de herramientas metodológicas:

- a) El aprendizaje entre iguales y más concretamente la cooperación.
- b) El aprendizaje por proyectos como herramienta de participación.

3.1. El aprendizaje entre iguales. Cooperación

El aprendizaje entre iguales engloba una serie de herramientas metodológicas que se caracterizan por:

- Propiciar la interdependencia social entre los miembros del equipo.
- Estimular las interacciones desarrolladoras “cara a cara”.
- Desarrollar habilidades sociales.
- Emplear estrategias propias.
- Intensificar la participación de las personas.
- Diversificar los modos de participación.
- Alternar momentos de trabajo personal con los de interacciones entre el grupo.
- Exigir la mediación como modo de gestión educativa de los conflictos.
- Enfatizar los procesos de sentido y significado, metacognición y transferencia.

Las herramientas metodológicas propias de un aprendizaje entre iguales, son interesantes no sólo para la práctica educativa en el aula sino también para el trabajo de colaboración entre docentes, comunidades y redes.

De las metodologías propias de trabajo entre iguales cabe destacar el aprendizaje cooperativo. Para llegar a él es importante haber recorrido un camino inicial de trabajo en grupos y de tutorías entre iguales que permita superar en las interacciones, el mero sumatorio del trabajo de cada persona del grupo.

El modelo de aprendizaje cooperativo es una estrategia para lograr incorporar a estudiantes de diversos niveles y habilidades dentro del aula. Permite el desarrollo de todas las competencias y favorece la participación democrática de todo el alumnado.

Para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo el/la docente debe considerar los siguientes pasos para la planificación, estructuración y manejo de las actividades.

1. Especificar los objetivos de la clase, tema o proyecto a tratar.
2. Establecer con prioridad la forma en que se conformarán los grupos de trabajo.
3. Explicar con claridad al alumnado la actividad de aprendizaje que se persigue y la interrelación grupal deseada.

4. Supervisar en forma continua la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir para enseñar destrezas de colaboración y asistir en el aprendizaje académico cuando surja la necesidad.
5. Evaluar los logros de las y los estudiantes y participar en la discusión del grupo sobre la forma en que colaboraron.

Se enseña al alumnado a solicitar ayuda a sus compañeros. Asimismo a manejar el *feedback* como herramienta de refuerzo y apoyo. Se espera que interactúen entre sí, que compartan ideas y materiales, apoyo y alegría en los logros académicos de unos y otros, que elaboren y expresen conceptos y estrategias aprendidas. La evaluación participativa es el sistema recomendado.

Para el aprendizaje cooperativo existen diversas técnicas²⁵. Es importante seleccionar la técnica más apropiada según el objetivo del trabajo a realizar. Entre ellas²⁶ cabe destacar:

- *Técnica puzzle de Aronson*: Dividir las tareas en el grupo.
- *Técnica juego-concurso de De Vries*: El grupo se prepara para un torneo o concurso sobre algo.
- *Técnica grupo de investigación*: Se les asigna a cada grupo un proyecto de investigación y es el propio grupo el que tiene que buscar los materiales y productos de la misma.

3.2. Aprendizaje por proyectos. Participación

En este método es necesaria la implicación de cada persona, su autonomía y responsabilidad. Las y los estudiantes participan, incluso, en los diseños de los proyectos, son los protagonistas, se necesita la colaboración de todas las personas para llevarlo a cabo aunque las funciones sean diversificadas. Se favorecen, así, unas mejores relaciones entre estudiantes, entre estos y el profesorado, y si se llevan a cabo fuera del aula, pueden potenciar la interacción con sus comunidades, enriqueciéndose todos con dicha relación²⁷.

El contenido de este apartado lo planteamos de forma esquemática para facilitar su lectura y la puesta en práctica en las aulas. Una primera parte recoge ideas básicas del aprendizaje por proyectos y otra segunda sintetiza algunas ideas sobre la participación como elemento clave de este método.

²⁵ García, R. et al. (2001): *Aprendizaje cooperativo: Fundamentos, características y técnicas*. Madrid, CCS-ICCE.

²⁶ Para más técnicas cfr.: www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/1_4.htm

²⁷ Hernández, F. (1998): *Repensar la función de la escuela desde los proyectos de trabajo*, <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn26p39.pdf>

Método de Proyectos

a) Descripción²⁸

Un conjunto de experiencias, de estrategias de aprendizaje en las que los estudiantes:

- Adquieren una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje porque aplican, a situaciones reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en las clases. *Competencias básicas.*
- Construyen su propio aprendizaje trabajando de manera autónoma y diversificada para llegar a resultados personales. *Inclusión.*

b) Finalidades

- Enfrentar al alumnado con situaciones problemáticas del entorno para favorecer un aprendizaje vinculado con la realidad y adquirir un conocimiento menos fragmentado y más interrelacionado.
- Comprender y aplicar aquello que aprende, proponiendo mejoras o resolviendo problemas de las comunidades en donde viven. *Aprendizaje-servicio.*
- Estimular las habilidades innatas y desarrollar algunas nuevas para descubrir el rol que tienen en sus contextos. *Desarrollo de capacidades.*
- Motivar el aprendizaje, la responsabilidad, el esfuerzo y entendimiento entre grupos heterogéneos. *Competencias /comunidades de aprendizaje.*
- Aprender a investigar utilizando las técnicas propias de las disciplinas implicadas en el proyecto y aplicando estos conocimientos a otras situaciones. *Generalizar.*

²⁸ Algunas de las prácticas educativas innovadoras que actualmente se llevan a cabo en universidades de todo el mundo empezaron a ser desarrolladas a principios del siglo XX. Cuando Kilpatrick (Universidad de Columbia) publicó su trabajo “Desarrollo de Proyectos” en 1918, más que hablar de una técnica didáctica expuso las principales características de la organización de un plan de estudios de nivel profesional basado en una visión global del conocimiento que abarcara el proceso completo del pensamiento, empezando con el esfuerzo de la idea inicial hasta la solución del problema. El desarrollo de proyectos, el desarrollo de solución de problemas, establece que los conceptos son entendidos a través de las consecuencias observables y que el aprendizaje implica el contacto directo con las cosas. El conocimiento y la aplicación de los contenidos de una disciplina, para resolver problemas prácticos o desarrollar proyectos de cambio para la sociedad, es un aprendizaje necesario para los alumnos y alumnas. cfr: www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/; <http://cursosls.sistema.itesm.mx/Home.nsf/>

c) Proceso que seguirán los estudiantes

- | | |
|---------------------------------|---|
| Plantearse preguntas | - sobre el proyecto y la hipótesis. |
| Debatir ideas | - compartir en vez de competir. |
| Recoger y analizar datos | - utilizar fuentes variadas, recursos diversos. |
| Hacer predicciones | - transformar datos e ir contestando a preguntas claves. |
| Diseñar planes | - creatividad, desarrollo de habilidades, uso de tiempos. |
| Establecer conclusiones | - colaborar cooperar. |
| Comunicar sus ideas | - construcción conjunta. |
| Elaborar un producto | - soluciones al problema planteado. |
| Generalizar a otras situaciones | |

d) Organización

- Ambiente de aprendizaje dentro y fuera del aula. Apoyos

- El profesorado puede favorecer el éxito del proyecto creando condiciones de trabajo y guiando el aprendizaje de alumnos y alumnas para facilitar el desarrollo del proyecto. Se pueden introducir elementos de proyectos anteriores si han sido efectivos.

- Duración

- Se sugiere empezar con proyectos más cortos -5 a 15 días- y a medida que se vaya ganando experiencia se podrán hacer proyectos más amplios -un trimestre-...

- Complejidad del trabajo

- Materias implicadas. Apoyo del profesorado + miembros de la comunidad²⁹.
- Actividades/tareas a partir de preguntas guía³⁰/ ejes conceptuales, estrategias para lograr las metas del proyecto. Estas estrategias pueden debatirse y criticarse con el resto de la clase o dentro del mismo grupo del proyecto.
- Las actividades/tareas llevan a profundizar en los contenidos de conocimiento y a desarrollar habilidades ante las necesidades del proyecto, ya que requieren

²⁹ Incluir proyectos de “aprendizaje-servicio”.

³⁰ Una pregunta guía permite dar coherencia a la estructura de los problemas o actividades a las que se enfrentan los alumnos/as que realizan un proyecto. Las preguntas guía buscan el logro de los objetivos del proyecto. La cantidad de preguntas guía es proporcional a la complejidad del proyecto. Al diseñarlas tener en cuenta que sean provocativas manteniendo a las y los estudiantes interesados y motivados a lo largo de todo el proyecto. Deben desarrollar altos niveles de pensamiento que les implique debatir, integrar, sintetizar, criticar, evaluar información. Deben representar un reto motivando a confrontar cuestiones poco comunes, problemáticas reales... animándolos a analizar el mundo que los rodea y afecta a su comunidad y/o son interesantes para la sociedad. Favorezcan el desarrollo de habilidades y conocimientos definidos. Deben ser realizables teniendo en cuenta las habilidades y conocimientos de los alumnos y alumnas.

del alumno/a la transformación, análisis y evaluación de la información y las ideas para buscar la solución a la situación planteada.

- Identificación y selección de recursos. Los recursos casi siempre requieren alguna preparación o entrenamiento. Asignar tiempo dentro de las actividades para que los alumnos/as aprendan a usarlos, es esencial en la planificación del proyecto. Además deben ser seleccionados para incrementar la efectividad de las tareas.
 - Lugares: clase, biblioteca, comunidad...
 - Autonomía de los alumnos/as: participación en decisiones, marcar cuáles, calendario, ritmo trabajo, diseño proyecto...
- Grupos: Importante la organización de grupos heterogéneos
- Individual: desarrollo de habilidades de búsqueda de información.
 - Grupos de dos: apoyo mutuo, la co-evaluación.
 - Pequeños grupos: Se comparten diferentes perspectivas y se buscan consensos.
 - Se trabaja en tareas que tienen múltiples dimensiones o pasos.
 - Grupos medianos: Se discuten diferentes opciones y puntos de vista, se realizan actividades con cambio de roles, posturas y debates.
 - Toda la clase: Se presentan orientaciones, se interroga a los estudiantes y se presentan avances del proyecto.

d.1 Resultados esperados

- Especificar los cambios posibles en cuanto a conocimientos y desarrollo de habilidades que se espera que posean como consecuencia de su participación en el proyecto.
- Los resultados pueden ser:
- Conocimiento y desarrollo de habilidades: se refiere a lo que sabrán y lo que serán capaces de hacer al finalizar el proyecto.
 - Resultados del proceso de trabajo: se refiere a las competencias, estrategias, actitudes y disposición que los estudiantes aprenderán durante su participación en el proyecto.

d.2 Productos

- Los productos son construcciones, presentaciones, exhibiciones... realizadas durante el proyecto. Es necesario pensar lo que podrían presentar, construir, diseñar... los alumnos/as.
- Los buenos productos deben seguir los siguientes criterios:
- Demostrar la profundidad de comprensión de los conceptos y principios centrales de la materias y/o disciplinas.

- Los resultados del proyecto deben ejemplificar situaciones reales.
- Los productos deben ser relevantes e interesantes para los alumnos/as. La mayoría de los productos requieren que los estudiantes apliquen lo que saben y agreguen nuevos conocimientos y habilidades.

d.3 Evaluación

Proceso de emitir juicios respecto al logro de las metas y objetivos de un proyecto. En este método son importantes tanto la evaluación de resultados del alumnado como la de la efectividad del proyecto en general.

Algunos elementos:

- Realización de tareas: chicos y chicas realizan una actividad para dar cuenta de lo que han aprendido.
- Evaluación de resultados: el trabajo del alumnado se evalúa para determinar lo que se ha aprendido.
- Pruebas o exámenes: las y los estudiantes dan respuesta a preguntas orales o escritas. Las respuestas correctas representan lo aprendido.
- Autoevaluación: el alumnado da su propia valoración acerca de lo que se ha aprendido, ya sea de manera oral y/o escrita.
- Evaluación entre iguales: se valoran las tareas del grupo y las presentaciones de los otros grupos que participan en el proyecto.

e) Características

- *Método no directivo*

- Oportunidades para que chicas y chicos realicen investigaciones que les permitan aprender nuevos conceptos, aplicar la información y representar su conocimiento de diversas formas.
- Facilita medios para transferir la responsabilidad del aprendizaje de las y los docentes a los estudiantes en forma completa o parcial.
- Nuevos roles del alumnado y del profesorado.

- *Motivador*

- Las actividades permiten a los alumnos/as buscar información para resolver problemas, construir su propio conocimiento favoreciendo la retención y transferencia del mismo y facilitando medios para la introducción y adopción de habilidades profesionales y estrategias de disciplinas (por ejemplo: investigaciones históricas o antropológicas, crítica literaria, administración de negocios, arquitectura, investigación en el campo científico...).

- *Favorece el trabajo en grupo*

- Colaboración entre estudiantes, profesorado y otras personas para que el conocimiento sea compartido y distribuido entre los miembros de la “comunidad de aprendizaje”. No tiene sentido trabajar aislado.
- Puede ser compatible con los estilos de aprendizaje del alumnado, desde cómo aprender por sí mismos leyendo y revisando, a trabajar en grupo leyendo y discutiendo.
- Los proyectos permiten desarrollar habilidades de colaboración, en lugar de competición ya que la interdependencia y esa colaboración son esenciales para lograr que el proyecto funcione y llegar al final.
- Crean un clima en donde las y los estudiantes puedan aprender y practicar una variedad de habilidades para “aprender a aprender”.

- *Potencia la capacidad de iniciativa*

- Uso de herramientas y ambientes de aprendizaje que motiven al alumnado a representar sus ideas.
- Invita a los estudiantes a explicar o defender sus proyectos grupales, desde su punto de vista, para que puedan valorarlo los compañeros y compañeras.
- Ayuda a desarrollar la iniciativa, el esfuerzo y la autonomía, promoviendo habilidades metacognitivas > autodirección > autoevaluación.

- *Facilita la integración de materias y la interacción*

- Partir de un problema real que involucra distintas áreas -visión global-.
- Aprendizaje significativo integrando conceptos y habilidades a través de diferentes materias.
- Relacionar metas cognitivas, sociales, emocionales... con la vida real.
- El método de proyectos al ser una estrategia “transdisciplinaria” tiene relación con una amplia gama de técnicas de enseñanza-aprendizaje.
- Ofrece múltiples maneras para que los y las estudiantes participen y demuestren su conocimiento.
- Permite prevenir y resolver conflictos interpersonales y crea un ambiente favorable en el que éstos adquieren la confianza para desarrollar sus propias habilidades.
- Ayuda a desarrollar una variedad de habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación.
- La experiencia ocurre en un contexto social donde la interdependencia y la cooperación son imprescindibles para hacer las cosas.

Este método, precisamente porque no sigue formas más tradicionales de enseñar, porque tiene en cuenta las diferencias y potencia que cada alumno/a aprenda a aprender desde su propio estilo de aprendizaje, porque rompe con la concepción de áreas cerradas y promueve la interdisciplinariedad y la relación con el entorno, entre otras cuestiones, suele plantear inseguridad al profesorado que lo percibe como un riesgo³¹. Señalamos algunos de los obstáculos que se comentan: No cubre todo el programa del curso. Críticas de las AMPA y la comunidad ante la novedad. Al no ser una estrategia tradicional, sentirse aislados de otros profesores/as, falta de apoyo de la dirección y de otros compañeros/as. Mucho tiempo de preparación, búsqueda de recursos y miedo a cometer errores. Diseñar una evaluación válida. Delegar el control... ¿Por qué no se transforman estas dificultades en retos, en desafíos para mejorar los procesos enseñanza-aprendizaje?

La participación y el empoderamiento elementos clave de estos proyectos

Cuando se habla de métodos de aprendizaje, nos estamos refiriendo a un camino para llegar a unas metas. Ese camino se realiza a lo largo de un tiempo, con grupos diferentes de estudiantes, con unos procesos en los que utilizamos recursos variados. Tradicionalmente se ha establecido una clasificación de los métodos teniendo en cuenta el protagonismo mayor o menor del profesorado y el desarrollo más o menos activo del programa.

Con la puesta en práctica del aprendizaje significativo, se han generalizado otras maneras de aprender. El programa para todos, cerrado, solo de conceptos, ha sido sustituido por un currículo abierto y flexible que tiene en cuenta las experiencias de las y los estudiantes y las cuestiones que ocurren en cada contexto, de esta manera cada alumno/a va ganando protagonismo, participa y aprende a tomar decisiones sobre lo que le afecta y considera importante.

La participación es una forma de organización social para decidir, de forma compartida, las soluciones a problemas después de conocerlos, de informarse, de dedicar tiempo al diálogo, a la negociación y establecer mecanismos claros de solución consensuada. No es simple información, ni consultas de opinión. Supone una toma de conciencia ante los sistemas dominantes, en los que el poder está restringido a unos pocos, para llegar, por medio del diálogo, al pleno desarrollo de las libertades individuales e ir transformando los sistemas con el reparto del poder, empoderamiento.

Pero los procesos participativos para que sean posibles y viables, necesitan en primer lugar creer en la participación como una acción colectiva, descubrir su utilidad, su eficacia, conocer habilidades y destrezas y sobre todo crear los cauces, normas, estructuras... para hacerla posible en la vida cotidiana y en los espacios públicos.

Mejorar la toma de decisiones supone para el grupo, identificar e incorporar las preocupaciones, necesidades, opiniones, sugerencias, valores y compromisos acordados. La participación, cuando plantea la toma de decisiones conjunta y la ejecución

³¹ Cfr. modelos prácticos en el *Apuntes IEPS*, nº 29, publicado por este Instituto en 1982.

compartida por los miembros de una colectividad, camina hacia formas de cogestión y autogestión.

De esta manera, cada persona en los ámbitos en los que actúa, no tiene que ser objeto de decisiones que vienen de arriba, sino sujeto activo y responsable en esa toma de decisiones, entonces es cuando se habla de empoderamiento porque se toma conciencia de las propias capacidades y del potencial que se tiene para influir en el entorno.

La fuerza interior de una persona se convierte en poder cuando otras personas la tienen en cuenta y le otorgan esa capacidad de influencia social.

Participar es la forma moderna de democracia directa donde la ciudadanía se siente implicada y responsable, más allá de tener un estatus jurídico por nacimiento o adquisición posterior.

Porque el sentimiento de pertenencia se construye en colectividad³² a través de la participación y con una finalidad: superar las visiones más tradicionales en donde solo se reconocía un determinado estilo de vida, de aprendizaje... para llegar -desde un proceso de reflexión- a un conocimiento político³³, a una búsqueda de habilidades cooperativas y al desarrollo de un pensamiento crítico que fomente un compromiso de acción-transformación.

³² Convivencia: relación entre la ciudadanía según unas normas, reglas organizadas e institucionalizadas que regulan esas relaciones y atribuyen poderes a unos sobre otros. Ver: AA.VV. (2003): "Campos de juego de la ciudadanía" en *Viejo Topo*. Madrid.

³³ Política: actividad vinculada al poder que se refiere a la ciudad a las relaciones de la ciudadanía, a la naturaleza y funciones del Estado y a las formas de gobierno.

4. Bibliografía

- AA.VV. (2000): *Atención a la diversidad*. Barcelona, Graò.
- AA.VV. (2003): “Campos de juego de la ciudadanía” en *Viejo Topo*. Madrid.
- Adell, M.J.; Herrero, C. y Siles, B. (2004): “El aprendizaje dialógico en los grupos interactivos”. *Rev. Networks*. Vol 7 nº 1. En: <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/30/35>
- Ainscow, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid, Narcea.
- (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.
 - (2005): *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*, Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, enero del 2005. En: www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf
 - (2005): “La mejora de la escuela inclusiva”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 349 (septiembre). pp. 78-83.
- Ainscow, M. y West, M. (2008): *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid, Narcea.
- Arnáiz, P. (2003): *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga, Aljibe.
- Bartolomé, M. (coord.) y otras (2003): *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la inclusión*. Madrid, Comunidad de Madrid.
- Bobbio, N. (1995): *Derecha e Izquierda*. Madrid, Taurus.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco-CSIE. En: www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf
- Booth, T. (2006): *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M. A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (coords.): *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca, Amarú.
- Boza, A. et al. (2010): *Educación, investigación y desarrollo social*. Madrid, Narcea.
- Castells, M. (1999): *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad Red*. México, Siglo XXI.
- Coloma, A. M. et al. (2007): *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*. Madrid, PPC.
- Coll, C. y Miras, M. (2001): *Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (eds.) *Desarrollo psicológico y educación, Vol.2*. (pp. 331-356). Madrid, Alianza.

- Conferencia Internacional de Jomtien (Tailandia) (1990): *Educación para Todos (EPT)*. En: www.unesco.org/es/efa/the-efa-movement/world-conference-on-efa-jomtien-1990/
- Conferencia Mundial, Declaración de Salamanca (1994): *Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*. En: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Conferencia Internacional de Dakar (2000): *Seguimiento de la propuesta Educación para Todos*. En: www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006). En: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf
- Domínguez, G. (2001): *Proyectos de trabajo: una escuela diferente*. Madrid, La Muralla.
- Echeita, G. (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, Narcea.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007): “La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social” en R. de Lorenzo y L.C. Pérez Bueno (dirs.): *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra, Aranzadi.
- Elboj, C. et al. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- Escarbajal, A. (2010): *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid, Narcea.
- García, R. et al. (2001): *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid, CCS-ICCE.
- Gather, M. (2004): *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, Graó.
- Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. (Trad. cast. M^a Teresa Melero). Barcelona, Paidós.
- (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. (Trad. cast. Garis Sánchez). Barcelona, Paidós.
- Gentili, P. (2001): “Un zapato perdido” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 308, diciembre 2001.
- Hernández, F. (1998): *Repensar la función de la escuela desde los proyectos de trabajo*, <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn26p39.pdf> Jiménez, P. y Vilá, M. (1999): *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe.
- López de Ceballos, P. (1989): *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid, Popular.
- López Melero, M. (2001): “La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades” en A. Sipán (ed.): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. (pp. 31-64). Zaragoza, Mira editores.
- Llopis, C. (coord) (2003): *Recursos para una educación global ¿es posible otro mundo?* Madrid, Narcea.

- Macarulla, I. y Sáiz, M. (coord) (2009): *Buenas prácticas de la escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidades. Un reto, una necesidad*. Graò, Barcelona.
- Magendzo, A. (1994): "Dilemas y tensiones en torno a la educación y los DDHH en democracia" en *Educación y Derechos Humanos*, nº 21, marzo 1994, Montevideo.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, Catarata.
- Martín, X. y Puig, J. (2007): *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona, Graó.
- Mittler, P. (2000): *Inclusive Education*. London, David Fulton Publishers Ltd.
- Parrilla, A. (2002): "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva". *Revista de Educación*, nº 327. pp.11-20.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999): "Prólogo" en S. Stainback y W. Stainback: *Aulas inclusivas* (pp. 15-18). Madrid, Narcea.
- Pujolàs, P. (2005): *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic, Eumo.
- Riehl, C. J. (2000): "The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration" en *Review of Educational Research*, 70(1), pp. 55-81.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (2005): "Romper límites. Cuestionar el enfoque neoliberal sobre la mejora en la escuela" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 349 (septiembre). pp. 84-88.
- Sandoval, M.; Echeita, G.; Simón, C. y López, M. (2010): *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. ITE-MEC. En: www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm
- Santos Guerra, M. A. (2006): *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Madrid, CAM.
- Suess, P. (2002): "Culturas en diálogo". *Agenda Latinoamericana mundial 2002*, p. 38 y siguientes.

**Escuelas para la ciudadanía
global. Un modelo de
profesionalidad responsable**

Desiderio de Paz Abril

1. Educación para la ciudadanía global

1.1. Una educación para la esperanza

El *globalismo* neoliberal que está dirigiendo nuestras vidas pretende conseguir la máxima productividad a costa de nuestra humanidad, a costa de olvidar las personas. ¿Cómo estar resignado delante de un modelo de crecimiento que ha sido incapaz de erradicar la pobreza, el hambre y la exclusión social, en un sistema económico mundial desigual y depredador de la naturaleza? ¿Cómo enseñar sin una actitud críticamente esperanzada? Como educadores, como escuela no podemos adoptar la actitud del *transeúnte*, gente que ve el mal, oye el mal, y a veces hace el mal, pero no hace nada, o no lo suficiente para frustrarlo. Promover escuelas para la ciudadanía global significa promover escuelas con conciencia, escuelas *sociocríticas*, escuelas para la esperanza de un mundo mejor: no sólo preocupadas por la eficacia de los resultados, también en mostrar a sus jóvenes cómo pueden actuar para construir un mundo mejor, más racional y humano para todos, más redondeado, menos anguloso y perverso.

Practicamos una profesión de esperanza cuando pretendemos desarrollar en nuestros niños, niñas y jóvenes el gusto por conocer y aprender, cuando aspiramos a convertir a nuestros estudiantes en ciudadanas y ciudadanos reflexivos y críticos, creativos y comprometidos, más sabios y solidarios. En este sentido tenemos que ver la mejora de la escuela como consustancial a la profesionalidad de maestros y maestras. La profesionalidad entendida como expresión del deseo de mejorar la educación con el propósito de mejorar la vida de los estudiantes y de la sociedad entera.



La mejora de nuestras escuelas no puede ser solo cuestión de resultados, también de propósitos morales; no sólo un proyecto técnico, también ético y político. ¿Sería suficiente con que nuestros alumnos puntuaran alto en diversas áreas del conocimiento, pero permanecieran al margen de cuestiones como la creciente profundización de las desigualdades, la exclusión social, el hambre en el mundo, las repercusiones de la globalización, el calentamiento global, la crisis ecológica? Desde la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) entendemos que la mejora de nuestras escuelas, la mejora de la educación y del aprendizaje debiera pensarse como formando parte de un proyecto ético y político más amplio en este sentido.

La ECG promueve una escuela esperanzadoramente humanista porque potencia una educación que integra problemáticas globales como la convivencia desde la diversidad en igualdad, el desarrollo de los derechos humanos, el diálogo como instrumento para resolver los conflictos, la sostenibilidad, la igualdad de género, la interculturalidad, la paz.

Resulta necesario un modelo educativo humanista y global que ayude a los jóvenes a comprender el mundo y a actuar con entendimiento. Se trata de construir en nuestras escuelas *una cultura de la conciencia y el diálogo*, una educación para la vida desde una concepción integrada del conocimiento, que contempla cognición y emoción, conocimiento y acción (o “cabeza, corazón y mano”).

1.2. Un nuevo modelo educativo humanista y global, esperanzador

La necesidad de un nuevo modelo educativo humanista tiene que ver con las esperanzas depositadas en el poder transformador de la escolarización presente, y en general, con “cuantos optimistas han creído en las posibilidades de cultivar y de hacer crecer a los individuos, confiados en el valor de la educación para el desarrollo económico, la mejora de las personas y de la sociedad” (Gimeno, 2005:145). Y es que, una concepción esperanzadora y humanista de la educación siempre tendrá sentido mientras existan desigualdades e injusticias. Es el sentimiento de insatisfacción con la realidad lo que alimenta la educación humanista con la esperanza de mejorar el mundo, imaginando y procurando conseguir cotas más altas de calidad de *vida buena* para todos.

El Informe Delors (1996) ya lo decía: la educación debe promover un nuevo humanismo con un componente de calidad personal, un componente ético de la vida y de justicia social. Entiende que la educación representa un medio al servicio del desarrollo humano más auténtico y más armonioso y, por tanto, un medio para hacer retroceder la pobreza, la marginación, la opresión y la guerra.

La escuela no debiera permanecer al margen de estas realidades, principalmente por razones éticas. Y, si se quiere, por propio egoísmo inteligente: en un mundo de interdependencia global todo nos afecta y nos obliga a promover comprensiones amplias de los fenómenos que observamos o vivenciamos. Desde la ECG entendemos la función del docente como *un educar para la vida, que es un educar para un mundo en el que nada nos es ajeno*, tomando la expresión de Gimeno Sacristán.

Una educación para la ciudadanía global implica concebir la educación como posibilidad; como esperanza en hacer, construir y dar una forma más humana al mundo; como esperanza y “norte” para una educación verdaderamente humanizadora (Paz, 2007:64).

El ciudadano responsable, comprometido con la justicia y la solidaridad, el ciudadano o ciudadana global no nacerá por generación espontánea. Y no podemos dejar en manos de los oligopolios de la comunicación y el ocio la formación en valores, actitudes y comportamientos de las futuras generaciones. Se hace necesario un trabajo educativo para *desaprender*, para combatir generalizaciones, simplificaciones, tópicos, prejuicios... para derribar y volver a construir. Hay que tener presente que para muchas personas, la escuela será el único espacio de su vida en el que podrán disfrutar de experiencias positivas de solidaridad hacia y con los demás. Sólo cuando se vive se interioriza y se incorpora a nuestra mirada, lo usaremos o no, pero, en cualquier caso, está presente en nosotros (Polo, 2004).

Ciudadano y ciudadana global¹

Lejos de plantear aquí una concepción al uso de ciudadanía cívica, neutra y despolitizada, basada en que el individuo cumpla con sus obligaciones y exija sus derechos como miembro de una familia o integrante del mercado de trabajo, aquí se persigue una concepción que integre el *fortalecimiento* de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. En consecuencia, la desigualdad de derechos y el mantenimiento de condiciones de vida injustas y excluyentes es la lente a través de la cual mira el mundo el ciudadano global para poder ayudar a cambiarlo. Concebimos el ciudadano y la ciudadana global como las personas que:

- Se interesa en conocer y reflexionar críticamente sobre los problemas globales y cómo todos y todas nos vemos afectados por ellos.
- Respeta, valora y celebra la diversidad.
- Se indigna delante de la injusticia y la exclusión.
- Participa y se compromete activamente en la vida ciudadana en sus diferentes niveles (*glocales*) para poder conseguir un mundo más justo e inclusivo, más humano.

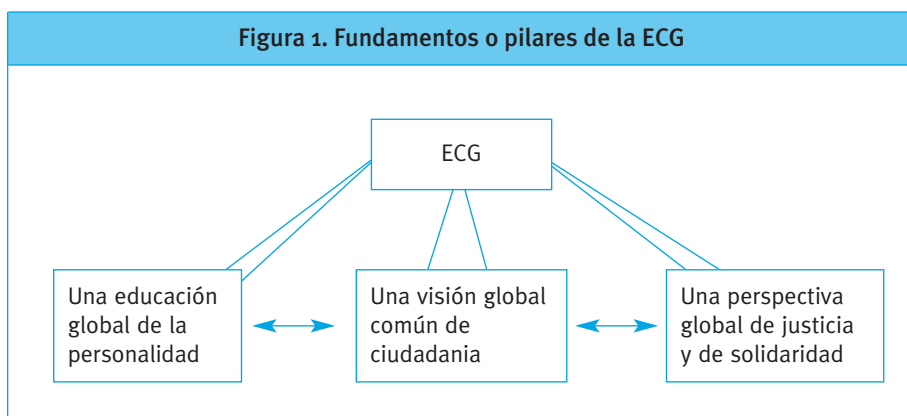
Por lo tanto Educar para una Ciudadanía Global representa educar con la intención que se produzca una transformación progresiva en los valores, actitudes y comportamientos de nuestro alumnado:

- Fomentando el respeto y la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la defensa del medio ambiente y el consumo responsable, el respeto de los derechos humanos individuales y sociales.
- Potenciando el diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria.

¹ Paz, 2007:52; Intermón Oxfam, 2009.

La Educación para la Ciudadanía Global se asienta sobre tres pilares:

1. *Una educación global del joven ciudadano*, lo que sería una educación integral que atiende a la dimensión corporal, intelectual, espiritual, emocional, ética, social. Significa la integración en educación del pensar, sentir y actuar. Para ser persona, ciudadano, se necesita no sólo saber pensar, también tener sentimientos y valores morales.
2. *Una visión global, común de ciudadanía*, porque vivimos en un único mundo, común a todos, iguales en dignidad, y por tanto se trata de educar en una conciencia cívica planetaria.
3. *Una perspectiva global de justicia y de solidaridad* que desarrolle la crítica y autocrítica.



Fuente: Elaboración propia.

Constituyen tres dimensiones de la educación que interactúan como vasos comunicantes en el trabajo diario con nuestros estudiantes. Esto quiere decir que, por ejemplo, hay que empezar a tener claro que cuando estamos ayudando a que nuestros alumnos y alumnas resuelvan un conflicto, no estamos quitando tiempo del contenido de las áreas, por el contrario -además de facilitar estrategias para su resolución y dotar al alumnado de capacidad de autorregulación y competencia social- estamos generando otros aprendizajes: porque estamos enseñando a razonar, a argumentar, a ponerse en lugar del otro, a llegar a acuerdos, potenciando el pensamiento causal, consecuencial, de perspectiva...

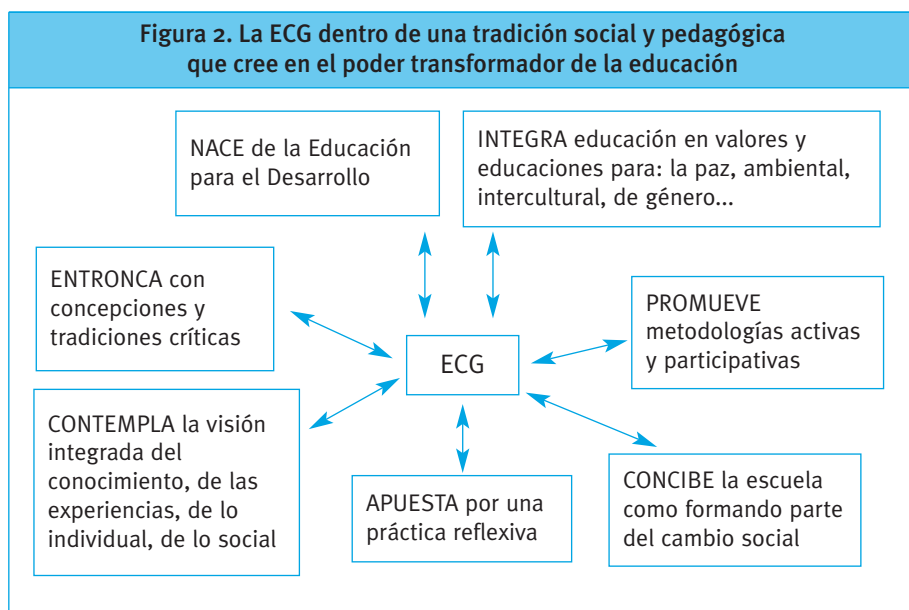
O que cuando trabajamos, por ejemplo, los vegetales y explicamos el proceso de la fotosíntesis (concepto central para entender la biosfera), también podemos abordar la necesidad de preservar los bosques y cuáles de nuestras acciones lo hacen posible, o no. Y más aún, podemos interrogarnos por qué la Amazonía es tan vital para la vida en el planeta y, más aún, por qué cada vez resulta más difícil salvaguardarla de la rapiña de las grandes multinacionales madereras, y de todo tipo. Y, dependiendo, de la edad de nuestros estudiantes, podemos adentrarnos en los hechos y acciones de nuestro

modelo de consumo que no resultan sostenibles para nuestros bosques y para la vida en general, y qué podemos hacer para cambiar nuestras pautas de consumo. Y, al continuar profundizando entrarán en juego conceptos como sostenibilidad, discriminación medioambiental, desarrollo humano, decrecimiento, etc.

Entendemos la ECG como un modelo educativo humanista, que atraviesa toda la actividad educativa informando y concienciando sobre los modos de dar sentido a lo que nos pasa para poder posicionarnos, para poder tomar conciencia del mundo en el que vivimos y de nuestro lugar en él.

La ECG no parte de cero, hay una extensa tradición pedagógica y social detrás. Está dentro de una tradición que cree en el poder transformador de la educación. La ECG bebe directamente de la Educación para el Desarrollo y trata de integrar la educación en valores y las preocupaciones de las *educaciones para* (educación para la paz, educación en DDHH, educación intercultural, educación para la igualdad de género...), entronca directamente con aquellas concepciones y tradiciones educativas críticas (pedagogía crítica), promueve metodologías activas y participativas (movimiento de la escuela nueva), contempla una visión integrada del conocimiento, de las experiencias, de lo individual y lo social (la tradición de la integración del currículo), apuesta por una práctica reflexiva (la tradición de la investigación acción), y concibe la escuela como formando parte del cambio social hacia un mundo más justo, solidario y humano (educación popular de Freire).

No estamos hablando, pues, de una asignatura, estamos hablando de un nuevo enfoque para la educación, un nuevo modelo educativo.



Fuente: Elaboración propia.

1.3. Freire y Habermas como referentes

La educación para la ciudadanía global se nutre de una larga tradición teórica y práctica, pero encuentra en Freire y Habermas, una referencia muy relevante.

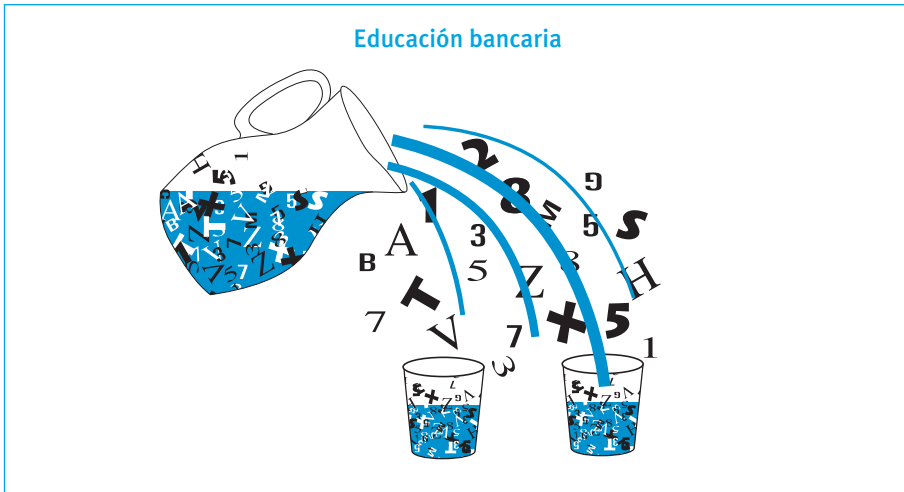
Ambos han destacado que la acción social y las relaciones sociales (también la relación educativa) en la sociedad moderna están organizadas en torno a la comunicación y no en torno a la autoridad y la imposición. Tanto la *teoría de la acción comunicativa* de Jürgen Habermas como la *pedagogía liberadora* de Paulo Freire han puesto de manifiesto el valor del diálogo en el desarrollo de la vida humana y de la educación. Habermas en su *teoría de la acción comunicativa* partió de la idea de que todas las personas están dotadas de competencia comunicativa, de ahí que todas hayan de ser tratadas como interlocutoras válidas en cualquier situación de diálogo y de acción. Por su parte, Freire pensaba que la *dialogicidad* es una exigencia de la naturaleza humana y un presupuesto a favor de la opción democrática de la persona educadora.

Esta mirada dialógica responde a necesidades e intereses que van más allá de una concepción técnica y academicista del conocimiento y de la educación (como entrenamiento puramente técnico, como saber neutral y objetivo del mundo) y apunta hacia una concepción histórica y social del conocimiento y de la educación, una concepción política en el sentido de avanzar hacia la búsqueda de una sociedad más justa, solidaria y libre.

Ambos han formulado que las verdades prácticas, como los principios de la justicia, emanan de la búsqueda cooperativa de la verdad, del diálogo inclusivo.

Habermas ha contrapuesto dos tipos de prácticas a la hora de explicar el comportamiento humano y, por ende, la modernidad: por un lado está la acción teleológica fundamentada en la racionalidad instrumental, que persigue una intervención eficaz en el mundo, no comunicativa; es decir, el actor -individual o social- elige los medios más adecuados para conseguir el fin propuesto -la racionalidad con arreglo a fines-. Por el otro, está la acción comunicativa fundamentada en el diálogo -en el entendimiento mutuo-, imprescindible para desarrollar acciones coordinadas y que satisfagan las necesidades de todos por medio de acuerdo o consenso.

En la misma dirección Freire ha contrapuesto la educación tecnocrática, fundamentada en la razón instrumental, como educación “doctrinal” y “bancaria” a una educación crítica y dialógica.



La educación bancaria, tecnicista, mecánica, de estudiantes “vasija” -donde depositar contenidos- en oposición a una educación crítica y dialógica, que implica educar a las y los estudiantes en una ciudadanía responsable, leyendo (comprendiendo y pensando) críticamente su mundo (el mundo), otorgando sentido a sus experiencias y asumiendo la necesidad de perseguir individual y colectivamente un mundo más justo y humano: “una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora... es defender una practica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de forma fría, mecánica y falsamente neutra”. (Freire, 2006b:54).

Tanto Freire como Habermas conciben la teoría como formas de discurso que los practicantes/sujetos producen desde una aprehensión dialógica y crítica de sus propias condiciones de vida específicas con voluntad emancipadora/liberadora.

Algunos de los fundamentos que la Educación para la Ciudadanía Global que estamos proponiendo toma de Habermas y Freire son:

- Entender la educación como algo pegado a lo vivido, por lo tanto un proceso significativo y con sentido, a la vez que un proceso pedagógico, ético, político, estético.
- Una lectura crítica del mundo mediante una comunicación dialógica de los participantes para el logro de un mundo más justo y humano.
- La integración de la cultura participativa y democrática de la escuela en la comunidad de la que forma parte al tiempo que se deja implicar por ella (familias, comunidad local, ONG y colectivos diversos).
- Una concepción emancipadora de la educación y de la pedagogía. Lejos de quedarse en la crítica, facilitar los contextos educativos necesarios para generar estrategias de compromiso y transformación, para mantener viva la esperanza de un mundo mejor.

2. Las escuelas para la ciudadanía global construyen una práctica educativa abierta al mundo, comprometida con el otro

En el mundo globalizado en el que vivimos, estamos más próximos que nunca los unos de los otros, compartimos más aspectos de nuestras vidas que nunca, y se hace cada vez más evidente nuestra dependencia mutua. Desde el punto de vista ético, eso nos hace a todos responsables del prójimo, de cada uno de nosotros (Bauman (2004:28).

Ciertamente nuestros intereses se entremezclan con los de las personas distantes y, a la luz de las desigualdades cada vez mayores, no desde una reciprocidad equilibrada. Por el contrario, se muestran grandes desequilibrios: mayor desigualdad entre países ricos y pobres, degradación del medio ambiente por el uso abusivo de los recursos naturales, medios de información y de comunicación que acercan la oposición existente entre formas de vida opulentas y formas de vida desprovistas de todo, migraciones desde aquellas zonas de la tierra desposeídas hacia los llamados países desarrollados.

La globalización contiene ingredientes autodestructivos (a través de un *globalismo económico* depredador y productor de desigualdades mundiales), pero también contiene los ingredientes que pueden movilizar a la humanidad para la búsqueda de soluciones planetarias porque la globalización ha contribuido a quebrar las fronteras nacionales. Morin (2001 y 2006) habla de que la globalización como era planetaria, ha hecho emerger una *comunidad de destino* para la especie humana. La ECG parte de la idea de que no deberíamos perder la oportunidad para actuar a favor de una globalización solidaria y justa, que posibilite la redistribución (restitución) de la riqueza en el mundo, que pone en el centro a las personas, el ser humano, los problemas vitales de la humanidad, la identidad planetaria.

De ahí la necesidad de educar en un humanismo planetario que defienda una visión global de los hechos y el sentimiento de pertenencia a una *comunidad mundial de destino* que nos haga iguales en dignidad.

Esta realidad demanda trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carrera, éxito...), y potenciar la función que tiene la educación en su conjunto: la realización de la persona, que debe *aprender a ser*, como nos propone el Informe Delors (1996).

2.1. Promueven una educación en los sentimientos. La solidaridad y la empatía cosmopolita

Hay que revalorar los sentimientos y, en concreto el sentimiento de solidaridad, como formas de experiencia y de conocimiento que nos hablan de carencias y de deficiencias en el pretendido conocimiento "objetivo". No favorece la veracidad contraponer emoción y cognición, valores morales y eficacia. Por ejemplo, se empieza a hablar ya de que la solidaridad podría convertirse en el principal motor económico y de prosperidad a nivel mundial en las próximas décadas.

La neurociencia ha desmontado aquella idea común de que las emociones perturban y empobrecen el razonamiento y la eficacia de la acción. Por el contrario, forman parte de la espiral de la razón, guían y ayudan en el proceso de razonamiento y en los comportamientos sociales más auténticos. Y, en determinadas ocasiones, las emociones pueden ser sustitutas de la razón. Cualquier modelo de la mente y de la acción social que deje de lado las emociones alumbrará una historia parcial, porque es en los sentimientos donde se hace más evidente nuestra humanidad. Las emociones y la razón, aunque facultades relativamente independientes, habitualmente operan en estrecho diálogo y colaboración, entrelazando e integrando sus distintas formas de conocimiento para conformar una visión más razonable y guiarnos a través del mundo para arbitrar el mejor modo de vivir humanamente. Hay que tener presente que los sentimientos desempeñan un papel esencial en el comportamiento social y, por extensión, en el comportamiento ético (Damasio, 2007; Goleman, 1997).

El profesor Pere Darder en una conferencia ponía de manifiesto que la educación de las emociones, la educación de los sentimientos está empezando a ocupar un papel importante, pues cada vez somos más conscientes de que el modelo clásico “pensar y actuar” queda cojo, y es necesario pasar a la integración de “pensar-sentir-actuar”. Pero advertía que a veces, como consecuencia del contexto social en el que estamos inmersos, nos quedamos con el trabajo de autoestima como una dimensión de las emociones puramente intrapersonal (lo de “sé auténtico y fiel a ti mismo”, “mímate”, como dice la publicidad) y se obvia una importante dimensión de los sentimientos que es “la empatía”: la capacidad de *situarnos* en el lugar de los otros, *entender* los sentimientos del otro, *sentir* lo que siente el otro.

Hay que tomar consciencia del potencial educativo de la empatía. No parece criterio suficiente fortalecer una buena autoestima, para que después pueda surgir la preocupación por los demás. La autoestima si no va acompañada de la empatía puede verse reducida a un nivel egocéntrico; mientras que, como se decía en el Informe Delors (1996), comprender a los otros también posibilita un conocimiento mejor de uno mismo, más pleno. Es decir, la autoestima no se forja en el aislamiento del individuo frente al “mundo”, sino en el encuentro con los otros, participando del “mundo”.

Aquí reside para nosotros la esencia de la educación de los sentimientos en una Educación para la Ciudadanía Global, en su integración dentro de una perspectiva ética, para sintonizar emocionalmente con el otro e impulsar el conocimiento y reconocimiento del otro, la solidaridad y justicia social.

Las escuelas para la ciudadanía global vinculan el desarrollo emocional al desarrollo ético o moral con el objetivo de salvaguardar la propia dignidad y la dignidad del otro. Ayudan a construir una sensibilidad hacia los colectivos empobrecidos y excluidos, y en general, hacia los procesos que generan desigualdad y exclusión. Enseñan a ser responsable de sus acciones y a responder de su comportamiento (cada persona ante sí misma, ante sus próximos y ante la sociedad). Educar personas en este sentido tiene que ver con algo más que enseñar más informática, más inglés, más ciencia. Tiene que ver con un “sabiduría teórica y práctica, con un enseñar a vivir desde un punto de vista no sólo técnico, sino humano” (Victoria Camps, 2000:82).

Esto significa integrar en el conocimiento escolar saberes, sentimiento y acción o, lo que es lo mismo, competencia reflexiva, socioemocional y ética. Y de ahí la importancia que concedemos en ECG a la mirada planetaria que desarrolla y fomenta la *empatía global cosmopolita* (Beck, 2005:14).

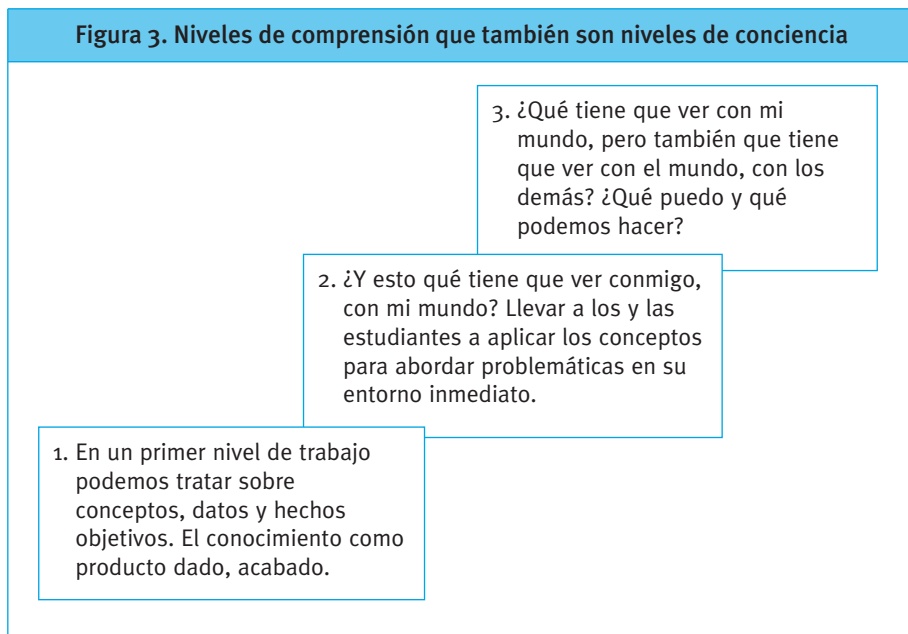
2.2. Desarrollan prácticas escolares morales combinando rigor, sensibilidad y compromiso

Tenemos que superar una pretendida *ciudadanía retórica, supuestamente virtuosa*, que se nutre de proclamas y principios “correctos”, pero que mira para otro lado delante de injusticias reales, como denunciaba Delgado (2007). Se hace necesario, pues, comenzar por vincular el autoconocimiento y la autoestima con el reconocimiento y los afectos hacia los otros. Poder generalizar saberes y afectos para poder actuar con criterio empático y cosmopolita. Ello nos ha de llevar a dar una nueva dimensión que atraviese todos los contenidos de nuestra enseñanza. Pongamos un ejemplo, cuando tratamos en nuestras aulas las problemáticas del agua (extrapolable a cualquier otro contenido: migraciones, sostenibilidad alimentaria, calentamiento global...):

- a) En un primer nivel de trabajo podemos tratar sobre conceptos, datos y hechos objetivos. El conocimiento como producto dado, acabado (*enfoque tradicional-academista, tecnocrático, neutral*). Es decir, desde este enfoque interesarían sobre todo contenidos de tipo conceptual. El agua como recurso imprescindible, los usos y el consumo del agua, características del agua, el ciclo del agua, el tratamiento del agua, etc. Esto en niveles iniciales, pero que irían completándose y ampliándose con epígrafes de este tenor a lo largo de la escolaridad. La calidad educativa tiene que ver aquí con la adquisición de información y la asimilación de los contenidos preestablecidos. Y el éxito, con la evaluación medible de ítems o productos cuantificables y observables.
- b) Pero podemos llevar la comprensión de nuestros alumnos y alumnas un paso más allá para responder a la pregunta que se suelen formular los y las estudiantes. ¿Y esto qué tiene que ver conmigo, con mi mundo? (significatividad del conocimiento). Así, tiene interés llevar a los estudiantes a abordar problemáticas sobre el agua en su entorno inmediato (*enfoque práctico, significativo*). Desde este enfoque interesaría acercar y conectar los conceptos a la propia realidad de nuestros chicos y chicas. El agua, su importancia para la vida, su vulnerabilidad como recurso escaso, nuestra gestión... Todo ello conducirá a una reflexión sobre el uso y consumo del agua en el entorno inmediato, en su mundo. Aquí la calidad educativa tiene que ver, no sólo con la adquisición de información y la asimilación de contenidos, también con su aplicación para el análisis de realidades próximas. Y la evaluación nos dirá si el estudiante es capaz de aplicar lo aprendido en la resolución de problemáticas de la vida.
- c) Y más aún, podemos llevar la reflexión a un nivel mayor de conciencia, que responda a la pregunta ¿Qué tiene que ver con mi mundo, pero también que tiene que ver con el mundo, con los demás? ¿Qué puedo y qué podemos hacer? (significatividad y potencial emancipador-transformador del conocimiento). Entonces,

también pretendemos que niños, niñas y jóvenes se formulen preguntas e interroguen a su entorno. Entre otras actividades, pueden calcular el consumo, averiguar el coste, contrastar con el consumo en otros lugares del planeta, empatizar con otras realidades, llegar a unos primeros cuestionamientos sobre el propio modelo de consumo de agua (el del Norte) e introducir elementos nuevos para un debate profundo sobre el agua (¿bien común o bien privado?). A continuación pueden elaborar cooperativamente una campaña, o dar a conocer -e incluso enviar al ayuntamiento- un manifiesto que contenga criterios para una cultura sostenible del agua en casa, en la localidad, en el mundo (según las edades de los estudiantes). La idea es que propongan y proyecten cambios, que adquieran compromisos, que imaginen “otros mundos”, (*educación crítica o dialógica, transformadora*). Aquí la calidad de la educación tiene que ver con la asimilación de los contenidos, su aplicación al análisis de la realidad y también con los procesos de pensamiento que se ponen a funcionar, procesos de interacción, empatía, acción y compromiso.

Figura 3. Niveles de comprensión que también son niveles de conciencia



Fuente: Elaboración propia.

Desde esta disección de estos niveles de práctica educativa vislumbramos tres marcos de comprensión de la actividad escolar, tres maneras de entender la realidad de las escuelas, tres niveles de conciencia para la práctica escolar, que no tienen por qué ser excluyentes, sino acumulativos: el criterio crítico no obvia los componentes instrumental y significativo, sino que los reconstruye desde una dimensión dialógica, ética y transformadora. Lo que está claro es que cada peldaño, cada avance implica un nivel de conciencia y de valores ascendente. Cada uno de los cuales contienen diferentes concepciones del conocimiento, de la comunicación, de estudiantes y docentes, de la

participación y de los valores puestos en juego. Y si no avanzamos hasta el tercer nivel hay elementos para pensar que el proceso de conocer de nuestros alumnos queda lastrado, amputado (Paz, 2007; Intermón Oxfam, 2009).

Las prácticas educativas morales se desarrollan cuando promovemos un conocimiento que combina rigor, sensibilidad y compromiso:

1. *Rigor.*

- a) Requiere como docentes facilitar una visión profunda de los hechos y realidades para lo cual necesitamos ampliar nuestras fuentes de información al uso (manuales, guías didácticas, prensa...) con otro tipo de análisis más críticos. Para el caso del agua podría ser el *Informe sobre desarrollo humano 2006. Más allá de la escasez: poder, pobreza y la crisis mundial del agua* (PNUD). O acercarnos a propuestas didácticas de fundaciones u ONG que abarcan este tipo de problemáticas (en el caso del agua, podemos utilizar, por ejemplo, las propuestas de UNESCOCAT e Intermón Oxfam).
- b) Requiere servirnos de diferentes metodologías, estrategias y dinámicas para tratar los temas: que nuestros estudiantes generen interrogantes e hipótesis, investiguen sobre algunas cuestiones, comparen datos y los interpreten, debatan, visionen algún programa emitido por las televisiones sobre el tema o algunos videos, películas...

2. *Sensibilidad.*

- a) Sensibilidad de las y los docentes para trabajar temas acuciantes y vitales para el presente y futuro en común y acercar la “vida real” al aula tratando acontecimientos actuales.
- b) Enfoque socioafectivo de la temática que facilite aprender en la propia piel. Poner cara y alma al tratamiento de experiencias y realidades que tienen lugar en todo el mundo: utilizar historias de vida, testimonios, visionados, dramatizaciones... que acerquen a nuestros estudiantes las realidades complejas y alejadas de forma que puedan desarrollar sentimientos de empatía y solidaridad, al tiempo que mejoran el conocimiento de sí mismos y de su mundo. Metodologías concretas como estudios de casos, dilemas morales, juegos de rol o simulaciones facilitan este enfoque (testimonio sobre el día a día de una niña, niño o joven que para acceder al agua potable debe recorrer unos kilómetros diariamente o testimonio de alguna persona relevante que ha hecho algo importante para la sostenibilidad del planeta; juego de simulación y debate sobre “el agua, desigualdad y justicia social” donde cada estudiante o grupo de estudiantes representa una realidad y posición diferenciada en relación con la problemática que nos ocupa, etc.

3. *Acción y compromiso.*

- a) En la auténtica experiencia educativa se genera curiosidad, comprensión y salen fortalecidos el compromiso y la acción (individuales y colectivos). Se generan deseos, propósitos, planes y acciones de mejora y transformación. En el caso del

ejemplo del agua: participar activamente en los debates, tomar decisiones en equipo, realizar un diagnóstico del consumo del agua en el centro o en casa y crear un plan de mejora de su consumo, escribir un manifiesto cooperativamente para denunciar la desigualdad de acceso al agua y dar a conocer consejos para erradicar esta desigualdad

- b) Se da la opción de ponerse en contacto con organismos y ONG que se preocupan por un desarrollo sostenible, y en concreto, por una cultura sostenible del agua, para tener la oportunidad de comprometerse a otro nivel.

Si realmente las y los educadores mantenemos que hoy la educación debe alentar a los más jóvenes a cambiar las condiciones de su propia vida, de la comunidad en la que viven y del mundo, hay que implicarlos en actividades complejas que les ofrezcan una visión del mundo y de sí mismos amplia y profunda; que les permitan adquirir mayores niveles de responsabilidad y compromiso; que favorezcan el desarrollo de la competencia social y ciudadana; y que potencien comportamientos solidarios y la búsqueda de la justicia social (Paz, 2007:272).

Significaría -en el lenguaje de Kohlberg (1992)- que la educación escolar ayuda a avanzar a nuestros estudiantes hacia una *moral postconvencional* que se rige por principios éticos universales. Que ayuda a crecer a los alumnos y alumnas en su razonamiento moral y en su vivencia de los valores morales con la “regla de oro” como máxima para nuestras acciones: “hacer por los otros, por cualquier otro, lo que quisiera que hicieran por mí”.

Desde el ejemplo del agua podemos concretar más qué significa llegar a ese tercer nivel de conciencia, qué propuestas metodológicas colaboran en esa dirección y cuáles desvían o interfieren. Por tanto, si tuviéramos que enumerar qué criterios educativos conducen a ese nivel de conciencia, cuáles son expresión de un currículo emancipador, señalaríamos:

1. *Conocimiento pertinente* -global/complejo y contextual/vital- (Morin 2005, 2006). Aprender las informaciones y los hechos dentro de su contexto sociohistórico para advertir las interconexiones que lo constituyen. Vincularlos a los propios contextos vitales, haciendo posible la comprensión de las relaciones mutuas y las influencias recíprocas. Problematizar la información, el conocimiento, los hechos y descubrirlo en su complejidad, llegar a las causas estructurales e identificar la interdependencia, es decir las interconexiones e implicaciones desde lo local a lo global.
2. *Una lectura crítica de los hechos, creencias, valores, significados...*, en definitiva, una lectura crítica del mundo. Requiere cultivar la curiosidad y la apertura para conocer mejor, de una manera más contrastada. Significa tomar conciencia de nuestro mundo, identificando errores de percepción, falsas interpretaciones y cegueras (miedos, estereotipos, prejuicios) que nos separan del prójimo. Y puede llevar a nuestro alumnado a interrogarse sobre las implicaciones para sus vidas, para nuestro modelo de producir y de consumir, sobre las oportunidades y renuncias que representa, sobre la necesidad de una convergencia en los niveles de vida.

3. *Un conocimiento ético.* La enseñanza de los contenidos no puede producirse al margen de la formación moral del educando, al margen de los principios éticos. Y al proporcionar a docentes y estudiantes un conocimiento más riguroso, crítico y ético, nos ayuda a mejorar como personas y nos capacita para transformar las situaciones y contextos que no tienen en cuenta a todas las personas. Significa llevar al alumnado a la acción y al compromiso a través de propuestas a su alcance: en la familia, en la escuela, en lo local que se proyecta hacia lo global (como en el ejemplo del agua).

Qué criterios metodológicos:

1. *Tratamiento global de los hechos y contenidos.* El desarrollo de enfoques interdisciplinarios, transversales permite superar la parcelación en el acercamiento a los temas para poder vincular los conceptos y descubrir las conexiones e interdependencia de las realidades (aunque distantes en el espacio o tiempo). La idea de interdependencia adquiere toda su potencialidad cuando se une a la de corresponsabilidad.
2. *Enfoque socioafectivo,* como hemos explicado anteriormente.
3. *Coherencia entre lo que se dice y cómo se hace.* Defender metodologías activas y participativas y dirigir pormenorizadamente qué tienen que hacer, decir y pensar nuestros estudiantes es un ejemplo evidente de ausencia de coherencia.
4. *Atención a la utilización de un código de imágenes coherente* con lo que transmitimos. Evitar visiones estereotipadas, catastrofistas o idealizadas sobre el Sur y la pobreza, superar esquemas eurocéntricos y androcéntricos, no caer en percepciones de superioridad o paternalistas abstrayendo las condiciones sociales e históricas.
5. *Tener en cuenta el currículo oculto* que se cuele en los procesos de transmisión de contenidos, en los materiales, en las formas de organización escolar y en las relaciones. A menudo se valoran los elementos de la cultura “de aquí” -cercana y conocida- como naturales, buenos y necesarios, mientras que se resaltan como raros, extraños o insólitos los rasgos de las otras culturas. Se oculta, por ejemplo, que responden a manifestaciones diferentes de unos mismos propósitos, deseos, preocupaciones. Se obvia lo común de la humanidad.

Pero ese tercer nivel de conciencia o currículo emancipador no se aviene con estrategias curriculares deficientes, incorrectas o insuficientes:

1. *Exclusión y silencios sobre la diversidad de realidades* que forman nuestro mundo (culturas y tradiciones, condiciones laborales, conflictos, tipos y formatos de familia...).
2. *El presentismo en las grandes “causas”.* Contemplar las diferentes realidades y hechos, pero sin referencia a la evolución histórica y social.
3. *La desconexión, compartimentalización y simplificación en el trabajo de los temas.* El día de... o trabajos esporádicos sobre hechos y contenidos que necesitan un trabajo continuo y transversal, actividades de *turismo curricular* que se caracterizan por su

superficialidad y banalidad al tratar los grandes problemas de nuestro tiempo, el *tratamiento Benetton* de los problemas cruciales como la pobreza, despolitizados y descontextualizados, presentados de manera complaciente y armoniosa.

2.3. Lideradas por docentes que tienen un doble compromiso: conciencia global y sensibilidad al contexto de las historias personales

Hay una larga tradición sociopedagógica que viene vinculando la educación con la búsqueda de una vida más racional, mejor y más justa para todas las personas; que demanda enraizar la educación en el contexto personal, en la sociedad y en la cultura concreta en la que estamos inmersos. Y aquí nos referimos a aquella idea que han destacado los filósofos Platón y Aristóteles, un educar para una *forma de vida buena* -solidaria, sin colectivos pobres ni excluidos-, *plena*, que tiene que ver con la formación del *carácter para dirigir la propia vida y convivir desde la justicia como valor irrenunciable*. Esta tradición exige de la educación un doble compromiso:

- a) Por un lado formar a las personas en unos *ideales* que, aunque teniéndolos en cuenta, vayan más allá de los estrictos parámetros de producción de resultados o mercantilistas. La educación que tiene presente que el bienestar, la felicidad es algo más que capacidad para *tener* y comprar cosas. Que tiene que ver con el *ser*, el rigor intelectual, la autoestima, la autonomía, la amistad, la solidaridad, el compromiso. Recordando la distinción que nos ofreció Fromm cuando defendía que el modo de existencia humana debería consistir más en *ser* que en *tener*, o recordando aquella crítica a *la razón instrumental* que desarrolló la Escuela de Frankfurt.
- b) Y en consonancia con lo anterior, formar a las personas para que tengan en cuenta la *felicidad pública*, es decir, que sientan como propio el desarrollo satisfactorio de todas las personas como expresión de una conciencia global, cosmopolita.

Esto requiere un modelo de docente comprometido con estos ideales, con sentido de la responsabilidad moral, arraigado en la comunidad. Mayor Zaragoza aprovechaba las palabras de Nehru en 1956 cuando expresó que las Naciones Unidas debían actuar como “conciencia de la humanidad” para decir que “esta es la misión que corresponde a los educadores, a los creadores, a los artistas: recordar, en medio de las turbulencias, del vocerío, de los bandazos, cuáles son los puntos de referencia, las balizas que deben guiar nuestra andadura” (Mayor Zaragoza, 2007:2).

Resumiendo, educar para una forma de vida buena en el sentido que estamos exponiendo, demanda una doble dimensión en el compromiso del profesor: conciencia global y sensibilidad al contexto de las historias personales. Y es que trabajando solo desde lo local perdemos la visión real de las causas del problema, de la misma manera que si nos centramos en el contexto global, sin tener en cuenta las raíces del problema, nos convertimos en meros espectadores carentes de compromisos.

1. Conciencia global del docente

Capacidad para prestar atención y preocuparnos, como personas y como docentes, por lo que está pasando a nivel *global* y *local*, por las injusticias, las problemática

sociales relevantes, y vincularlo con las enseñanzas y la vida del aula. Se corresponde con el deseo de cultivar en nuestros alumnos y alumnas *cierto sentido del respeto, la interdependencia y la responsabilidad global* (Postman, 1999). Significa promover, mediante la educación de las jóvenes generaciones, una concepción del ciudadano y de la ciudadana que integra el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo, según el Informe Delors (1996). Y es que “de lo que se trata es de situar al alumno en un contexto que enfatice la colaboración, así como la sensibilidad y la responsabilidad hacia los demás” (Postman, 1999:61).

Parece que han dejado de tener sentido expresiones del tipo “bastantes problemas tenemos en la escuela como para ocuparnos de los problemas del mundo”. En nuestro mundo globalizado es un planteamiento falso de partida: lo local y lo global se han entretreído inextricablemente. Tenemos que comenzar a ver las escuelas también como “expresión localmente situada de relaciones distantes”, utilizando la feliz expresión de Giddens². Lo podemos vivir cada día en nuestras escuelas de creciente diversidad, con el goteo continuo de alumnos y alumnas inmigrados.

Pero claro, ¿cómo relacionar al alumnado con su responsabilidad con el planeta si no inventamos fórmulas de involucrarlos en el cuidado de sí mismos, de sus propios compañeros y compañeras, de sus propias escuelas? Es difícil entender qué significa pertenecer a este planeta si no lo ligamos a las realidades concretas de nuestros alumnos y alumnas, argumentaba Neil Postman. Aquí conocer y preocuparnos por los otros implica un conocimiento mejor de nosotros mismos y mayor responsabilidad e implicación en nuestros contextos inmediatos.

Trabajando la propuesta educativa *Conectando Mundos*³ con los alumnos y alumnas de sexto, dedicada esa edición al *calentamiento global*, la lectura de una noticia de prensa advertía que el cambio climático está traducándose también en la expansión de enfermedades que antes estaban recluidas en determinados territorios. Dos alumnos expresaron al mismo tiempo: “claro los inmigrantes nos están trayendo todas las enfermedades”. En el mismo espacio en que había alumnos y alumnas inmigrados.

A través de experiencias educativas como las proporcionadas en *Conectando Mundos*, en la escuela tenemos que ser capaces de dar una visión extensa de los hechos, que supere los simplismos y contribuya a desenmascarar prejuicios, que llegue al fondo de las cosas. Poder analizar con nuestros alumnos y alumnas que riqueza y pobreza son dos realidades muy vinculadas (evidentemente adaptándolo a cada edad). Descu-

² Giddens, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza Editorial. p. 106, citado en Pérez Gómez, A. (2006): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata. p. 42.

³ *Conectando mundos* es una propuesta educativa de Intermón Oxfam para primaria, secundaria y bachillerato. Propone trabajar contenidos de educación en valores o un contenido de gran relevancia social y educativa. Las ediciones hasta la fecha han tratado “los derechos laborales”, “la cultura de la paz/cultura de la violencia”, “las necesidades básicas de las personas”, “la cultura del agua”, “el cambio climático”, “migraciones”. Es una propuesta telemática que combina la actividad en el aula y el trabajo en red entre alumnado de 6 a 17 años (por franjas de edad) y de diferentes realidades culturales, económicas y sociales, en la que participan centros de todo el mundo. Su objetivo es iniciar procesos de trabajos cooperativos, participativos y democráticos a través de las nuevas tecnologías y favorecer la responsabilidad en los asuntos colectivos (argumentando, debatiendo, tomando decisiones...). En www.intermonoxfam.org/educar

brir, por ejemplo, que la capacidad de producir de algunos países ha sido construida sobre el expolio y la explotación de otros, y que esto tiene consecuencias para todos: analizar situaciones en las que los pobres son pobres porque otros han robado la capacidad para crear riqueza en sus países de origen. Poder llegar a descubrir mecanismos que han provocado la pobreza que obliga a las personas a tener que abandonar sus lugares de origen y las perversiones de un sistema que mantiene la injusticia.

Y no se trata sólo de saber qué pasa y por qué pasa. De qué nos sirve ser muy instruidos e informados si la injusticia no nos remueve por dentro, no nos moviliza, no nos duele, no nos compromete, como acostumbra a matizar Polo. El profesorado con conciencia global, planetaria trata de desarrollar en su alumnado un conocimiento intersubjetivo, de sujeto a sujeto, empático, para que sean capaces de ponerse en la piel del otro, utilizando diferentes vías de acceso, fuentes y formas de representación a la hora de comunicar, compartir y trabajar los temas y contenidos (relatos, datos numéricos, historias de vida, imagen, música, vídeo, poesía, dramatizaciones...), para conducir a nuestros alumnos y alumnas hacia la *verdadera comprensión*. Todo ello a través de procesos educativos activos que impliquen investigación, debate, participación, cooperación y que enseñan para la acción.

2. Sensibilidad al contexto de las historias personales

Una mayor conciencia global nos lleva a una mayor sensibilidad al contexto de las historias personales, y a la inversa.

¿Qué queremos decir con sensibilidad al contexto de las historias personales? Significa desarrollar los contenidos y temas desde una mirada crítica, global, sensible y una acción tutorial acogedora con nuestros alumnos y alumnas, próxima, una *actitud solícita*, una *enseñanza responsiva* en definitiva (atenta y sensible a sus diferentes biografías, experiencias, problemas, interrogantes).

Está claro que las escuelas no pueden solucionar los problemas de pobreza, alienación y desintegración familiar, pero pueden responder ante ellos, argumentaba Postman. Porque en la escuela estamos profesores y profesoras que nos preocupa algo más que las lecciones de matemáticas, lengua, historia... en tanto que somos capaces de identificar no tan sólo el nivel de competencia, también su nivel de confusión, de miedos, de rabia, de depresión (Postman, 1999:63).

Estamos hablando de personas adultas, de niños, niñas y jóvenes, de sus vidas, sus responsabilidades y no es fácil referirse al cúmulo de vivencias que tiene lugar en la escuela: “Eso es difícil de explicar, pero a menudo, hay suficiente con una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver estas penas, aligerar estos espíritus...”, resumía Pennac (2009).

Destacamos aquí la importancia de los detalles y las *distancias cortas* en la escuela. Es a lo que llama Manen el *tacto* en la enseñanza y la *solicitud pedagógica*. Quiere decir que los procesos de enseñanza requieren por parte de profesores y profesoras, de “sensibilidad pedagógica, receptividad, inteligencia interpretativa, intuición moral práctica, capacidad de improvisación, pasión por conocer y enseñar los misterios del mundo, la fibra

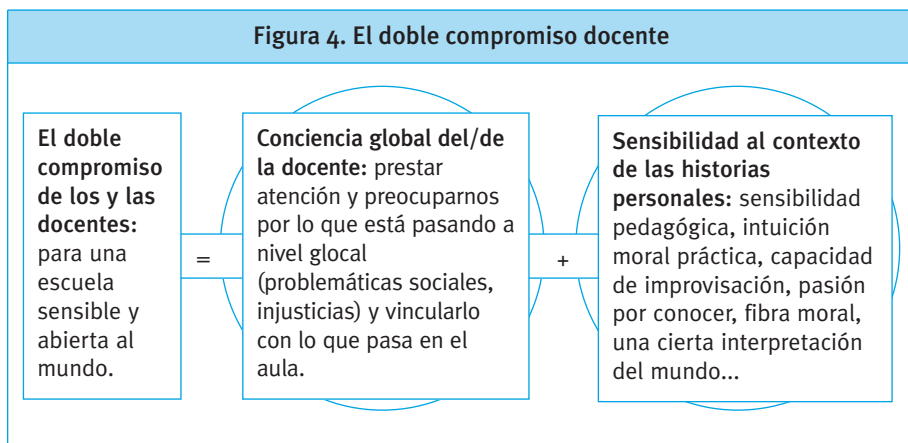
moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante la crisis, sentido del humor y vitalidad...” (Manen, 1998:24).

A todo ello nos referimos también cuando desde la escuela hablamos de desarrollar una buena acción tutorial con nuestros alumnos. Más allá de las demandas de los documentos de gestión como el *reglamento de régimen interno*, la estrategia fundamental con la que cuentan los docentes es el ejercicio de una buena acción tutorial, entendida como el trabajo global de acompañamiento, de dirección y apoyo a lo largo del curso que hacen tutores y el resto del profesorado a cada alumno, alumna y al grupo en su conjunto.

La acción tutorial es una respuesta global que favorece la educación integral de los y las jóvenes y un clima positivo de convivencia. Implica una actuación proactiva de la maestra (más que meramente reactiva delante de las situaciones de conflicto) a favor de un clima compartido en la gestión de la convivencia que capacite a los alumnos y las alumnas para actuar como sujetos responsables.

Una actuación tutorial plena asume diversos niveles de acción: individual, grupal y familiar. Y comporta un trabajo de equipo de maestros, maestras y de todo el centro educativo

Por lo tanto, no es sólo trabajar unos materiales o una estrategia concreta, no se refiere únicamente a la sesión de tutoría, no se corresponde sólo con la respuesta inmediata delante de un conflicto. La acción tutorial es una respuesta global que tiene como meta la educación integral del alumnado y un clima positivo de convivencia. Debe partir de la idea de que la escuela no sólo transmite conocimientos e instruye en una serie de destrezas y habilidades específicas, sino que también se preocupa por la formación global, integral de la persona. Lo que el Informe Delors (1996) señala como los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos; a los que desde la ECG añadiríamos aprender a transformar.



Fuente: Elaboración propia.

3. Procesos que colaboran en la construcción de escuelas para la ciudadanía global

La mejora de las escuelas no responde a acciones y propuestas puntuales, ya vengan de la administración educativa, de la dirección, de un grupo de maestros, de la universidad o de la comunidad. La mejora tiene que ver con procesos que se ponen en marcha en la que todas estas instancias están implicadas y que van generando una cultura escolar de mejora. Y venga de donde venga el empuje del proceso, la experiencia nos demuestra que tiene que estar protagonizado por un grupo de docentes que se sienten autores y responsables del mismo.

La preocupación de las escuelas que promueven una Educación para la Ciudadanía Global es que el interés por los procesos internos de mejora escolar no se debe desligar de un interés por los problemas sociales y por la reforma estructural.

Algunos procesos que han de ser desarrollados en una cultura escolar de mejora en esta dirección:

- Una práctica reflexiva.
- La construcción de un currículo más participativo e integrado.
- La creación de estructuras y procesos de participación.

3.1. Práctica reflexiva crítica y modelo de profesionalidad responsable

La cualidad clave que necesita una escuela para mejorar es la capacidad de reflexión o deliberación práctica: una capacidad para revisar con sentido crítico y de un modo reflexivo los propios procesos y las propias prácticas. La práctica reflexiva necesita del diálogo y la cooperación, que el equipo de docentes se convierta en un grupo que funcione como una comunidad plenamente interactuante, que aprende de la experiencia. La calidad de las escuelas no suele llegar de la mano de una organización jerarquizada y burocrática, sino que depende directamente de la calidad del compromiso de los individuos con respecto a las mismas (Stenhouse, 1991; Elliott, 1997; Schön, 1998; Carr y Kemmis, 1988).

El compromiso se refiere al vínculo que establece el docente con la docencia y con su centro educativo que contiene determinadas acciones, sentimientos y valores: se esfuerza y preocupa por el aprendizaje y los resultados de sus alumnos y alumnas y se forma en consecuencia, se interesa por sus experiencias y vivencias más allá de los aprendizajes académicos, pone entusiasmo, pasión, implicación emocional, desarrolla un sentimiento de comunidad, y mejora desarrollando el trabajo en colaboración.

“El docente tiene que ser un *modelo*, un modelo racional y moral porque muestra cómo hay que pensar y cómo hay que comportarse, un modelo que sus alumnos puedan imitar. Mediante su actividad, el profesor muestra al niño cómo se puede trabajar, cómo se deben abordar los problemas y cómo se deben manejar las relaciones sociales” (Delval, 2006:116).

Aquí la mejora y su organización interactúan permanentemente con el proceso de desarrollo curricular. Porque la práctica reflexiva tiene que ver con equipos de profesores y profesoras que conciben su práctica como procesos de acción y reflexión cooperativa, que desarrollan su comprensión al mismo tiempo que guían la comprensión de sus estudiantes, al tiempo que reflexionan junto con sus familias, con otros agentes de la comunidad y de la sociedad (haciendo posible una comunidad efectiva de aprendizaje).

Significa crear las condiciones para construir colaborativamente *conocimiento pedagógico válido* ligado al mismo proceso de construcción curricular, con nuestros estudiantes. Aquí es donde se sitúa la profesionalidad de los y las docentes como *profesionales en sentido amplio, profesoras/es investigadores, profesionales reflexivos, profesoras/es críticos, transformadores (intelectuales públicos)*. (Stenhouse, 1991; Elliott, 1997; Schön, 1998; Carr y Kemmis, 1988; Giroux, 1990, 2001).

Y esto quiere decir, siguiendo ese gran innovador del pensamiento educativo y de las escuelas que fue Stenhouse, que la administración educativa y quienes prestan apoyo a las escuelas, en lugar de sacar a los maestros y maestras fuera, han de ir ellos a los centros y afrontar allí los problemas, construyendo una tradición común de investigación y mejora junto con el equipo de profesorado. Construyendo concretamente una tradición escolar y cultural ética porque sitúa los problemas escolares en su contexto y dentro del contexto social más amplio, y porque sus propósitos están regidos, no sólo por criterios técnicos y logros cuantificables, también por un sentido amplio del logro que tiene en cuenta el desarrollo personal y social, la preocupación por el bien común.

Las escuelas para la ciudadanía global se construyen con profesores y profesoras responsables como profesionales reflexivos de la enseñanza: comprometidos, críticos, transformadores, con liderazgo moral. Y un desarrollo de esta responsabilidad se concreta en la adopción de una *perspectiva de proyecto* (Carr y Kemmis, 1988): considerar estratégica y problemática alguna dimensión de la propia práctica educativa para posibilitar un examen sistemático: planificar con detenimiento, obrar deliberadamente, observar las consecuencias de la acción y reflexionar críticamente sobre las limitaciones y sobre las posibilidades prácticas de la acción estratégica considerada. Una de las bondades de esta manera de hacer es que se crea la oportunidad de trasladar el discurso privado a la discusión y al debate con otros (claustro de profesores, con estudiantes, familias, comunidad local, organismos, fundaciones y ONG).

Adoptando una perspectiva de proyecto

El detonante en los procesos de mejora suele venir de la mano de una práctica informada por un juicio previo que problematiza y cuestiona determinadas maneras de nuestro quehacer como docentes y nos empuja a tomar decisiones. Las primeras reflexiones y cuestionamientos pueden ser de naturaleza diversa y puede adoptar múltiples interrogantes:

- “Cada vez más las disputas y conflictos de nuestros alumnos y alumnas interfieren en mayor medida en el aprendizaje”: ¿Cómo mejorar el aprendizaje mejorando la convivencia?

- “El comportamiento de nuestros alumnos y alumnas muestran claros déficits en todo lo relacionado con las emociones y las relaciones sociales”: ¿Cómo abordar en el currículo la educación socioemocional?
- “Nuestros libros de texto no tratan suficientemente algunas de las cuestiones de gran relevancia social (sostenibilidad, perspectiva de género, interculturalidad...): ¿Cómo incluirlas en nuestro proyecto educativo, en nuestra programación de aula?
- “Hay organizaciones y ONG que nos hacen propuestas de gran interés educativo sobre las grandes causas de la humanidad para trabajar en el aula”: ¿Cómo integrarlas en nuestra programación?
- Etc.

La “chispa” puede estar en uno de estos interrogantes, los inicios pueden ser modestos, pero el proceso de reflexión y diálogo minoritario puede llevarse a diferentes niveles de participación y extenderse en el tiempo, llegando a constituirse auténticas dinámicas de mejora hacia un modelo educativo de Educación para la Ciudadanía Global.

Desde cierta perspectiva temporal narro brevemente la experiencia de la escuela pública en la cual trabajo (no como ejemplo fidedigno de escuela para la ECG, sino como proceso fértil del que se pueden extraer algunos elementos que sí ayudan a construir escuela para la ciudadanía global):

Hace ya siete cursos el equipo de docentes del ciclo inicial de primaria se planteó desarrollar una práctica educativa de lectura y escritura más participativa: eso condujo a reflexionar sobre conceptos como el de “lectura crítica del mundo” en el sentido *freireano*, a preocuparse por ideas como el de lectura y escritura creativa, a ver la necesidad de vincular el trabajo escolar de lectura y escritura con el contexto familiar. Se creó un proyecto para el ciclo inicial en el que estaban presentes todos estos elementos:

- a) *Grupos interactivos* para promover el aprendizaje dialógico y solidario.
- b) Participación en la propuesta educativa de *Conectando Mundos* (Intermón Oxfam).
- c) Creación colectiva de un cuento (textualización, ilustraciones, representación...), con la intervención en el aula de familias que lo deseaban en determinadas sesiones, etc.

Y seguimos con el proyecto porque es valorado muy positivamente por todos los implicados.

Al mismo tiempo un grupo de maestros y maestras estábamos preocupados por los problemas de convivencia que surgían en el día a día, y que además

tenían una repercusión negativa en los aprendizajes de las áreas. Algunos nos fuimos formando en el ámbito de la *competencia socioemocional y ciudadana* (conferencias, lecturas, cursos), al mismo tiempo que poníamos en práctica nuestros aprendizajes con buenos resultados. Esto motivó que el proyecto de competencia socioemocional y ciudadana fuera haciéndose extensivo a toda la escuela al tiempo que nos formábamos en cursos impartidos en nuestro centro por formadores del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación). Fruto de estos procesos, la escuela se implicó en un proyecto de innovación de la administración educativa sobre *convivencia y mediación* que venía a reforzar el ya iniciado en el centro. Y vimos la necesidad de implicar a las familias en todo el proceso que estábamos realizando.

Producto de la espiral reflexión-acción-reflexión:

- a) Creamos “un espacio y un tiempo de encuentro escuela-familia, para poder pensar, sentir y actuar conjuntamente sobre la educación de nuestros hijos e hijas, de nuestros alumnos”, se constituyeron comisiones mixtas de familias-docentes que dinamizaban (y dinamizan) todas las actuaciones conjuntas a lo largo del curso.
- b) Vimos la necesidad de llevar el trabajo emocional a un nivel más individual y nos implicamos en un proyecto de innovación de *tutoría personalizada*, liderado por la psicopedagoga del centro en conexión con el ICE.
- c) Nos implicamos en el plan educativo de entorno promovido por la administración educativa (asesorada por la Universidad y en colaboración con los municipios) que perseguía el trabajo en red: dar una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes estableciendo continuidades entre la labor educativa escolar y la sociocomunitaria. Se pretendía construir una red estable de soporte a la comunidad educativa integrando el trabajo de los diferentes servicios y recursos municipales y otras instituciones o entidades de ámbito social, cultural, deportivo. Iba destinado al alumnado de toda la comunidad educativa, pero con especial sensibilidad a los sectores sociales más desfavorecidos y a las edades más vulnerables, para asegurar la igualdad de oportunidades. Y seguimos iniciando nuevos proyectos (*proyecto de autonomía de centros* promovido por la administración educativa y consensuado en claustro, *proyecto de acompañamiento al refuerzo escolar de las familias* promovido por la Diputación y Ayuntamiento, etc.)

El día a día no es tan lineal como se narra y en el camino quedan muchas dudas, dificultades, conflictos, también la experiencia y la ilusión de perseguir una práctica educativa más poderosa, inclusiva e integrada, con mucho esfuerzo y también logros.

Algunos procesos que pueden dar pistas para avanzar en la dirección de escuelas que se preocupan por educar en una ciudadanía global:

- *Reflexión a partir de la problematización de un dominio concreto de la práctica.* Reflexionamos sobre una dimensión de la práctica que requiere nuestra atención, con la que no estamos satisfechos. La reflexión no es tan solo un proceso individual sino también un proceso social (reflexionamos en equipo y desde diferentes ámbitos) al servicio de intereses humanos.
- *Procesos deliberativos sobre la propia experiencia para poder generar juicio razonado.* Dinámicas de socialización y creación de significados, de construcción de sentido de la propia experiencia y práctica educativa, de identificación de dificultades y carencias, de visualizar expectativas y metas. Se corresponde con el ejercicio de una clarificación de la situación y de un cierto *diagnóstico* o apreciación global de la situación para vislumbrar vías de respuesta. Una estrategia específica de la que nos podemos servir es la herramienta DAFO (análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades presentes en el proceso).
- *Sensibilización.* Para llevar a cabo o poner en funcionamiento un proyecto tiene que haber una motivación propia, y si no existe, hay que generarla. No todas las personas participantes ven la necesidad de mejoras, o no al mismo tiempo y de la misma manera. De ahí la necesidad de sensibilizar a los y las docentes que no están presentes en las primeras reflexiones o a la dirección, si fuera el caso: compartir con ellos las comprensiones desarrolladas hasta el momento, posibilitar la clarificación de posiciones, diseñar estrategias de sensibilización (lecturas, seminario, contacto con experiencias consolidadas...), también de liderazgo (grupo impulsor, coordinación, fases...).
- *Formación.* Una vez que contamos con un diagnóstico de la situación y motivación es más fácil apreciar el conocimiento que necesitamos para nuestras acciones, qué nos puede ofrecer la formación y dotar de sentido a los contenidos formativos. Para la formación tendremos que ponernos en contacto con las propuestas de educación de la administración educativa, con los Institutos de Educación de las universidades, con otros centros educativos de los cuales aprender, con las propuestas de formación de fundaciones, ONG y organismos diversos.
- *La planificación estratégica para la intervención educativa.*
 - a) Los objetivos y metas que nos planteamos.
 - b) Las acciones o actividades estratégicas.
 - c) Estrategias de consecución.
 - d) Evaluación.
- *Examen crítico de las actuaciones.* Cuanto más pienso críticamente y rigurosamente la práctica más capacidad tengo para comprenderla mejor y mejorarla, escribía Freire. Significa poner a funcionar la espiral de reflexión-

acción-reflexión, que nos irá permitiendo mejorar y advertir nuevas necesidades a las cuales poder dar respuesta.

- *El trabajo en red.* Las iniciativas pueden salir de la propia escuela o de cualquier otro de los múltiples agentes educativos existentes (universidades, ONG, municipios...). Para que eso sea posible se necesita apertura y receptividad de la escuela al territorio, una fuerte implicación y participación de los centros en el contexto social, en la comunidad, y un alto grado de implicación de la comunidad y de la sociedad entera en la educación de sus jóvenes. De esta manera la escuela se abre y establece relaciones de cooperación con todos los organismos e instituciones socioeducativas.

La perspectiva de proyecto y las escuelas para la ciudadanía global

Teniendo en cuenta que la ECG es una manera de vivir la escuela, una mirada transformadora, un modelo educativo humanista que atraviesa toda la actividad educativa para poder tomar conciencia del mundo en el que vivimos y de nuestro lugar en él, es preciso plantear una serie de interrogantes, objetivos y principios presentes en esa perspectiva de proyecto de la que hablábamos más arriba.

Interrogantes del tipo:

- ¿Podemos -mediante la educación- ayudar a niños, niñas y jóvenes a tomar conciencia sobre sí mismos y sobre el mundo en el que viven?
- ¿Por qué no promover en las nuevas generaciones una educación que facilite el conocimiento, las habilidades y las actitudes que les permitan ver que los problemas del mundo son problemas que tienen que ver con él y con ella, que nos afectan a todos?
- ¿Estamos abordando en el aula cuestiones apremiantes para la vida en común a nivel local-global como derechos humanos, paz, igualdad de género, interculturalidad, sostenibilidad...?
- ¿Por qué no equipar a niños, niñas y jóvenes con el conocimiento, las habilidades y las actitudes con las que se puedan enfrentar a los problemas de la injusticia social y la pobreza en el mundo?

En relación con las metas:

- Concebir la escuela y la mejora de la escuela no sólo como un proyecto técnico, también ético.
- Conectar su visión educativa con una comprensión y compromiso social.
- Ayudar a construir una sensibilidad hacia las personas, pueblos y sectores empobrecidos y excluidos, y en general, hacia los procesos que generan desigualdad y exclusión, promoviendo una educación por la justicia social.

- Contribuir a que las y los estudiantes adquieran una comprensión profunda, crítica y sensible del mundo en el que viven, mediante el desarrollo de procesos dialógicos y participativos.
- Desarrollar una práctica pedagógica encaminada a que niños, niñas y jóvenes puedan asumir compromisos para transformar y mejorar los contextos sociales en los que se mueven.

En relación con los principios educativos:

- La preocupación por la dignidad de las personas posibilitando la igualdad y la inclusión:
 - a) Velar por evitar toda clase de discriminación (socioeconómica, sexual, cultural, étnica, religiosa...).
 - b) Hacer los proyectos desde un diálogo inclusivo para que se tengan en cuenta los intereses y necesidades de todos y todas.
 - c) Favorecer el autoconocimiento, la autoestima, la comprensión del otro y la empatía.
 - d) Tener expectativas altas para totalidad del alumnado.
- La dimensión local y global (glocal) de la realidad y del mundo:
 - a) Dar la oportunidad a los estudiantes para que puedan reflexionar sobre su propia vida y puedan ponerla en relación con la vida de las personas en otras partes del mundo
 - b) Capacitar a los niños, niñas y jóvenes para que puedan pensar lo que sucede en su mundo desde un pensamiento global, y poder pensar lo global desde el conocimiento de lo local.
 - c) Tomar conciencia de la interdependencia de las realidades mundiales y la corresponsabilidad en lo que acontece.
- La concepción comunicativa y dialógica de la vida de la escuela y del conocimiento porque se plantea como una búsqueda cooperativa de la verdad, con interés ético y emancipador:
 - a) A través de la práctica dialógica, educadores y educandos son actores reflexivos, indagadores colaborativos, hecho que consigue producir un clima dialógico y solidario que impregna a toda la comunidad educativa
 - a) Conlleva la organización del proceso educativo de tal manera que incluya e integre la participación de la comunidad educativa, en sentido amplio.
- Un enfoque constructivo de derechos y de valores:
 - a) Abordar en el aula las cuestiones acuciantes y vitales para el presente y el futuro en común: asuntos como el hambre, la pobreza, el maltrato, la marginación, la crisis económica, medioambiental...

- b) Promover valores como la justicia, la solidaridad, la paz, el respeto...
- c) Dotar a los educandos de conocimientos y habilidades para que puedan ser responsables de sus propias acciones e incidir en la construcción de una realidad más justa y humana.

3.2. La construcción de un currículo más participativo e integrado

Favorecer un currículo más participativo e integrado tiene que ver con:

- a) Contemplar el conocimiento hecho de experiencia con el que llega el educando a la escuela para romper con la tradicional distinción espontánea entre “aprendizaje académico” y “aprendizaje para la vida”.
- b) Potenciar un currículo que fomente la integración de las experiencias y los conocimientos, la escuela y el mundo en general, el propio yo y los intereses sociales.
- c) Poder trascender la particular experiencia del educando a través de su reconstrucción de una forma contrastada y crítica.

Respecto de los contenidos:

- a) Vincular la escuela a la vida y al mundo real, con las propias biografías y problemáticas sociales.
- b) Un currículo participativo incluye las preguntas y preocupaciones que los educandos tienen sobre sí mismos y sobre el mundo. En ambos casos las acciones que se pongan en funcionamiento pueden ir desde *el trabajo por proyectos* a establecer conexiones entre las áreas y los problemas de la vida.
- c) El proyecto implica un trabajo interdisciplinar. Desde un ambiente reflexivo y rico en recursos se estimula al alumnado a cuestionarse y a hacerse preguntas de donde saldrá el tema del proyecto. Otras posibles fuentes de temas para el proyecto pueden ser los textos libres, dibujos, los temas de conversación recurrentes de los estudiantes, etc. Una vez elegido el tema entraremos en las fases del proyecto: preparación, desarrollo, comunicación, evaluación.
- d) Y sin llegar al trabajo por proyectos podemos conceder una dimensión nueva al trabajo disciplinar si hacemos el esfuerzo de presentar los temas conectados con la realidad y experiencia de nuestro alumnado: qué les preocupa sobre el tema, qué desconocen, cómo pueden llegar a conocer más, utilización de diferentes fuentes de información, indagación cooperativa...

En cualquier caso el currículo más participativo ha de llevar a los estudiantes a entender:

- a) Que las áreas o el saber académico estructurado nos ayudan a entender mejor la propia vida y los fenómenos que pasan a nuestro alrededor.
- b) La experiencia individual, social y cultural es relevante en la escuela para el proceso de conocer y de crecer como persona.

En cuanto a la naturaleza de la comunicación:

Si bien, el aprendizaje es individual el conocimiento se construye socialmente, en consecuencia más que para estar “comunicados” la comunicación en el aula sirve para construir significados. ¿Qué implicaciones tiene?:

- a) Promover un diálogo significativo y crítico como base del trabajo y la convivencia en el aula y en la escuela, haciendo posible la interacción dialógica: se solicita del estudiante que escuche activamente, argumente, justifique, interrogue, explique, consensúe, critique, participe en la toma de decisiones...
- b) Concepción activa y participativa del educando. Ya no como receptáculo del conocimiento transmitido, sino como aportador y fabricante de significados, sujeto reflexivo, intérprete crítico.

Metodologías concretas que se pueden desarrollar a tal fin:

- a) Grupos interactivos o grupos dialógicos. En sesiones de hora y media, la clase se divide en tres grupos heterogéneos tutorizados cada uno de ellos por un/a maestro/a (o con ayuda de personas voluntarias) que se encargan de actividades diferentes y que van rotando cada 30 minutos, para promover el aprendizaje dialógico y solidario (Aubert y otros, 2008).
- b) Trabajo cooperativo. Añade una dimensión de importancia al trabajo en equipo: cada miembro puede hacer una cosa diferente al servicio de la meta común. Grupos heterogéneos de cuatro o cinco jóvenes en el seno de los cuales tiene lugar interdependencia positiva entre los miembros, responsabilidad individual y colectiva, habilidades sociales, etc. (Pujolàs, 2007).

En cuanto a las vías de aprendizaje o tipos de tareas:

Además de explicaciones o monólogos del docente, sesiones de preguntas y respuestas y “sesiones pupitre”, se promueven:

- a) Diferentes esquemas de interacción: actividad individual, en parejas, en grupo.
- b) Sesiones de diálogo y debate que invitan a la reflexión.
- c) Tareas que implican experimentación e investigación.
- d) *Aprendizaje-servicio* (Puig y otros, 2006). Realización de una práctica (servicio) en proyectos de carácter social por parte del alumnado, a partir de la cual se da sentido al conocimiento adquirido y se trabajan valores y compromisos (aprendizaje).

En cuanto a la evaluación:

No se pone el acento en que el alumnado se ajuste a unos estándares de rendimiento homogéneo. De acuerdo con el proceso educativo se considera cómo reacciona el alumnado ante los nuevos contenidos, cómo se expresa, cómo razona, cómo pone a funcionar su imaginación, su curiosidad. Si llegan a confiar en sí mismos, si trabajan bien unos con otros, si cooperan, la calidad de las interacciones. Se valora la capacidad del estudiante para imaginar, desarrollar, colaborar en proyectos de mejora. Se tiene en cuenta los procesos reflexivos y valoraciones del alumnado alrededor de sus

propios aprendizajes (qué he aprendido, cómo lo he aprendido, qué me ha faltado, en qué he fallado...), alrededor del proceso didáctico en sí (contenidos y actividades que le han resultado más o menos motivadoras, expectativas cumplidas y no cumplidas, compromisos para mejorar...).

3.3. La creación de estructuras y procesos de participación: apertura, aliados, redes

Tradicionalmente las escuelas han vivido encerradas en sus propios muros porque partían del hecho de que el aprendizaje de fuera de las escuelas era limitado y que podía entorpecer el propio aprendizaje escolar. Ya no es así, la escuela es un nudo de influencia dentro de la red educativa extensa del alumnado (eso sí, un nudo importante y que tiene que asumir el liderazgo que le corresponde). Cada vez se tiene más conciencia de la complejidad del proceso educativo y de la importancia de no subestimar la experiencia vital de los estudiantes, porque se entiende que lo que el estudiante aprende es producto de la integración de sus experiencias en casa, en la escuela, en la calle y, en definitiva, de la capacidad de integrar su mundo, desde una mirada problematizadora, crítica y vital. Ya no se entiende la escuela fortaleza, cerrada y autosuficiente y, sí que tiene más sentido, al hablar de esas influencias formativas de los más jóvenes, tener presente conceptos como el de *inteligencia distribuida* (Wrigley, 2007; Perkins, 2003) complementariedad, cooperación, coordinación, continuidades, trabajo en red.

La *inteligencia distribuida* se refiere al poder compartir las inteligencias acumuladas - la inteligencia social- por los agentes socioeducativos, integrándolas en el objetivo educativo común, aprendiendo todos de todos y, fundamentalmente, los más jóvenes. La idea de la *inteligencia socialmente distribuida* nos propone la educación de las nuevas generaciones como una actividad compartida cuyo éxito depende de la inteligencia combinada de todas partes, asumiendo cada una sus diferentes responsabilidades y compromisos, pero de una manera colaborativa.

Por lo tanto, crear estructuras y procesos de participación supone propiciar una participación coordinada de todas esas influencias educativas para potenciar la acción conjunta de todas las personas y sectores de la comunidad educativa a través del eje escuela / familia / comunidad local / ámbito social (ONG, organismos y plataformas socioeducativas). Requiere integrar en la comunidad educativa la *inteligencia socialmente distribuida*, el “capital humano y social” de nuestra sociedad.

Los primeros aliados que tiene que tener la escuela son las familias y la comunidad local, de ahí la necesidad de implicarlos, hacerlos partícipes y colaborar conjuntamente en la educación. Para ello se necesita crear espacios, tiempos y vínculos para que los procesos necesarios tengan lugar: compartir preocupaciones y conocimientos, establecer estrategias de cooperación, pensar y diseñar proyectos de intervención.

Algunos de los procesos que se necesitan han sido apuntados en la breve narración de los proceso de mejora en “mi” escuela, y tienen que ver con la apertura y vinculación de la escuela al entorno:

- Establecer canales de ayuda y cooperación con las familias generando espacios y tiempos:
 - a) Para la ayuda y apoyo en ciertas actividades del aula (compartir saberes vitales o profesionales, contar historias, colaborar en talleres...).
 - b) Para mejorar las prácticas educativas familiares (puesta en común de los temas y preocupaciones para asimilar estrategias educativas en casa, charlas, debates...).
 - c) Constituyendo comisiones mixtas familia-escuela que elaboran y dinamizan la agenda de actuaciones conjuntas a lo largo del curso.
- El centro como generador de comunidad y sinergias de cooperación con las instituciones socioeducativas:
 - a) Ayuntamiento, servicios del municipio (socio-sanitarios, del tiempo libre, deportivos...).
 - b) Grupos como asociaciones de personas mayores o exalumnos pueden venir al centro a compartir su saber acumulado.
 - c) El aprovechamiento educativo de la ciudad (“ciudad educadora”).
- Apertura y receptividad a trabajar con la ayuda de organismos y ONG que han acumulado un gran saber y experiencia en temáticas curriculares y socialmente relevantes.

En definitiva, se trata de “hacer comunidad” desde la escuela, “construir red” como comunidad de experiencia y de práctica. Y al mismo tiempo que se integra el capital humano y social del entorno, también el centro educativo puede implicarse en el contexto comunitario y social. Proyectos y actividades de aula pueden tener una proyección en el entorno (como fue la descrita en el ejemplo del agua o como puede ser una colaboración con el *casal de ancianos* llevadas a cabo a través de actividades de *aprendizaje servicio*). Se trata de aprender ciudadanía actuando como ciudadanos.

El trabajo educativo en red también significa:

- a) La posibilidad de aliarse con otras escuelas o grupos de escuelas para poder socializar y compartir la experiencia educativa y las buenas prácticas, o para dar respuestas más cohesionadas a problemáticas comunes, como pueden ser con las escuelas de la misma población. Y están las redes de escuelas y de profesorado que trabajan juntas para mejorar su respuesta educativa, movidas porque han sido capaces de construir objetivos o metas estratégicas comunes: complementariedad, apoyo y enriquecimiento mutuo, profundización en determinadas problemáticas y temáticas. Metas estratégicas porque son conscientes de que lo que proporciona la red es cualitativamente diferente, porque se aprovecha la diversidad de ideas y visiones, el debate, el consenso, las relaciones sinérgicas, etc.
- b) Contar con la ayuda de las universidades a través de los ICE para desarrollar proyectos de interés mutuo, estar implicados en grupos y seminarios de trabajo de

profesores que reflexionan e investigan, colaborar con equipos de innovación de la administración educativa y otras instituciones, etc.

En definitiva, a los y las docentes les corresponde asumir un tipo de *liderazgo distribuido*, incorporando la escuela a las redes educativas locales para poder articular un trabajo educativo de manera cooperativa, dando coherencia y estableciendo continuidades.

Y también debieran asumir la responsabilidad de integrar la escuela a la *sociedad red*, a la *red global*. Internet nos permite estar vinculados al entorno global, al universo cultural y humano incluido en la red. El conocimiento circula a través del espacio digital y su potencial para las escuelas preocupadas en ayudar a construir ciudadanía global es grande:

- a) Para entrar en contacto con otros centros educativos, organismos, fundaciones y ONG que llevan años promoviendo una educación para la ciudadanía global, una educación en valores; a través de propuestas de trabajo sobre derechos humanos, igualdad de oportunidades, convivencia intercultural, cuidado medioambiental, educación para la paz, educación para la participación, sostenibilidad, etc.
- b) Como espacio de intercambio de ideas, proyectos, actividades para el trabajo de educación para la ciudadanía global.
- c) Para construir o entrar a formar parte de una red de intercambio de ideas, experiencias, reflexiones y actividades de ECG.
- d) Para estar en contacto y apoyar la labor de organismos, instituciones, movimientos sociales, plataformas ciudadanas, ONG que llevan adelante proyectos solidarios, proyectos de cooperación, ayuda humanitaria, etc. En general, propuestas bajo el lema “otro mundo es posible”.
- e) Como acceso al conocimiento y acercamiento a otras realidades. La globalización, los medios de comunicación e internet están posibilitando un conocimiento exhaustivo de otras culturas y realidades alejadas a la nuestra, acercan los espacios, al tiempo que facilita una conciencia y valoración crítica de nuestra propia cultura, nuestra propio modelo de vida.

3.4. Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global

“El trabajo en red es una forma de hacer las cosas, que supone ir *tejiendo* relaciones, aprendizajes, complicidades, avanzando de *nudo en nudo* hasta tener constituido un espacio común, abierto y diversificado, en el que se puedan ir sumando nuevas iniciativas, propuestas y empeños. El trabajo en red supone dar énfasis al proceso de construcción de los espacios de encuentro y acción común...” (Óscar Jara)⁴.

⁴ Conferencia: “Trabajar en red. Tejer complicidades y fortalezas”. En Cortona (Italia) en julio de 2008 en un encuentro de educadores y educadoras por un a ciudadanía global. En Consorcio Conectando Mundos (2009).

Mi conocimiento más profundo de redes se centra en la *Red de educadores y educadoras por una ciudadanía global* que Intermón Oxfam está impulsando. Una ONG que lleva cincuenta años trabajando en cooperación al desarrollo, sensibilización y en procesos de transformación social. También hace más de veinte años empezó en educación a través de sus propuestas de educación en valores de paz, justicia y solidaridad dirigidas a la educación formal. A partir del año 2000 reorientó sus actuaciones hacia la creación de una corriente educativa para una ciudadanía global (Polo, 2004): poniendo todo el acento en “global”, es decir, promover una educación por la justicia y la solidaridad a escala planetaria.

Esta es la razón de ser de la propuesta educativa que, profesores y profesoras junto al área educativa de Intermón Oxfam, estamos tejiendo. Lo destacable para el tema que nos ocupa ahora es que estamos construyendo una red de docentes en todo el Estado en conexión con otras organizaciones y docentes europeos y de América del Sur. Se organizan encuentros o seminarios, se abren líneas de investigación, grupos de trabajo que socializan y comparten sus producciones, se publican en la web de Intermón Oxfam materiales, actividades y propuestas para trabajar en el aula como producto de la reflexión y el trabajo en común, se integra e implica cada vez a más docentes.

Y está la dimensión política de la red, “el reto más grande para las y los educadores”, como dice Raquel León (responsable del área de educación de Intermón Oxfam): aquello que tiene que ver con las propuestas para conseguir cambios en las prácticas, en las creencias y en las políticas. Y todo ello con la idea de participar en procesos de largo recorrido, a largo término, sin prisas, pero sin pausa. En un mundo que nos obliga a producir resultados inmediatos, el trabajo en red, aporta la idea de ir tejiendo con la lentitud que pide el debate y la reflexión colaborativa, el ir aprendiendo y creciendo juntos. Cuestión que no se valora fácilmente a través de tests, ni es aprehendido por las estadísticas, ni considerado siquiera en los espacios denominados de innovación.

En fin, se avanza construyendo una auténtica *comunidad de práctica y experiencia* que pone a funcionar la espiral de reflexión-acción-reflexión e impulsa procesos y mecanismos para trabajar cooperativamente, compartir nuestra práctica educativa de una manera reflexiva e intercambiar conocimientos. Para favorecer el trabajo cooperativo, además de los encuentros cara a cara, nos apoyamos en una plataforma virtual. Todo ello coordinados por el área educativa de Intermón Oxfam y teniendo una importante incidencia en las aulas. Por poner un ejemplo, en la última edición, *Conectando Mundos* aglutinó a unos 17.000 alumnos y alumnas de distintos países y continentes a lo largo de siete semanas en las que, juntos, abordaron el fenómeno de las migraciones. Pero también son muchas las descargas que se realizan de todas las propuestas y actividades educativas que se ofrecen -material didáctico, experiencias educativas, informes...- (www.kaidara.org).

En la página de inicio de la plataforma de la red (www.ciudadaniaglobal.org) se puede leer: “La red es un espacio de encuentro y trabajo cooperativo en el que participamos educadores y educadoras interesados con la construcción de una ciudadanía global, consciente de la dignidad de todas las personas, comprometida con un mundo más justo en lo local y lo global. El trabajo en red implica compromiso y participación;

cada quien aporta lo que le es más propio y aquello sobre lo que más sabe, a través de iniciativas, acciones y proyectos para hacer posible la escuela que imaginamos”⁵.

Las y los docentes tenemos la posibilidad de compartir unas mismas inquietudes, reflexionar y trabajar juntos con compañeros y compañeras de todo el Estado y de otros lugares de Europa y de América del Sur, “cargar” las pilas para poder fortalecer nuestro quehacer diario en nuestras aulas y escuelas, mediante una práctica educativa más reflexiva y contrastada.

Como decía en uno de los encuentros nuestra compañera Teresa Aragón, maestra en un pueblo de Cádiz: “Y, sobretodo, la red tiene una función muy importante que los maestros y maestras llamamos socioafectiva. La tarea que nos hemos echado a la espalda no es fácil. Frecuentemente topamos con barreras burocráticas, maneras de hacer anquilosadas, falta de recursos, desinterés de algunas administraciones, compañeros decepcionados... Por eso, es importante el colectivo, el no sentirse aislado, sino parte de un proyecto común que pretende romper los muros del aula y del centro”⁶.

Esto es el trabajo en red: ver la educación como un proceso del que formamos parte activa, un proceso que entendemos que es a la vez pedagógico, ético, político y estético, como lo veía Freire. Y sustentado, en consecuencia, sobre una fuerte base de compromiso y de implicación personal.

⁵ Para poder hacerse una idea del alcance de la propuesta educativa de la red de educadores y educadoras por una ciudadanía global se puede entrar en www.IntermonOxfam.org/educar

⁶ También en www.intermonoxfam.org/cms/HTML/espanol/2644/091201_memoriared.pdf (Fecha de consulta: octubre de 2010).

4. Bibliografía

- Apple, M.W.; Beane, J.A. (comps.) (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- Argibay, M.; Celorio G.; Celorio, J.J. (2009): *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Hegoa. Bilbao. Disponible en www.hegoa.ehu.es/file/441/investigacion_def.pdf (Fecha de consulta: octubre 2010).
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, Hipatia.
- Bauman, Z. (2004): *La sociedad sitiada*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006): *Vidas desperdiciadas*. Barcelona, Paidós.
- Beane, J.A. (2005): *La integración del currículum*. Madrid, Morata.
- Beck, U. (2005): *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona, Paidós.
- Bolívar, A. (2010): “La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual” en *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 8, Nº 2. Disponible en www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf (Fecha de consulta: octubre 2010).
- Bruner, J. (2000): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Camps, V. (2008): *Creure en l'educació*. Barcelona, Edicions 62.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- Consortio Conectando Mundos (2009): *Educación para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- Cortina, A. (2008): “La educación como problema”, en *El País*. Tribuna, 28 de mayo de 2008.
- Chomsky, N. (2003): *La (des)educación*. Barcelona, Crítica.
- Damasio, A. (2007): *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Madrid, Crítica.
- Delgado, M.: “Por una ciudadanía virtuosa”, en *El PAÍS Cataluña*, sábado 20 de octubre de 2007.
- Delors, J. (1996): *Educación: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona, Unesco. Existe edición en castellano: Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana/Unesco.
- Delval, J. (2006): *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid, Morata.
- Dewey, J. (1967): *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Eisner, E.W. (1998): *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

- Elliott, J. (1997): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Freire, P. (1989): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (2000): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1999): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (2002): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- Freire, P. (2006a): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (2006b): *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.
- Fromm, E. (2000): *¿Tener o ser?* México, Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata.
- Giroux, H.G. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Giroux, H.G. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- Goleman, D. (1997): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- Horkheimer, M. (2002): *Crítica de la razón instrumental*. Madrid, Trotta.
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid, Taurus.
- Habermas, J. (2002): *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Barcelona, Paidós.
- Imbernón, F. (2002): "Introducción: El nuevo desafío de la educación, Cinco ciudadanías para un futuro mejor" en Imbernón, F. (coord.): *Cinco ciudadanías para la nueva educación*. Barcelona, Graó.
- Intermón Oxfam (2009): *Pistas para cambiar la escuela*.
- Kemmis, S. (1993): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- Kemmis S.; Cole P.; Sugget D. (2007): *Hacia una escuela asocialmente crítica- orientaciones para el currículo y la transición*. Valencia, Nau Llibres.
- Kohlberg, L. (1992): *Sicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brower.
- Manen, M. Van (2007): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- Martín, X.; Puig J.M.; Padrós, M.; Rubio L.; Trilla, J. (2003): *Tutoría. Técnicas, Recursos y actividades*. Madrid, Alianza Editorial.
- Mayor Zaragoza, F. (2007): "Tiempo de acción". *El País*, sábado 1 de diciembre de 2007, opinión.
- Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.

- Morin, E. (2006): *El método. Ética*. Madrid, Cátedra.
- Paz Abril, D. (2007): *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- Paz Abril, D. (2009): “La escuela como espacio de diálogo. Un camino de esperanza”, en Consorcio Conectando Mundos: *Educación para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- Pennac, D. (2009): *Mal de escuela*. Barcelona, Debolsillo.
- Pérez Tapias, J.A. (2000): “Aulas de mestizaje. Puesta en común de las diferencias” en VVAA: *La Escuela Intercultural*. Granada, Consejo Escolar de Andalucía.
- Perkins, D. (2003): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa.
- Polo Morral, F. (2004): *Hacia a un curriculum para una Ciudadanía Global*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- Postman, N. (1999): *El fin de la educación*. Barcelona, Octaedro.
- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006): *Aprendizaje y Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro.
- Pujolàs, P. (2007): *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Barcelona, Eumo Editorial
- Sousa Santos, B. De (2005): *El milenio huérfano*. Madrid, Trotta.
- Stenhouse, L. (1991): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Torres Santomé, J. (2008): “Diversidad cultural y contenidos escolares” en *Revista de Educación*, Nº 345, enero-abril. pp. 83-110.
- Wrigley, T. (2007): *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid, Morata.

ESTRATEGIAS PARA LA ACTIVIDAD ECONOMICA

Portales, materiales y recursos
disponibles en internet

Comunicación y cultura

ALAI -Agencia Latinoamericana de Información- ofrece información sistematizada y enlaces a noticias sobre América Latina desde una visión comprometida con los Derechos Humanos y la justicia social.

www.alainet.org

Asomos. Una mirada crítica a lo que somos en un proyecto encaminado a desarrollar dinámicas educativas a través de los medios de comunicación y las artes que lidera la ONGD Circulo Solidario junto con la Asociación Mundial de Radios (AMAR ALC) y la Fundación Universitaria de San Gil. Ha sido puesto en marcha en comunidades diversas geográficamente como Barbosa (Antioquia), San Juan de Nepomuceno (Bolívar), San Gil (Santander) y Valle del Guamuez (Putumayo) con el fin de promover una estrategia de educación, entretenimiento y movilización para el cambio social. Para este fin se utilizan diversas herramientas y medios de comunicación como la radio-novela, ficción para televisión, teatro, foros y otras iniciativas artísticas y pedagógicas para poner en circulación mensajes claves relacionados con tres ejes temáticos: 1) Toma de decisiones con énfasis en fecundidad adolescente; 2) Violencia basada en género y 3) Respeto a la diversidad sexual. En esta web se encuentran reflexiones, experiencias, guías didácticas, metodologías en torno a este trabajo.

<http://190.26.212.17/asomos/>

Biblioteca Digital Mundial recoge mapas, textos, fotos, grabaciones y películas de todos los tiempos. Rescata las joyas culturales de todas las bibliotecas del planeta ofreciendo aquellos documentos poco corrientes, con gran valor patrimonial para promover el conocimiento de las culturas del mundo. Las reseñas de ofrecen en 7 idiomas, pero hay documentos hasta en 50 idiomas. Entre las joyas se pueden destacar códices precolombinos, los primeros mapas de América de 1562, el Hyakumanto Darani (primer texto impreso de la Historia cuya fecha de producción, 764, está claramente identificada), trabajos científicos árabes, estelas chinas, pinturas rupestres africanas datadas en torno al 8000 a.C., la Biblia de Gutenberg, antiguas fotos latinoamericanas de la Biblioteca Nacional de Brasil, la declaración de independencia de EEUU, las constituciones de diferentes países...

www.wdl.org

Diagonal es un periódico quincenal de información de actualidad, debate, investigación y análisis que nace y se nutre de los movimientos sociales y se presenta como una alternativa comunicativa.

www.diagonalperiodico.net

Indymedia es un colectivo formado por organizaciones de medios de comunicación y de periodistas que ofrecen cobertura no corporativa y forman una red que cuenta con más de cien nodos informativos en los cinco continentes ofreciendo noticias de alcance mundial y de carácter independiente.

www.indymedia.org

Periodismo Humano es un proyecto de periodismo con enfoque de derechos humanos y sin ánimo de lucro, con un equipo de redacción profesional, corresponsales, colaboradores y analistas en diferentes partes del mundo que tratan de recuperar la función social del periodismo al margen de intereses económicos y políticos particulares. La web posee multitud de artículos clasificados en función de diferentes temas: migraciones, culturas, mujeres, cooperación.

<http://tomalapalabra.periodismohumano.com>

Radiotelevisión española. En esta web se encuentran los programas emitidos en directo y también en archivo. Se pueden encontrar documentales y otros espacios informativos (Documentos TV, Redes...) y noticias para documentar actividades docentes.

www.rtve.es/alcarta/

Youtube es una herramienta on line que permite a los y las internautas encontrar, ver y compartir vídeos. También ofrece un foro para informar, inspirar y comunicar a personas usuarias de todo el mundo, sirviendo como plataforma de difusión para creadores y creadoras de contenido original.

www.youtube.com

Consumo, comercio justo, soberanía alimentaria

Consume hasta morir es un sitio web en el que se elabora contrapublicidad gráfica y audiovisual, textos... También ofrecen talleres. Todo ello con el objetivo de propiciar la reflexión sobre la sociedad de consumo. Esta página es una iniciativa de Ecologistas en Acción, confederación de grupos ecologistas de ámbito estatal.

www.consumehastamorrir.com

IDEAS -Iniciativas de Economía Alternativa y Solidaria-, es una organización que promociona el comercio justo, la economía solidaria y el consumo responsable, tanto en el ámbito local como internacional. A través de los boletines que publican desde el Observatorio del Comercio Justo se difunden investigaciones sobre diferentes sectores económicos y marcas comerciales.

www.ideas.coop

Federación de Consumidores y Consumidoras en Acción. Es una organización no gubernamental dedicada a la defensa de los derechos de los consumidores, independiente de gobiernos, partidos políticos, confesiones religiosas e intereses empresariales.

riales. Ofrece información clasificada por temas así como servicios para la denuncia, la promoción de derechos y publicaciones como guías y revistas.

www.facua.org

No te comas el mundo es un espacio creado e impulsado por cuatro organizaciones: Entrepobles, el Observatori del Deute en la Globalització, la Xarxa de Consum Solidari y Veterinarios sin Fronteras, unidas por la reivindicación de la deuda ecológica y la lucha por la Soberanía Alimentaria. Este portal tiene un apartado de materiales diversos, los audiovisuales son especialmente útiles como material de apoyo para trabajar estos temas en diferentes ámbitos.

www.noetmengiselmon.org

Options. Se trata de una revista que edita el Centro de Investigación e Información en Consumo (CRIC, por sus siglas en catalán) una asociación sin ánimo de lucro, pionera en la investigación y la promoción de pautas de consumo responsable y transformador. Cada número es un monográfico sobre un tema de consumo sobre el que se aportan ideas, pautas, propuestas, investigación, etc.

www.cric.pangea.org/es/revista

Red Andaluza de Consumo Responsable. Desarrolla sus campañas en Málaga y Granada y propone algunos materiales de utilidad para el aula (Guía de consumo responsable en Granada; Unidad didáctica sobre consumo responsable...).

www.consumoresponsable.com

Zentzuz kontsumitu-Consume con sentido es un proyecto educativo donde Medicus Mundi Álava, Mugarik Gabe, Paz y Solidaridad y Setem Hego Haizea tratan de promover el consumo consciente y responsable, el comercio justo y la soberanía alimentaria como opciones prácticas, cercanas y cotidianas para disminuir los impactos económicos, sociales y ambientales de la globalización neoliberal en el entorno local y en los países empobrecidos. En su web se pueden encontrar documentos, videos, y algunos materiales así como información sobre las propuestas prácticas que ha llevado a cabo en Vitoria-Gasteiz, y una guía de tiendas donde poder encontrar productos locales en la ciudad.

<http://consumoresponsable.info>

Coordinadoras

Prácticamente todas las coordinadoras de ONGD, ofrecen a través de sus páginas, numerosos recursos. Ofrecemos a continuación los enlaces respectivos:

Confederación de ONGD de Canarias. www.coordinadoracanarias.org

Coordinadora Andaluza de ONGD. www.caongd.org

Coordinadora Balear de ONGD. www.congdib.es

Coordinadora Cántabra de ONGD. www.ongdcantabria.org

Coordinadora Castellano Leonesa de ONGD. www.congdicyl.org

Coordinadora de ONGD de Castilla La Mancha. www.ongd-clm.org

Coordinadora de ONGD de Euskadi. www.ongdeuskadi.org

Coordinadora de ONGD de la Rioja. www.congdcar.org/es

Coordinadora de ONGD de Murcia. www.rmurciacongd.org

Coordinadora de ONGD del Principado de Asturias. www.codopa.org

Coordinadora Extremeña de ONGD. www.congdex.org/index.php

Coordinadora Galega de ONGD. www.galiciasolidaria.org

Coordinadora ONGD Comunidad Foral de Navarra. www.congdnavarra.org/v1/

Coordinadora Valenciana de ONGD. www.cvongd.org

Federació Catalana d'ONG per la Desenvolupament. <http://fcongd.pangea.org>

Federación Aragonesa de Solidaridad. www.aragonsolidario.org

Federación de ONGD de Madrid. www.fongdcam.org

Ecología

Ecologistas en Acción es la confederación de ámbito estatal de más de 300 grupos ecologistas. En este portal se encuentran noticias, campañas de sensibilización, denuncias públicas y legales contra aquellas actuaciones que dañan el ecosistema. www.ecologistasenaccion.org

Ecoportal es una web dedicada al medio ambiente en relación con los Derechos Humanos y la calidad de vida en América Latina. Pretende informar, educar y concienciar sobre temas ambientales y sociales como transgénicos, calentamiento global, agua potable, capa de ozono, energías, residuos, deforestación, etc. A través de este portal se ofrece un espacio de convergencia para organizaciones y personas interesadas o vinculadas a la temática. Publica semanalmente la revista electrónica "Ambiente y Sociedad" y ofrece una serie de sitios con actividades on line directamente orientados a los y las jóvenes. www.ecoportal.net

Greenpeace es una organización ecologista y pacifista internacional, económica y políticamente independiente, que hace presión sobre gobiernos y empresas que atentan

contra la naturaleza. En su web podemos encontrar noticias, imágenes, videos que documentan estas expoliaciones, así como propuestas de acción y colaboración.

www.greenpeace.org/espana/

Derechos humanos

ASPA -Asociación Andaluza por la Solidaridad entre los Pueblos-, es una ONGD que trabaja desde 1987 en el ámbito de la cooperación internacional en diferentes países y en el campo de la sensibilización. En su página web ofrece diferentes audiovisuales, exposiciones y unidades didácticas sobre algunos pueblos indígenas, conflictos internacionales destacados y sobre movimientos sociales de ámbito global muy útiles para trabajar en el aula.

www.aspa.mundalia.info

Amnistía Internacional es una organización defensora de los Derechos Humanos, independiente y no receptora de fondos institucionales que hoy está presente en 150 países. Su portal en el Estado cuenta con información actualizada de diferentes conflictos, campañas y algunos materiales sobre educación en Derechos Humanos que se pueden solicitar.

www.es.amnesty.org/index.php

Centre Delàs de Justícia i Pau es un centro de investigación y documentación sobre temas relacionados con el desarme, el fomento de una cultura de paz y la construcción de una sociedad desarmada. Para sensibilizar sobre los efectos perversos de las armas y el militarismo dispone de estudios y cifras de todo tipo de temas relacionados con ellas (bancos, transnacionales gobiernos, relaciones entre unos y otros...).

www.centredelas.org

Juegos y dinámicas para educar recopila juegos y dinámicas grupales para apoyar a educadores y educadoras en el trabajo en grupo y en la interacción con él, independientemente de la edad o el ámbito de intervención. Las dinámicas se agrupan en juegos de presentación, conocimiento, cooperación, afirmación, confianza, comunicación, resolución de conflictos y distensión.

<http://encina.pntic.mec.es/~omoreira/marco.htm>

Educación

Campaña Mundial por la Educación (Global Campaign for Education). Es una coalición internacional formada por ONG, sindicatos del entorno educativo, centros escolares y movimientos sociales de muy diverso signo. En el Estado esta campaña es impulsada por la Coalición Española de la Campaña Mundial por la Educación (CECME) -integrada

por Ayuda en Acción, Educación Sin Fronteras y Entreculturas- quien asume la coordinación de diferentes acciones llevadas a cabo por otras muchas organizaciones a nivel estatal. Esta campaña pretende reclamar una educación de calidad para todas y todas. En la web se encuentran documentos y acciones que se están llevando a cabo con este fin en diferentes lugares, así como recursos y noticias en torno a esta acción de carácter internacional.

www.cme-espana.org

Colectivo de Educación Crítica “Escuela Libre”. Este colectivo nace con el propósito de trabajar por una renovación pedagógica que parta desde presupuestos críticos y se desarrolle “en y para” la libertad social. En esta web se encuentran la revista Aula Abierta, monografías sobre temas específicos (escuela antirracista, antilimitarista, intercultural, internacionalista, atea...), materiales didácticos, referencias y documentos de reflexión y debate sobre la educación.

www.escuelalibre.org

Global Education Centre. Este es el portal donde la ONGD australiana del mismo nombre ofrece recursos educativos para transversalizar una perspectiva crítica y global del desarrollo en el currículo. Para ello ofrecen experiencias, herramientas, actividades y enlaces, clasificados por temas y continentes. Está íntegramente en inglés.

www.globaleducation.edna.edu.au

Senderi es una iniciativa conjunta de organizaciones sin ánimo de lucro que pretende impulsar la elaboración y difusión de ideas, experiencias de trabajo y materiales sobre la educación en valores. En esta web se encuentran reflexiones, materiales y recursos en línea, filmografía y libros comentados, boletines y noticias de actualidad para trabajar en educación desde una perspectiva crítica.

www.senderi.org

Sumak Kawsay. Este portal está promovido por docentes y estudiantes de Magisterio, Psicopedagogía y Educación Social de la Universidad del País Vasco que impulsan y participan en los programas de prácticas académicas en las escuelas comunitarias y centros educativos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Pastaza (Amazonía ecuatoriana). Con el fin de fortalecer y mejorar la capacitación de los sistemas educativos al servicio de las comunidades y en clave de reforzar una Educación promotora del Buen Vivir establecen líneas de acción y proponen materiales relativos a: educación especial, didáctica de las lenguas, educación infantil comunitaria y didácticas específicas.

<http://sumakkawsay.tienblog.net>

Educación intercultural

Aula Intercultural es un portal con multitud de documentos y recursos para trabajar en Educación Intercultural desarrollado por FETE-UGT. Ofrece información, materiales,

experiencias, artículos y redes referidos a comunicación, cooperación, culturas, educación, formación, género, investigación educativa y pueblos indígenas. También dispone de otras herramientas multimedia, redes sociales, blogosfera, noticias, agenda, diccionario, etc.

www.aulaintercultural.org

Colectivo IOÉ es un equipo de investigación que desarrolla investigación y formación, entre otros temas sobre las migraciones. En este portal, además de un catálogo de publicaciones, se ofrecen materiales diversos -libros, investigaciones, artículos- que se pueden descargar en formato electrónico.

www.colectivoioe.org

CREADE. Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación es un proyecto del IFIE -Centro de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa- (Ministerio de Educación) que nace como respuesta a las inquietudes de los y las profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones. Desde este enlace se ofrecen los materiales elaborados por CREADE, colaboraciones y documentos recopilados. En algunos casos se describe la referencia y en otros se encuentran disponibles para descargar (investigaciones, materiales de apoyo, colecciones...).

www.educacion.es/creade/

Grupo Eleuterio Quintanilla es un grupo de profesorado de la enseñanza pública que ha elaborado diversos trabajos de investigación y materiales educativos en torno a la educación intercultural antirracista. Este colectivo propugna la comprensión de la diversidad a la vez que la acción a favor de una mayor justicia social y forma parte de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica. En este portal ofrecen multitud de publicaciones y materiales para trabajar desde este enfoque.

www.equintanilla.com/index.php

Educación para el Desarrollo

Axial. Un mundo de valores ofrece múltiples recursos educativos multimedia para la asignatura de Educación para la Ciudadanía. En la página se pueden encontrar informaciones y materiales para desarrollar unidades didácticas que aborden los temas contemplados en el currículo de esta asignatura, entre las que se destacan las dedicadas a la relaciones interpersonales, la violencia, la igualdad entre hombres y mujeres, la multiculturalidad, la familia, los Derechos Humanos, las principales instituciones en las que se asienta nuestra democracia, la guerra, la pobreza y la globalización.

www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepal2/materiales/axial/e_present.html

Bantaba es un portal de recursos para el trabajo sobre el desarrollo humano, la educación global y la participación social que promueve Hegoa-Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. UPV/EHU- Ofrece documentos, enlaces,

propuestas didácticas, cursos, referencias bibliográficas y diversas herramientas desde una perspectiva transformadora. Todo ello organizado en los siguientes espacios: observatorio temático, formarse fácil, laboratorio educativo, sociedad en movimiento(s), desarrollo humano local, zabalguno y diccionario.

www.bantaba.ehu.es

Edualter es una red de recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad. Este portal, en el que se publican recursos de formato diverso (materiales didácticos, videos, libros, fichas para trabajar con películas, vínculos, contactos...) está orientado a facilitar la labor pedagógica de profesorado, educadores y educadoras y, en general, de cualquier entidad interesada en estos enfoques.

www.edualter.org

Educación para la Acción Crítica -EdPAC- es una asociación sin ánimo de lucro para la intervención social desde diferentes ámbitos, siempre desde una visión crítica de la acción educativa. Se pueden encontrar materiales para trabajar en el aula y algunas pautas e ideas de acción para fomentar un estilo de vida responsable, ecológica, sostenible...

www.edpac.org

Fons Menorquí de Cooperació ha creado un banco de recursos educativos que facilita el trabajo de los contenidos de la Educación para el Desarrollo en el aula. Incluye propuestas educativas para las etapas de infantil, primaria y secundaria, así como material para el profesorado.

www.fonsmenorqui.org

Guía de Recursos. La Coordinadora de ONGD-España ofrece esta Guía de Recursos a través de la cual se pueden consultar diferentes materiales y experiencias de Educación para el Desarrollo que llevan a cabo las ONGD pertenecientes a la Coordinadora pudiendo filtrarlos por temática y por grupo al que se dirige.

<http://guiarecursos-epd.coordinadoraongd.org>

Intermón Oxfam. En la página de esta organización, además de noticias y campañas sobre diferentes aspectos del desarrollo humano, se encuentra un apartado dedicado a la Educación que contiene diferentes propuestas educativas (Conectando mundos, Global express) y publicaciones (guías didácticas, monográficos, publicaciones). En torno a la Educación para la Ciudadanía incluyen enlaces a diversos artículos así como a los seminarios mantenidos con la red de profesores y profesoras que están impulsando.

www.intermonoxfam.org

Kaidara es un espacio telemático, impulsado por Intermón Oxfam, alimentado desde la red de educadores y educadoras por una ciudadanía global, en el que se pueden encontrar experiencias y recursos educativos para incorporar en la práctica docente. Están clasificados por temáticas, tipologías y franjas de edad a las que van dirigidos y están disponibles, en su mayoría, en castellano, catalán, euskera y gallego.

www.kaidara.org

Manual Digital de Educación para el Desarrollo. Es una propuesta de la Federación de ONGD de la Comunidad de Madrid. Ofrece una información abundante organizada en cuatro grandes apartados: artículos y documentos de referencia; escenarios y actores; proyectos, actividades y recursos; y para saber más.

www.fongdcam.org/ma_nuales/educaciondesarrollo/datos/a_1.3.html

Desarrollo

Canal Solidario es un proyecto de la Fundación de Cooperación que impulsa la fundación Chandra a través del cual se ofrece información de actualidad, servicios, recursos sobre cooperación, desarrollo, paz, derechos humanos e inclusión social. Posee una guía de ONG, una agenda de actividades y cursos, así como fotos y videos sobre diferentes temas relacionados.

www.canalsolidario.org

Choike es un proyecto del Instituto del Tercer Mundo, ONG en estatus consultivo especial ante el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas con sede en Montevideo, en Uruguay, cuyo portal está destinado a mejorar la visibilidad de los contenidos producidos por las ONG del sur. Es una plataforma donde las ONGD pueden difundir su trabajo y a su vez alimentarse de diversas fuentes de información organizadas desde la perspectiva de la sociedad civil del sur. Tienen un directorio de ONGD y un buscador para rastrear y seleccionar la información de los sitios web.

www.choike.org

Deshazkundea es un grupo que trata de poner en práctica el decrecimiento desde todos los aspectos de la vida. En el País Vasco existen varios grupos que impulsan experiencias como Escuela en transición, Gasteiz en transición, Debalde, Espacio sin capitalismo y otras como Huertos ecológicos, Grupos de consumo responsable, Cooperativas... En esta web se pueden encontrar definiciones de conceptos básicos, videos, artículos y propuestas de acciones concretas.

www.deshazkundea.org

Gloobal es un proyecto que intenta generar un espacio de intercambio de información entre organizaciones del norte y del sur con vistas a aumentar su incidencia internacional. Aglutina en forma de red a organizaciones de diferente rango y naturaleza y está coordinado por IEPALA -Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África-. La web ofrece información especializada clasificada por países y por temas relacionados con el Desarrollo Humano.

www.gloobal.net

Guía del Mundo. La versión digital de la Guía incluye información actualizada sobre 247 países: datos básicos, información sobre medio ambiente, sociedad, Estado, Derechos Humanos, Historia, mapas, fotos, estadísticas, etc.

www.guiadelmundo.org.uy/cd/

OMAL -Observatorio de Multinacionales en América Latina-. Plataforma impulsada por la ONGD Paz con Dignidad que ofrece informes y datos sobre las transnacionales en América Latina y su impacto en términos de Desarrollo y Derechos Humanos. Ofrece materiales propios y de otras organizaciones que contribuyen al intercambio de información y a la denuncia de estas situaciones.

www.omal.info

Género

Averroes es una red de centros educativos que usan Internet como herramienta educativa, de información y de comunicación. Este portal pretende satisfacer las demandas de innovación e investigación educativa del profesorado. La Red Averroes, pone a disposición de la comunidad educativa contenidos de las diferentes áreas y materias, entre ellos coeducación e igualdad. Ofrecen diferentes recursos, y guías para trabajar la en educación con perspectiva de género como la colección Plan de Igualdad.

www.juntadeandalucia.es/averroes/

Educación en Igualdad es un portal de recursos para la igualdad y la prevención de la violencia de género de la Fundación Mujeres, asociación de mujeres feministas que trabajan en el ámbito de la intervención social y con el que quieren contribuir al fortalecimiento de la igualdad de oportunidades dentro de la sociedad civil y el tercer sector. En el apartado de material educativo se pueden descargar diferentes propuestas para trabajar en el aula.

www.educarenigualdad.org

Federación Estatal de Organizaciones Feministas. Se trata de una coordinadora de grupos de mujeres que intercambian experiencias, debates y actividades. En esta web proponen multitud de textos clasificados por temas, se difunden eventos y acciones y se recogen los debates más recientes sobre feminismo.

www.feministas.org

Educación para la Igualdad. Este programa, de la Dirección de Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura de Deportes del Gobierno de Canarias, cuenta con un apartado de recursos donde se puede acceder a guías y materiales para orientar la labor educativa de docentes, así como las actividades de otros actores escolares responsables de dinamizar en los centros la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE

Género en la Educación para el Desarrollo es un portal pedagógico impulsado por la ONGD Mujeres en Zona de Conflicto (Córdoba), donde ofrecen numerosos recursos para trabajar la igualdad de género. De las diferentes secciones, “La Educación en la

ESO” aporta algunos materiales para orientar la transversalización del género en el currículo académico.

www.generoydesarrollo.com

La Marcha Mundial de las Mujeres. Es un movimiento mundial de acciones feministas que reúne grupos de mujeres y organizaciones que actúan para eliminar las causas que originan la pobreza y la violencia contra las mujeres. A través de la web se accede a convocatorias de acciones, declaraciones, reivindicaciones, artículos, boletines, foros y otros interesantes enlaces.

www.marchamundialdelasmujeres.org

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL
NAZIOARTEKO LANKIDETZA ETA GARAPEAREN BURUZKO IKASKETA INSTITUTUA