

# La educación para la ciudadanía global como propuesta metodológica transformadora

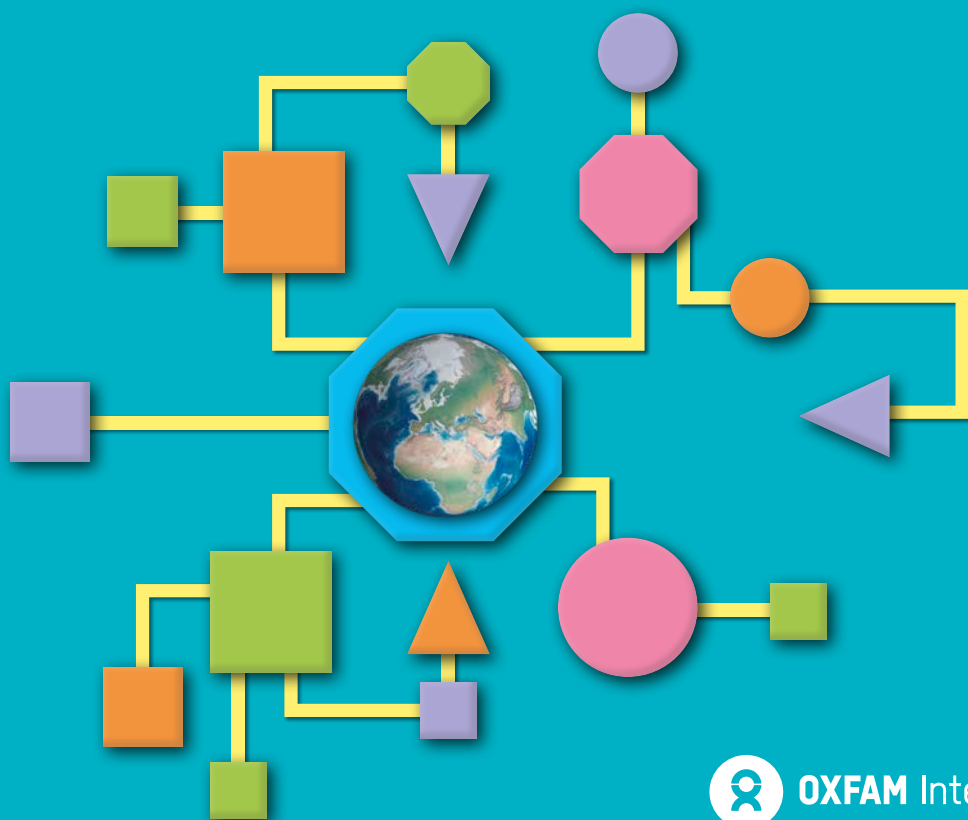
colección  
**Ciudadanía  
Global**

5

Saberes

## Reflexiones y propuestas prácticas

Oxfam Intermón



**OXFAM** Intermón



## La educación para la ciudadanía global como propuesta metodológica transformadora

### Autoría:

Isarel García, Joan Gratacós y Desiderio de Paz

### Coautoras:

Mercè Gil y Assumta Zapata

### Coordinación:

Begoña Carmona y Anna Duch

### Revisión final:

Alex Egea

Asesoría: Comisión estratégica de la *Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global*, formada por los y las autores y Santiago García, Lianella González, Sandra Martín, Rocío Montolío, Giulia Pizzuti, Gotzon Quintana, Carmen Ma. Rodríguez, Elisabet Santpere, Esther Varela y Carlos Vela

Oxfam Intermón

1ª edición: octubre 2019

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), con cargo al Proyecto, "Metodologías para la transformación social y la construcción de una ciudadanía global". El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de Oxfam Intermón y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.

ISBN: 978-84-8452-742-8

Diseño Gráfico: Estudi Lluís Torres

Corrección: Albert Nolla

Impresión: Espai Gràfic, S.L.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Impreso en papel ecológico.

# Sumario

	7	<b>Prólogo</b>
1	9	<b>La educación para la ciudadanía global como propuesta metodológica transformadora</b>
2	13	<b>La mejora de las escuelas: cultura de la conciencia</b>
	18	Conocimiento crítico para la solidaridad y la justicia
	21	Conocimiento pertinente y sensible: identificar problemáticas individualmente y socialmente relevantes desde una perspectiva crítica
	23	Un modelo de profesionalidad responsable
3	27	<b>Construyendo una práctica educativa comprometida, abierta al entorno y al mundo</b>
	30	Práctica reflexiva crítica: adoptando una perspectiva de proyecto
	32	Una programación docente más participativa e integrada
	35	La creación de estructuras y procesos de participación: apertura, aliados, redes
4	39	<b>Procesos metodológicos que colaboran en la construcción de escuelas para la ciudadanía global</b>
	40	Promover la dimensión transformadora de la educación: educar para el compromiso de construir otro mundo posible y necesario
	43	<i>Desarrollar un enfoque de la realidad que nos interpele y revele las injusticias de un sistema desigual e insostenible.</i>

47	<i>Desarrollar y vivenciar una verdadera dimensión democrática que ocupe todos los ámbitos, empezando por la organización del aula, siguiendo por el centro y continuando por el entorno.</i>
49	<i>Visibilizar modelos de sistemas alternativos en los que las personas sean el centro.</i>
51	<i>Adoptar un enfoque deconstructivo del imaginario dominante mercantilista y patriarcal que sea sustituido por un modelo inclusivo y claramente feminista, en el que la persona sea la protagonista como fin en sí mismo.</i>
55	<i>Adoptar un modelo de aprendizaje asambleario, basado en la dialéctica acción-reflexión (ver, juzgar y actuar).</i>
57	<i>Buscar modelos teóricos y prácticos de sistemas socioeconómicos alternativos.</i>
61	<i>Crear un centro abierto al entorno.</i>
63	<b>Promover un enfoque socioafectivo centrado en la solidaridad y la empatía cosmopolita</b>
64	<i>La escuela y la construcción del “yo” (la identidad) a través del autoconocimiento y el descubrimiento de la otra persona.</i>
68	<i>Desarrollar la dimensión humanizadora de los contenidos, la comprensión compleja y una visión crítica de la realidad.</i>
70	<i>Desarrollar el enfoque socioafectivo.</i>
72	<i>Desarrollar la dimensión interior y el trabajo de los sentimientos y de la empatía cosmopolita como fundamento de la solidaridad, la actitud ética y el compromiso.</i>
75	<i>Desarrollar las propias metadestrezas como educador o educadora.</i>
78	<b>Promover la construcción de un currículum más participativo e integrado</b>
80	<i>El encuentro educativo se concibe como fuente de significado y de sentido.</i>
81	<i>El encuentro educativo se fundamenta en la naturaleza dialógica de la educación.</i>
83	<i>Procesos de evaluación claros, justos y consensuados.</i>

## 5

85	<b>Prácticas educativas y estrategias metodológicas para educar una ciudadanía global</b>
86	<b>Educar para el compromiso de construir otro mundo posible y necesario</b>
86	<i>La educación popular</i>
88	<i>Filosofía para niños y niñas</i>
90	<i>Escuela inclusiva: Proyecto Roma. Asambleas. Dialéctica acción-reflexión (CEIP La Biznaga)</i>
92	<i>Ecoescuela (CEIPS Padre Marchena y Juan XXIII)</i>
93	<i>Comunidades de aprendizaje</i>
96	<i>Campañas de sensibilización</i>
96	<i>Coeducación</i>
98	<b>Educar en los sentimientos. Enfoque socioafectivo: la solidaridad y la empatía cosmopolita</b>
101	<i>Mindfulness</i>
105	<i>Escucha activa</i>
106	<i>Lenguaje positivo</i>
107	<i>Análisis crítico del conocimiento</i>
112	<i>Estudio de casos</i>
114	<i>Dilemas morales</i>
116	<i>Resolución de conflictos</i>
119	<i>Juegos de rol, de simulación, etc.</i>
122	<b>Construir un currículum más participativo e integrado</b>
122	<i>Marco horario flexible que facilite el trabajo inter o transdisciplinar</i>
124	<i>Organización del aula como espacio físico</i>
125	<i>Trabajo cooperativo</i>
127	<i>Trabajo por proyectos</i>
130	<i>Trabajo globalizado de propuesta externa</i>
131	<i>Aprendizaje basado en problemas</i>
134	<i>Aprendizaje servicio</i>
136	<b>Bibliografía</b>

# Prólogo

En plena avalancha, dentro del mundo educativo, de artículos, investigaciones, libros y proyectos de innovación metodológica, conviene parar, tomar distancia y reflexionar sobre cuál es el sentido y la función de esta. En educación, el cambio por el cambio es una mala apuesta que tiene consecuencias horribles para el futuro de las personas.

Desde las primeras líneas, nuestra actual ley educativa expresa claramente y sin pudor<sup>1</sup> las prioridades del sistema educativo, que es preparar al alumnado para la incorporación al mercado laboral y aumentar su competencia en las pruebas internacionales, tipo PISA, aunque hay que reconocer que hace también referencia a la igualdad de oportunidades y al esfuerzo por integrar al alumnado dentro del sistema con éxito, es decir, luchando contra el abandono escolar.

Así lo han entendido muchos centros educativos que se han apuntado a la inercia de realizar cambios a nivel metodológico en el aula, muchas veces guiándose por intuiciones y sin una estrategia clara y meditada. La transformación de un centro edu-

.....

1 “La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor”, en el apartado I del Preámbulo de la LOMCE.

cativo debe vincularse a una estrategia global de centro y no se focaliza únicamente a cambios cosméticos en la metodología utilizada, sino que implica cambios más profundos centrados en repensar su estructura, organización, espacios, prácticas y relaciones, entre otros. Son cambios profundos que necesitan de tiempo, serenidad e implicación de la comunidad educativa.

En este sentido, es destacable la labor anónima y minoritaria de profesionales de la educación y escuelas que llevan mucho tiempo enseñando de otra manera y usando metodologías que son un mero instrumento para construir otra escuela posible y necesaria que la Red,<sup>2</sup> junto a muchos otros colectivos, llevamos más de veinte años impulsando.

Y es que este furor de metodologías innovadoras que insinúan cambiar la escuela al final no llega a transformar nada si no hay un proyecto radical que esté comprometido en hacer de la educación un arma cargada de futuro, como dijo el poeta. Y este futuro pasa por una Educación para una ciudadanía global que garantice un enfoque educativo integral del alumnado y que lo capacite para ser crítico, responsable, comprometido y consciente de la realidad y transformarla en más justa, solidaria, sostenible y vivible.

Para finalizar, conviene acentuar que las metodologías son importantes en este tipo de educación, pero más lo es la finalidad a la que sirve. De ahí que sea imprescindible dotarnos de un instrumento de reflexión capaz de desenmascarar la intención de cada metodología, cómo se usa y en qué contexto educativo, poniendo la mirada en su capacidad de transformar la realidad de la comunidad educativa que nos haga verdaderos ciudadanos y ciudadanas globales.

.....  
<sup>2</sup> Oxfam Intermón impulsa, dentro de su programa educativo, la Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global, que es la autora de esta publicación. <http://www.kaidara.org/es/memoria10anosRed>

# Educación para la ciudadanía global: una propuesta metodológica transformadora

Concebimos la Educación para la ciudadanía global<sup>3</sup> (educación emancipadora, educación crítica o educación humanista) como una propuesta educativa orientada a la promoción de la justicia social, la equidad y el desarrollo sostenible. Por esto, es esencial que sea coherente a nivel metodológico y fomente el pensamiento crítico, el diálogo, la colaboración, la solidaridad y el compromiso con la transformación de las desigualdades y los retos, tanto a nivel local como global.

En este sentido, partimos de la idea que la Educación para la ciudadanía global (ECG) tiene un componente transformador que debe articularse de manera coherente con un enfoque metodológico adecuado a las finalidades y los contenidos abordados. Por eso preferimos hablar del proceso transformador de la ECG, o de ECG como propuesta metodológica transformadora, y no únicamente hablar de metodologías transformadoras. Así el horizonte de nuestro trabajo y de nuestra propuesta cambia. **De esta manera, nos exigimos que la ECG se concrete en un proceso transformador, en una praxis transformadora honesta y coherente, en la que el cómo (metodologías) va ligado al para qué (los fines) y la metodología la ponemos al servicio de la ECG (transformación social).**

Y no es una estrategia como algo añadido a los currículos, es un enfoque, una manera de entender el currículo, la escuela, la sociedad y el mundo. Por eso necesitamos recordar y partir de los fundamentos y referentes, los principios, el proceso y la puesta en práctica.

Frente a la educación academicista, bancaria, tecnocrática, la ECG se preocupa por el educando de manera integral, lo ve como situado y conectado con lo que pasa en su entorno y en el mundo y le proporciona herramientas para poder comprometerse y perseguir un mundo más justo y solidario.

.....  
3 Para ampliar información, véase Oxfam Intermón (2009).

**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 los DD. HH., educación intercultural, educación para la igualdad de género, etc.), 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 currículum), 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).

Tratando de clarificar más este punto de vista para el trabajo que nos proponemos en esta publicación, intentamos construir un ejemplo clarificador:

Pongamos por caso que nos proponemos desarrollar una práctica educativa, un proyecto para alumnos y alumnas de sexto curso.

Alumnos y alumnas de sexto de nuestra localidad (por ejemplo, Badia del Vallès) se proponen una producción escrita de la historia de su localidad junto con sus abuelos y abuelas (y personas mayores voluntarias del centro de día).

En su formulación inicial podría identificarse como práctica educativa de ApS: colaboración intergeneracional, colaboración con el centro de día, solidaridad intergeneracional, etc.

Pero, analizando minuciosamente el desarrollo que propone, el enfoque de ECG presenta un calado de otra dimensión:

- Proyecto participativo y con sentido en conexión con la realidad del alumnado.
- Reconstrucción compartida del relato histórico.

- Poner en relación hechos de la historia de Badia con el contexto sociohistórico más general (procesos migratorios).
- Vinculación de hechos históricos con procesos actuales.
- Que el alumnado traiga la realidad al aula y conocimiento crítico: lectura del presente de la educación (crianza) del alumnado de sexto bajo la lupa histórica, y que puedan llegar a cuestionar elementos que dan por sentados.
- Presentación de las conclusiones a la comunidad educativa en una charla.
- Presentación de las conclusiones participadas al Ayuntamiento.
- Compromisos.

# La mejora de las escuelas: cultura de la conciencia

**La educación no es neutral, compromete.** Los y las docentes no enseñamos desde el vacío cualquier tipo de aprendizaje, sino que alentamos cierto tipo de aprendizaje porque las escuelas no viven aisladas del resto de la sociedad.

En cierto sentido, los principios educativos son principios sociales. El papel que conferimos a la escolarización guarda relación con las percepciones que tenemos de la sociedad.<sup>4</sup> Como en la vida misma, como docentes también estamos constantemente tomando decisiones, y decidir implica optar, priorizar unos valores sobre otros, unos contextos educativos y unos entornos de aprendizaje sobre otros. Preguntémonos, por ejemplo: ¿en qué tipo de contenidos profundizamos más? ¿Qué tipo de actividades desarrollamos más ampliamente? ¿Qué metodologías y estrategias desplegamos? ¿Qué metas perseguimos? ¿Qué, cómo y para qué evaluamos? ¿En qué campo de formación nos especializamos?

Porque lo que enseñamos, cómo lo enseñamos o qué valoramos de lo que enseñamos, todo ello contiene apreciaciones o patrones valorativos acerca de la naturaleza del conocimiento y de las relaciones sociales, del papel que juegan estudiantes y profesorado, de lo que entendemos por fracaso y éxito, de lo que significa ser sujeto y ciudadano o ciudadana, etc. **En el fondo, todas nuestras actuaciones, por acción u omisión, están empapadas de sentido ético y político. Lo que hace falta es ser consciente de ello.**

Más allá de que hablemos explícitamente o no de valores, estos son parte del aire que respiramos, forman parte de nuestros ideales, están presentes en nuestras acciones, en las metáforas que utilizamos para expresarlas, etc.<sup>5</sup>

Podemos enseñar acerca de los transportes, un tema habitual en las aulas, de una manera más o menos descriptiva, y que-

.....  
4 Kemmis, Cole y Suggett (2007, p. 56).

5 Eisner (1994, p. 33).

darnos aquí: tipologías de los medios de transporte, breve historia de cada uno de ellos, características y su funcionamiento, qué nos proporcionan y cómo nos facilitan la vida, etc. Pero el conocimiento no es algo fijo e incuestionable, y podemos decidir adentrarnos en problemáticas que alimenten el pensamiento crítico, adaptándolo según los diferentes niveles: ¿qué medios de transporte son más respetuosos con la naturaleza? ¿Qué tienen que ver los medios de transporte con los recursos naturales, la contaminación, la crisis ecológica? ¿Qué historia tienen? ¿Cómo han llegado hasta aquí? ¿En todo el planeta utilizamos los mismos medios de transporte? ¿Qué medios de transporte son los más utilizados en nuestro “primer” mundo y por qué? ¿Qué implicaciones tiene para todos? ¿Qué quiere decir un nuevo modelo de consumo y producción con relación a los medios de transporte? ¿Qué medidas o decisiones se están tomando hoy a nivel de políticas públicas que continúan cometiendo un abuso de la naturaleza? ¿Qué medidas contribuyen a limpiar el aire y el agua, a respetar los bosques y la biodiversidad, a un desarrollo humano y sostenible?

**El pensamiento crítico** es un lugar al que es difícil acceder si nos quedamos en aquel primer peldaño de acceso al conocimiento que es descriptivo, factual, aparentemente neutral. Si realmente los educadores y educadoras mantenemos que hoy **la educación debería alentar a las personas más jóvenes a cambiar las condiciones de su propia vida, de la comunidad en la que viven y del mundo**, hay que implicar al alumnado en acciones educativas complejas que les ofrezcan una visión del mundo y de sí mismos amplia y profunda, que les permitan adquirir mayores niveles de conciencia, responsabilidad y compromiso. En definitiva, es imprescindible promover acciones educativas **que les transporten a un nivel de conciencia más allá de lo que les pueda llevar la educación como tarea técnica de procesamiento de la información, neutral: hacia una apropiación crítica y sensible del conocimiento, un conocimiento que combine rigor, sensibilidad y compromiso, que**



**favorece la competencia ciudadana y potencia comportamientos solidarios y la búsqueda de la justicia social.**<sup>6</sup>

No podemos ayudar a crecer, a madurar y a capacitar a las nuevas generaciones para ser protagonistas, constructoras de significado, hacedoras de su propio mundo, sin una visión, sin una idea global del mundo, sin un porqué y un para qué de los hechos y de nuestras actuaciones.

En el mundo globalizado en el que vivimos, y tan altamente desigual, la educación adquiere también una nueva dimensión: potenciar “una responsabilidad específica en la edificación de un mundo más solidario”, como proponía el *Informe Delors*.<sup>7</sup> La educación debe proporcionar al alumnado las bases para entender el mundo que le rodea con una visión crítica, de manera que le permita llegar a una aproximación de lo que significa, por ejemplo, la necesidad de una convergencia en los niveles de vida y qué implicaciones tiene para nuestra vida, qué oportunidades y qué renuncias implica para nuestro modelo de vida. Porque “el ejercicio constante de la lectura del mundo, exige necesariamente la comprensión crítica de la realidad, supone, por una parte, su denuncia y, por otra, el anuncio de lo que aún no existe”.<sup>8</sup>

Sucede que, presionada por la ideología neoliberal, la educación se encuentra condicionada pero no del todo determinada por la lógica del mercado, con sus intereses de rentabilidad económica y productiva: son valiosos los rendimientos palpables, medibles, económicamente útiles, por lo que habla de cliente y no de ciudadano o ciudadana bajo la exigencia de que vales lo que consumes. El razonamiento mercantil se está haciendo extensivo a todas las esferas de nuestra vida, vaciando la vida pública de argumentos morales, y “sin decidirlo, pasamos de

.....  
6 De Paz (2007, p. 272) y De Paz (2011).

7 UNESCO (1996).

8 Freire (2006 b, p. 52).

tener una economía de mercado a ser una sociedad de mercado”.<sup>9</sup> Parece que la globalización está significando la preeminencia de los valores más económicos y los beneficios a corto plazo para unos pocos en detrimento de buscar el desarrollo global, la justicia social y los valores más humanos en la relación de interdependencia entre los pueblos.

.....  
9 Sandel (2012, p. 18).

## Conocimiento crítico para la solidaridad y la justicia

El profesorado no debería limitarse a promover un encuentro pedagógico gratificante y estimulante para el alumnado, sino facilitar que conviertan su experiencia en algo problemático y crítico para capacitarlos, para recomponer una visión más contrastada de sus experiencias, para **una autocomprensión crítica que les permita tomar conciencia sobre formas de actuación justas en sus interacciones y en lo que ocurre a su alrededor.**<sup>10</sup>

Esto requiere tender hacia una práctica educativa crítica, esperanzadora, emancipadora:<sup>11</sup> un esfuerzo de humanizar la vida de cada uno de los y las estudiantes y la vida en sociedad, haciendo posible la contextualización de la información, promoviendo la problematización de lo que hasta ahora se ha tenido por evidente y examinando críticamente elementos de nuestra vida personal y de nuestra vida en común. En definitiva, haciendo posible una enseñanza para la comprensión.<sup>12</sup> Diríamos en este sentido que el auténtico proceso de aprender potencia una actitud más consciente ante uno mismo, ante los demás y ante el mundo, y cuestiona el conocimiento heredado y elementos de nuestra vida y nuestro mundo.

.....  
10 Freire, Giroux (1990), Kemmis et al. (2007).

11 Giroux (1990).

12 Stenhouse (1993).

Hay que darse cuenta que las presiones económicas de un mercado de consumo en continua expansión favorecen que los niños y niñas crezcan viendo todas las relaciones en términos de mercado y contemplen a todos los seres humanos (incluidos familias y amistades) desde los parámetros y las lentes del propio mercado (“¿tienes o no tienes?, ¿me lo compras o no?”). Una educación emancipadora, una pedagogía crítica se propone rebatir el impacto de la experiencia cotidiana, desafiar las presiones procedentes del entorno socioeconómico, abrir dudas acerca de los “hechos sociales” y de la sociedad a la que pertenecen, remover las conciencias. La pedagogía crítica se constituye de esta manera en uno de los medios insustituibles que tiene la sociedad democrática para intervenir en el curso de los acontecimientos para hacer del mundo un lugar algo más acogedor para todas las personas.<sup>13</sup>

En resumen, entendemos que la función docente debe promover esta vertiente crítica del conocimiento y, por tanto, capacitar a nuestro alumnado en:

- Respetar las diferentes identidades, etnias, religiones y culturas.
- Promover valores relacionados con la responsabilidad local y global.
- Desarrollar estrategias que les permitan reaccionar ante situaciones injustas como sujetos responsables.
- Participar en situaciones y procesos de mejora de la convivencia.
- Relativizar ciertos elementos de nuestra cultura y revalorizar ciertas prácticas y patrones de otras culturas.

Capacitar a nuestros estudiantes en el respeto por las diferentes identidades, etnias, religiones, culturas, identificar valores relacionados con la responsabilidad local y global, desarrollar

.....  
13 Bauman (2006).

estrategias que les permitan reaccionar ante situaciones injustas como sujetos responsables, participar en situaciones y procesos de mejora de la convivencia. Hay que enseñar a relativizar ciertos elementos de nuestra cultura y revalorizar ciertas prácticas y patrones culturales de otras culturas, impulsando enfoques y metodologías que potencien la capacidad para el encuentro, la propuesta, la participación social y la acción colectiva.

## **Conocimiento pertinente y sensible: identificar problemáticas individualmente y socialmente relevantes desde una perspectiva crítica**

Como se defendía en el apartado anterior, una de las finalidades de una perspectiva crítica y transformadora de la educación es facilitar que el alumnado sea capaz de ser consciente y comprender la complejidad de la realidad tanto local como global y su conexión. Para ello, es imprescindible plantear cualquier propuesta educativa desde una perspectiva pertinente, situada y globalizada; es decir, se trata de promover propuestas educativas que vinculen tanto conocimientos como estos a la realidad del alumnado. Es imposible disociar la interdependencia que se da entre el sujeto que aprende y su mundo/realidad y, por eso, pensamos en una escuela que propone saberes vinculados, integrados, con sentido, a la vez intelectual y vital, que estimula el desarrollo socioemocional y, por ende, la dimensión ética de las personas.

Se trata, por un lado, de ofrecer situaciones cotidianas y reales en las propuestas educativas de nuestras escuelas; por otro, de ayudar al alumnado a interrelacionar diferentes campos de conocimiento para resolver la problemática identificada en su cotidianeidad, y, finalmente, aumentar la diversidad de las formas de representación con la que construyen y dan sentido a los aprendizajes, así como proponen los postulados de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. El conocimiento pertinente, situado y globalizado refleja la importancia de la dimensión social en el aprendizaje, así como el valor de su significatividad para el alumnado.

Por eso, el principio de experiencia es básico para la ECG como propuesta metodológica. Siguiendo a Dewey<sup>14</sup> o a Bruner,<sup>15</sup> que nos avisan sobre el conocimiento como resultado de la experiencia, entendemos que el aprendizaje que se fomente desde una perspectiva de ECG debe ser contextualizado y, por tanto, muy ligado a los elementos del entorno personal, social y cultural donde se da. En esta misma línea de hibridizar lo social con lo personal y de dar sentido a los aprendizajes, Giroux<sup>16</sup> pone de manifiesto la necesidad de redefinir la relación entre vida escolar y vida cultural o, para ser más precisos, redefinir la relación entre la cultura de la enseñanza y la cultura de la vida cotidiana.

Permitamos que los problemas cruciales del alumnado, los problemas cruciales que están incitando el cambio de nuestra cultura, y nuestros procedimientos para pensar en ellos sean parte de lo que se hace en la escuela y en el trabajo del aula.

A la ECG le importan tanto los acontecimientos mundiales a gran escala y el cambio tecnológico vertiginoso como su conexión con “la propia textura de la vida humana”:<sup>17</sup> la realidad cotidiana, las relaciones entre el yo y con las otras personas, la subjetividad colectiva (cómo vivimos en familia, cómo trabajamos, cómo y con quién nos relacionamos, la comprensión de uno mismo, etc.).

.....  
14 Dewey (1967).  
15 Bruner (2000).  
16 Giroux (1990).  
17 Bruner (1997).

## Un modelo de profesionalidad responsable

**Promover escuelas para la ciudadanía global significa promover escuelas con conciencia, escuelas sociocríticas, escuelas para la esperanza de un mundo mejor: no solo preocupadas por la eficacia de los resultados, también por mostrar a sus jóvenes cómo pueden actuar para construir un mundo mejor, más racional y humano para todas las personas, más redondeado, menos anguloso y perverso.<sup>18</sup>**

Los y las docentes practicamos una profesión de esperanza cuando pretendemos desarrollar en nuestros niños, niñas y jóvenes el gusto por conocer y aprender, cuando aspiramos en convertir al alumnado en ciudadanos y ciudadanas reflexivas y críticas, creativas y comprometidas, más sabias y solidarias. 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 del alumnado y de la sociedad entera.<sup>19</sup>

Entonces, la mejora de nuestras escuelas no puede ser solo cuestión de resultados, sino también de propósitos morales, no solo un proyecto técnico, sino también ético y político. ¿Sería suficiente que nuestro alumnado puntuase alto en diversas áreas

.....  
18 De Paz (2007) y De Paz (2011).  
19 Wrigley (2007).

del conocimiento pero permaneciera 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, etc.? Desde la Educación para la ciudadanía global (ECG) entendemos que la mejora de nuestras escuelas, la mejora de la educación y del aprendizaje, debe pensarse como parte de un proyecto ético y político más amplio en este sentido, donde el profesorado tiene un papel y una función destacados desde la perspectiva de la profesionalidad responsable.

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

Resulta necesario un modelo educativo humanista y global que ayude a la juventud 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”).

El modelo de profesionalidad responsable ve a los y las docentes como:

- Agentes que impulsan el pensamiento reflexivo, que buscan desarrollar el carácter colegial y la reflexión en sus escuelas y conectar su visión educativa con una comprensión y transformación social.<sup>20</sup>
- Tratan de remover conciencias acerca de la imagen que el alumnado tiene de sí mismo y acerca de la sociedad a la que pertenecen, incitan a la duda y estimulan la imaginación.<sup>21</sup>

.....  
20 Wrigley (2007, p. 15).

21 Rort y Bauman (2006, p. 24).

- Mantienen un doble compromiso para promover una escuela consciente, sensible y abierta al mundo: **1) Conciencia global:** 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 problemáticas 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.<sup>22</sup> **2) Sensibilidad al contexto de las historias personales:** como en nuestra vida, como educadores y educadoras también todo está vinculado: una mayor conciencia global nos lleva a una mayor sensibilidad al contexto de las historias personales, y viceversa. ¿Qué queremos decir con “sensibilidad al contexto de las historias personales”? Pues la capacidad de desarrollar los contenidos y temas desde una mirada crítica, global, sensible, y una acción tutorial acogedora con nuestro alumnado, próxima, una actitud solícita, una enseñanza responsiva en definitiva (atenta y sensible a sus diferentes biografías, experiencias, problemas, interrogantes).<sup>23</sup>

.....  
22 Postman (1999, p. 177).

23 De Paz, en HEGOA (2011).

**Construyendo  
una práctica  
educativa  
comprometida**

Partimos de la concepción de centro educativo transformador<sup>24</sup> precisamente como el que impulsa el modelo de Educación para una ciudadanía global. Ser un centro transformador significa en realidad no ser, como estado al que se ha llegado, sino encontrarse en el camino que posibilita generar procesos transformadores a diferentes niveles. Los centros educativos transformadores son centros abiertos al mundo, receptivos ante las preocupaciones y anhelos de la ciudadanía *glocal*,<sup>25</sup> tanto de las personas de su entorno más inmediato como de las más alejadas geográficamente.

Estos centros se encuentran liderados por docentes que tienen un doble compromiso: conciencia global y sensibilidad hacia las historias personales. Entendiendo la conciencia global como la capacidad para prestar atención por lo que está pasando a nivel local y global, las situaciones injustas en general, los problemas sociales relevantes y relacionarlo con las enseñanzas y la vida en el aula. Y esta mayor conciencia global nos lleva a una mayor sensibilidad hacia las historias personales desde una mirada crítica, global y sensible; y una acción tutorial acogedora con el propio alumnado.

Los centros transformadores se posicionan a favor de una globalización solidaria y justa que tiene en el centro a las personas y sus problemas vitales. Educan en un humanismo planetario que promueve una visión global del devenir histórico y en el que los actores son personas iguales en dignidad. Más allá de la visión instrumental de la educación, la entienden como un pro-

.....  
24 Barahona, Gratacós y Quintana (2012).

25 “(...) el concepto de lo glocal como espacio de convergencia entre lo local y lo global, que diluye las divisiones entre lo propio y lo ajeno, y sugiere la necesidad de que la búsqueda del bien personal contribuya al bien común, y viceversa. Uno de los grandes horizontes es que la ciudadanía asuma la consciencia de que sus acciones personales o locales, tienen una repercusión en el entorno global (de la misma manera en que lo global termina afectando o repercutiendo en lo local), por lo que la responsabilidad de transformar la sociedad y el sistema es compartida por todas las personas, y se puede contribuir desde diversos niveles de acción”. Barahona et al. (2012).

ceso vital que desarrolla en la persona el aprender a ser, a conocer, a convivir, a hacer<sup>26</sup> y podemos añadir a transformar.

En este mismo sentido, los fundamentos de la ECG<sup>27</sup> nos presentan la educación como un proceso significativo y vivido. Vemos los centros educativos transformadores como lugares que ofrecen una lectura crítica del mundo, mediante una comunicación dialógica en la que se integra una cultura participativa y democrática de la escuela en la comunidad, al tiempo que se deja influir por ella.

Pensamos que los **procesos** que debe seguir un centro para llegar a ser un centro educativo transformador serían, básicamente:

- una práctica reflexiva,
- una programación docente más participativa e integrada, y
- la creación de estructuras y procesos de participación.

.....  
26 UNESCO (1996).

27 De Paz, en HEGOA (2011).

## Práctica reflexiva crítica: adoptando una perspectiva de proyecto

La práctica reflexiva supone una actitud crítica para revisar los propios procesos. La **práctica reflexiva** necesita diálogo y cooperación, así como el compromiso del docente con su centro educativo. Pero esta práctica reflexiva va más allá del ámbito del centro, ya que debe extenderse a la reflexión con las familias y con otros agentes de la comunidad, haciendo posible una auténtica comunidad efectiva de aprendizaje.

La cualidad clave que necesita una escuela para mejorar es la 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 de un equipo educativo que aprenda de la experiencia.

Los centros educativos transformadores, o escuelas para la ciudadanía global, se construyen con profesores y profesoras: comprometidos, críticos, transformadores, con liderazgo moral. Esta idea se concreta en la adopción de una perspectiva de proyecto: planificar con detenimiento, obrar intencionalmente, observar las consecuencias de la acción y reflexionar críticamente sobre obstáculos, limitaciones y posibilidades prácticas de la acción estratégica considerada.

El detonante de un proceso de mejora adoptando la perspectiva de proyecto puede venir de una práctica que cuestiona determinadas formas del quehacer docente que nos lleve a reflexionar y tomar decisiones: ¿cómo abordamos temáticas de

relevancia social o medioambiental que no vienen en los libros de texto? ¿Cómo podemos apoyar al alumnado en su relación emocional con las redes sociales? Etc.

El inicio de un proceso de reflexión y diálogo puede ser iniciado por un cuestionamiento modesto, pero se puede llevar a diferentes niveles de participación y extenderse en el tiempo, llegando a constituirse en un proceso de mejora hacia un modelo educativo ECG.<sup>28</sup>

.....  
28 Para ampliar información y guía de preguntas reflexivas, véase De Paz, en HEGOA (2011).



## Una programación docente más participativa e integrada

La construcción de una programación docente **más participativa e integrada** debe afectar a los contenidos, a las metodologías y a la evaluación.

Por lo que respecta a los contenidos, debe vincular la escuela a la vida y al mundo real. La programación debe ser participativa, incluyendo las preguntas y las preocupaciones que el alumnado tiene sobre sí mismo y sobre el mundo. En cualquier caso, el currículo debe promover el diálogo significativo y crítico, ya que el aprendizaje es individual, pero el conocimiento se construye socialmente.

Las **metodologías** deben facilitar la interacción y el diálogo entre los y las estudiantes, el trabajo cooperativo, la investigación y la actuación hacia la sociedad.

Finalmente, el tipo de **evaluación** no será a partir de estándares de rendimiento homogéneo, sino teniendo en cuenta sus capacidades, actitudes y la propia valoración de los y las estudiantes sobre sus aprendizajes.

Así, los centros que optan por un currículo transformador tienen presentes los siguientes **criterios educativos**:

- **Un conocimiento pertinente.** Todos los hechos y los conocimientos deben estar vinculados al contexto socio-histórico de los y las estudiantes. Su estudio debe basarse en informaciones críticas y contrastadas que demuestren su complejidad, las causas, la interdependencia e implicaciones desde lo local hasta lo global.

- **Lectura crítica** de los hechos, creencias, valores, significados, etc., fomentando la curiosidad y descubriendo distintos puntos de vista y falsas interpretaciones.
- **Conocimiento ético**, que significa llevar a los y las estudiantes a la acción y al compromiso a través de propuestas a su alcance.

Los **criterios metodológicos** que aplican son básicamente:

- Tratamiento global de los hechos y contenidos.
- Metodologías activas participativas y coherentes con la actitud que queremos transmitir.
- Evitar todo tipo de estereotipos, de superficialidad y de errores en los procesos de transmisión de contenidos.

Sus **prácticas educativas** combinan rigor, sensibilidad y compromiso.

- **Rigor** supone facilitar una visión profunda de los hechos y realidades, yendo más allá de las fuentes de información habituales y consultando informes y análisis críticos. Utilizando además diversas metodologías y dinámicas para que los y las estudiantes generen interrogantes e hipótesis, investigando, comparando, interpretando y debatiendo.
- La **sensibilidad** del profesorado hacia temas actuales y vitales le llevará a trabajar en el aula acontecimientos de la actualidad. Estos temas deberán ser tratados con una importante carga de empatía, de ponerse en el lugar de las otras personas. Ello se consigue utilizando metodologías como el estudio de casos, juegos de rol, dilemas morales, etc. Efectivamente, el desarrollo emocional se halla vinculado al desarrollo ético o moral con el objetivo de salvaguardar la propia dignidad y la dignidad de la otra persona. Así, dentro de los sentimientos, se da especial importancia a la empatía, que, partiendo de la autoestima, lleva a la preocupación por los demás y finalmente a la empatía cosmopolita.

- Finalmente, la **acción y compromiso** dentro de la acción educativa deben suponer el facilitar al alumnado el acceso a organismos, organizaciones o administraciones que tengan relación con los hechos estudiados para ofrecer la posibilidad de implicarse en actividades complejas que les permitan adquirir mayor nivel de responsabilidad y compromiso.

Así, la actividad escolar de estos centros debe pasar sistemáticamente por **tres niveles consecutivos**: asimilación de los contenidos; aplicación al análisis de la realidad, y finalmente procesos de empatía, interacción, acción y compromiso. Será imprescindible, pues, llegar hasta el tercer nivel.

## 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 fuera de las escuelas era limitado y podía entorpecer el propio aprendizaje escolar. Ya no es así: la escuela es un nudo de influencia dentro de una red educativa extensa. Cada vez se tiene más conciencia de la complejidad del proceso educativo y de la importancia de no subestimar la experiencia vital del alumnado, porque se entiende que lo que 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. La escuela se convierte en un espacio de encuentro, de aprendizaje y de intercambio de saberes más allá de los que realiza el alumnado.

El modelo organizativo del centro educativo puede facilitar el desarrollo de prácticas y procesos escolares que combinen el rigor académico (educación en cuanto a contenidos), la sensibilidad afectiva (educación de los sentimientos) y el compromiso social para la transformación. En este sentido, requiere ir avanzando paulatinamente (según las posibilidades de cada realidad educativa) hacia una organización adecuada de los espacios escolares, hacia ir habilitando unos recursos mínimos necesarios dentro del aula y en el centro, hacia flexibilizar progresivamente el marco horario para que facilite el trabajo inter o transdisciplinar, hacia promover una ratio del grupo-clase apropiada, hacia

fortalecer la creación de espacios de encuentro entre los miembros del equipo docente, etc.

Todo ello implica una nueva cultura colaborativa, en la que todos y todas participen y aprendan mediante el diálogo, compartiendo, actuando, cometiendo errores y corrigiendo. Para ello, la organización debe ser dinámica, de manera que permita una interacción permanente con el desarrollo curricular. Una racionalidad técnica o burocrática resulta del todo incompatible con este modelo, que se elabora y reelabora a partir del conversar y el emocionar. Se trata de recuperar la “escuela comunidad”. Esto conlleva el sentimiento de pertenencia, un compromiso de gestión, así como la corresponsabilidad en la educación. Lo que se halla en el fondo de este modelo es que no podemos separar el tipo de escuela que queremos del tipo de sociedad que deseamos alcanzar.

Es evidente que la responsabilidad educadora de la escuela es una responsabilidad compartida con otros agentes sociales. Crear estructuras y procesos de participación supone propiciar una participación coordinada de todas esas influencias educativas para potenciar la acción conjunta a través del eje escuela-familia-comunidad local-ámbito social. Para ello, es necesario crear espacios, tiempos y vínculos para que los procesos necesarios tengan lugar: compartir preocupaciones y conocimientos, establecer estrategias de cooperación y diseñar proyectos de intervención.

Así, el centro debe establecer canales de cooperación con las familias para la ayuda y apoyo en ciertas actividades del aula (compartir saberes vitales o profesionales, contar historias, colaborar en talleres, etc.), y también para mejorar las prácticas educativas familiares (puesta en común de los temas y preocupaciones para asimilar estrategias educativas en casa, charlas, debates, etc.). Además, a través de comisiones mixtas familia-escuela, es posible elaborar y dinamizar la agenda de actuaciones conjuntas que se llevarán a cabo a lo largo del curso.

El centro debe ser visto como generador de comunidad y sinergias de cooperación con las instituciones socioeducativas,

como el ayuntamiento (aprovechando la idea de “ciudad como entorno educador”), los servicios del municipio (socio-sanitarios, del tiempo libre, deportivos, etc.) o grupos como asociaciones de personas mayores o exalumnos, que pueden venir al centro a compartir su saber y experiencia. Del mismo modo, debe mostrar apertura y receptividad para trabajar con la ayuda de organismos y ONG. En definitiva, se trata de “hacer comunidad” desde la escuela, “construir red” como comunidad de experiencia y de práctica con todo el entorno, haciendo este círculo lo más amplio posible.

Con respecto a la colaboración con los agentes del entorno educativo, es importante actuar desde una doble estrategia de apertura e implicación, dejando que el entorno cuestione, interpele o simplemente entre en la escuela. Esta apertura va desde la participación en la elaboración del proyecto educativo, la creación de espacios de encuentro de todos los actores educativos, hasta la participación en procesos activos de transformación.

Finalmente, otra estrategia o recurso es el trabajo en red, para facilitar el intercambio de información y el trabajo colaborativo a diferentes niveles.

**Procesos  
metodológicos  
que colaboran  
en la construc-  
ción de escuelas  
para la ciuda-  
danía global**

## Promover la dimensión transformadora de la educación: educar para el compromiso de construir otro mundo posible y necesario

En este punto, tenemos la intención de esbozar algunas ideas sobre cómo, desde cada una de nuestras realidades educativas, podemos aplicar metodologías transformadoras que sirvan a nuestro propósito de ECG.

Por eso vamos a analizar algunos procesos metodológicos que nos guíen y ayuden a formar una ciudadanía global capaz de liderar la construcción de ese otro mundo posible y necesario.

Nuestro propósito es señalar caminos que nos orienten en esta labor que está implícita en toda nuestra fundamentación teórica de educar para una ciudadanía global, y que nos proponemos explicitar aquí en clave metodológica.

Es importante comenzar advirtiendo la confusión de creer que cualquier metodología que tiene el apellido de innovadora supone una revolución educativa que sea capaz de solucionar los problemas de la educación hoy y, así, resolver los problemas de nuestra sociedad, especialmente la juvenil.

Este es el discurso de muchos, entre los cuales se encuentran muchas instituciones educativas y fundaciones de empresas privadas, que apuntan y ponen en marcha proyectos de innovación apoyados en tecnócratas educativos de despacho y direcciones que las ejecutan sin “pestañear” y cuya única preocupación es perpetuar una educación que solo persigue que el alumnado aprenda a ser una pieza dócil a manos del sistema y un *homo*

*consumer*.<sup>29</sup> Y, por eso, en muchas de las implantaciones de estas metodologías se consigue una nueva forma de enseñar y aprender en la que el alumnado es protagonista, con otra organización del aula, de plantear y trabajar los contenidos, de introducir la investigación en el aula, etc., pero transmitiendo los mismos valores individualistas y excluyentes de la escuela tradicional al servicio de perpetuar el estado de cosas actual.

Así, nos podemos encontrar aprendizajes servicio (ApS) con un fuerte enfoque caritativo asistencial y acrítico; aprendizajes basados en proyectos (ABP) que asumen como inevitable la desigualdad, la explotación de las personas o del medioambiente o hacen del alumnado empresarios o consumidores irresponsables y competitivos.

De esta forma, este uso de las metodologías innovadoras no supone realmente ninguna transformación sino que, en el mejor de los casos, alcanza el éxito de la adquisición de unas destrezas por parte del alumnado para seguir reproduciendo los mismos modelos injustos de nuestra sociedad en forma de relatos sexistas y estereotipados, individualistas-competitivos o excluyentes, que se conforman con poner parches pero que no investigan las causas profundas de las injusticias, ni nos mueven a defender la justicia.

Frente a esta instrumentalización<sup>30</sup> de las metodologías innovadoras, la mayoría de las cuales hunden sus raíces en un modelo de educación que construyen grandes referentes de la

.....  
29 Martínez Bonafé (2008) En el artículo “Pero, ¿qué es innovación educativa?”, remarca la prevención que debemos tener cuando hablamos de metodologías innovadoras: “Sin embargo, a poco que nos acerquemos a la empírea de la innovación constataremos que hay innovaciones discutibles desde el punto de vista educativo.”

30 A.A.V.V. (2019) *Desmontando la escuela neoliberal* lo deja claro en la introducción (p. 9 y ss.), cuando afirma: “(...) son las grandes corporaciones empresariales y financieras, las que están dictando la teoría y la práctica de este modelo de educación mediante la expropiación de los métodos que crearon las pedagogías transformadoras que ahora se ponen al servicio de una escuela sometida a la economía capitalista globalizada”.

pedagogía como Freire, Freinet, Montessori, Dewey, entre otros, vamos a reivindicar la aplicación y la potencialidad de estas metodologías para educar una ciudadanía comprometida en la transformación de un mundo injusto a un mundo justo globalmente.

Este modelo de educación liberadora, aunque minoritaria, lleva tiempo poniéndose en práctica con éxito desde los Movimientos de Renovación Pedagógica y otros colectivos minoritarios de docentes que han sido capaces de transformar su centro educativo y con ello su entorno glocal a través de la formación de una comunidad educativa que se compromete en la transformación de su realidad.

El punto de partida es que el centro y sus prácticas educativas se desarrollen de forma vinculada con el contexto. Es necesario que el entorno entre en el aula y en el centro, y viceversa, para que el aprendizaje se vincule con el mundo, para que nos permita cuestionarnos los temas reales desde una perspectiva local y global y plantear compromisos y cambios para la construcción de un mundo más justo.

Por su lado, las metodologías también deben cumplir ciertos requisitos para promover esta dimensión más transformadora de la educación. En primer lugar, consideramos que las metodologías se deben fomentar en la observación, el análisis, la actuación y, por tanto, basarse en problemáticas de una realidad local que sea significativa para el alumnado. En segundo lugar, estas deben provocar el análisis y la valoración de las causas de esa problemática a nivel local, extendiéndose a conectar con sus relaciones y vinculaciones a nivel global. Y, finalmente, las metodologías deben promover la implicación, el compromiso y la responsabilidad individual y colectiva para solucionar esa problemática y transformar la realidad.

También pensamos en propuestas metodológicas que nos conduzcan a emocionarnos y a empatizar con los demás, basadas en la participación y la colaboración para alcanzar los objetivos, que nos exijan una investigación profunda y crítica de los

fenómenos y sus causas, y que nos muevan necesariamente a la acción y al compromiso.

En definitiva, solo y solo si la metodología está al servicio de la ECG,<sup>31</sup> que destaca el aprender a transformar como uno de los objetivos prioritarios de la educación, será posible que la escuela cambie y que, con ella, lo haga nuestro mundo.

De otra manera, el mero cambio metodológico no supone por sí mismo ninguna transformación si esta metodología no está al servicio de una finalidad educativa comprometida en hacer otro mundo posible.<sup>32</sup>

## **Desarrollar un enfoque de la realidad que nos interpele y revele las injusticias de un sistema desigual e insostenible**

Esta es una de las señas de identidad que caracteriza la Educación para la ciudadanía global (ECG) tal y como la entendemos y que tan claramente ha quedado desarrollada en nuestra fundamentación teórica (*Escuelas y educación para la ciudadanía global* y su versión abreviada, *Pistas para cambiar la escuela*). La Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global impulsa este enfoque educativo a través de espacios de encuentro y desarrollo de materiales educativos y publicaciones.<sup>33</sup>

.....

31 En Oxfam Intermón (2009, p. 22) se habla de "(...) una educación que esté orientada al compromiso y a la acción a favor de la justicia y la solidaridad, y que aliente al alumnado a responsabilizarse, a tomar decisiones y a mejorar su entorno".

32 Díez Gutiérrez (2009, p. 259 y ss.) lo dice claramente con estas palabras: "Es aquí, en el campo de batalla de la educación donde se libra una lucha estratégica y esencial para construir otro mundo posible. (...) Se trata del tipo de escuela que queremos, la política educativa que se debe desarrollar, el currículum que queremos enseñar. Se trata de analizar al servicio de quién se diseñan, a quién favorece y qué tipo de sociedad ayudan a construir".

33 Web de recursos educativos para una ciudadanía global <http://www.kaidara.org/> y De Paz (2007).

Una de las primeras ideas que estas obras dejan claras es que ningún proceso educativo es neutro, y que toda pretendida neutralidad no es más que una forma de mantener el estado de cosas existente.

Todos somos conscientes de las innumerables injusticias del mundo actual, pero también debemos ser conscientes del poder que tenemos la ciudadanía para cambiarlas. Y ese poder emana de la toma de conciencia de que está en nuestras manos cambiarlas. Podemos hacernos conscientes de este hecho por diferentes vías. Pero solo hay una que puede llegar a toda la ciudadanía, una educación crítica.<sup>34</sup>

Desde la enseñanza formal no podemos perder esta oportunidad y concebir la educación desde un modelo humanista planetario<sup>35</sup> que resalta la interdependencia mutua, el desarrollo integral de la persona (más allá de la enseñanza de los contenidos, la competitividad y la presión por lo conceptual) y el compromiso por alcanzar la igualdad y la justicia en el proceso educativo.

Entendiendo la educación como un proceso de transformación, un pilar central debe ser el análisis crítico de la realidad, que pone de manifiesto las graves contradicciones que nuestra sociedad tiene y que condena a la exclusión y a la desaparición de miles de seres humanos todos los días.

Ante esta realidad no nos podemos quedar indiferentes y tenemos que actuar, para lo cual nuestras metodologías deben estar al servicio de hacer presentes y, de manera muy significativa para nuestro alumnado, las causas profundas que están en la raíz de estas situaciones que son intolerables en el mundo actual.

Sirva de ejemplo la situación insostenible de que en pleno siglo XXI cerca de 1,5 millones de niños menores de cinco años

.....  
34 Como plantea Giroux (2002, p. 261), la educación crítica entiende que todo proceso educativo es una forma de intervención política en el mundo y puede ser capaz de crear las posibilidades para la transformación social.

35 Oxfam Intermón (2009, p.14 y ss.).

mueran al año por causas relacionadas con una nutrición deficiente<sup>36</sup> en un mundo donde se desperdicia, según los cálculos más pesimistas, la mitad de la producción de alimentos mundial.<sup>37</sup>

Esta realidad, evidentemente, no es fruto de una fatalidad o un destino inexorable al que se ve condenado el ser humano por su naturaleza perversa, sino que es el resultado de un sistema que “está roto” (como proclamaba la campaña “Crece” de Oxfam Intermón) debido a que los gobiernos ante este problema, como en tantos otros, se pliegan a los intereses de las empresas y las élites. Pero, además, fundamenta que la perpetuación de este sistema tal y como está nos lleva a agravar los problemas actuales, haciéndolo insostenible.<sup>38</sup>

También en la causa de muchos de los problemas que asolan el mundo está una desigualdad que no acaba de crecer (algunos hablan de “planeta desigualdad”), cuyas víctimas tienen, en la mayoría de los casos, rostro femenino.

Hablamos de un sistema patriarcal en el que unas élites obtienen sus beneficios de los privilegios que consiguen de los Estados en forma de beneficios fiscales, así como de la deslocalización que busca la mano de obra más barata, casi esclava.

Tomemos como ejemplos más recientes aquellos que pone de manifiesto el informe de Oxfam Intermón “Premiar el trabajo, no la riqueza”.<sup>39</sup>

El informe pone de manifiesto que las grandes empresas y fortunas tienen un trato fiscal mucho más ventajoso que los asa-

.....  
36 Programa Mundial de Alimentos: <https://es.wfp.org/hambre/datos-del-hambre>

37 Global Food Waste Not Want” en: [http://ecosofia.org/2013/01/la\\_mitad\\_de\\_la\\_produccion\\_mundial\\_de\\_alimentos\\_termina\\_en\\_el\\_basurero.html](http://ecosofia.org/2013/01/la_mitad_de_la_produccion_mundial_de_alimentos_termina_en_el_basurero.html)

38 Oxfam Intermón (2011) *Cultivar un futuro mejor*: “El fracaso del sistema surge del fracaso de los gobiernos –un fracaso a la hora de regular, corregir, proteger, resistir e invertir– que hace que las empresas, los grupos de interés y las élites puedan saquear los recursos y reorientar los flujos de financiación, conocimiento y alimentos”. [http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/Cultivar\\_un\\_futuro\\_mejor%20vfesp%20240511.pdf](http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/Cultivar_un_futuro_mejor%20vfesp%20240511.pdf)

39 Oxfam Intermón (2018) *Premiar el trabajo, no la riqueza* <https://www.oxfam.org/es/informes/premiar-el-trabajo-no-la-riqueza>

lariados, y su contribución al sistema fiscal es proporcionalmente mucho menor que el de las rentas medias. También que sus beneficios aumentaron escandalosamente durante la crisis económica.

Por otra parte, denuncia cómo las mujeres y los y las jóvenes sufren mucho más las consecuencias de esta desigualdad. Ellas ocupan la mayoría de los empleos peor remunerados y más precarios y ganan menos que los hombres, un 23%. Mientras nueve de cada diez multimillonarios son hombres.

Precisamente, este hecho ha quedado documentado de forma pormenorizada en el último informe de Oxfam Intermón “Voces contra la precariedad” que tiene como protagonistas a las mujeres trabajadoras de la UE que ocupan la mayoría de esos puestos de trabajo precarios “Las mujeres (...) experimentan igualmente constantes cambios en sus patrones de trabajo, dificultades, y desventajas sociales y laborales. Su respuesta individual y colectiva a todo ello, constituye un enorme potencial para transformar el mundo en el que vivimos”.<sup>40</sup>

Todo ello forma parte de la estrategia desarrollada por este sistema neoliberal que trata de reducir la intervención del estado a su mínima expresión, con fuertes procesos de privatizaciones y enormes recortes en los servicios públicos que aumentan esa brecha de desigualdad.

Tampoco podemos olvidar que este Sistema se sostiene en ese trabajo precarizado de las mujeres, al que hemos hecho referencia más arriba, ya sea el remunerado o el no remunerado y que se concentra en las labores de los cuidados, asumidos mayoritariamente por las mujeres.

A ello hay que sumar la insostenibilidad medioambiental<sup>41</sup> de este sistema depredador basado en el consumo y cuyo límite

.....  
40 Oxfam Intermón (2018) *Voces contra la precariedad* <https://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/voces-contra-la-precariedad.pdf>

41 Algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible explícitamente vienen a luchar contra este problema fundamental al que se enfrenta la humanidad: 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

cada vez se pone más de manifiesto con claros signos de agotamiento de los recursos naturales y con el gran problema del cambio climático, destacando especialmente el aumento de las migraciones debidas a los efectos del mismo, y de la generación de residuos que nuestro planeta no puede absorber.

Nuestras metodologías han de servir para desenmascarar y llevarnos a las causas, a la raíz de esta realidad, pero no de una forma “aséptica” y contemplativa, sino envolviéndonos e involucrándonos de tal manera que nos movilice y comprometa en la transformación de toda injusticia irracional e intolerable.

### **Desarrollar y vivenciar una verdadera dimensión democrática que ocupe todos los ámbitos, empezando por la organización del aula, siguiendo por el centro y continuando por el entorno**

En estos tiempos en que la democracia se ve tantas veces pisoteada y ninguneada, cuando no claramente manipulada, es muy importante que las metodologías que usemos y construyamos estén basadas en profundos principios democráticos, así como que cada una de ellas esté al servicio de posibilitar a nuestro alumnado una vivencia puramente democrática.

Porque cuando el alumnado experimenta una forma de organizar y ver el mundo desde principios realmente democráticos, cobra un protagonismo tal que el proceso de aprendizaje no le resulta ajeno. De esta forma, solo puede implicarse y comprometerse totalmente, haciéndose responsable y dueño de las decisiones que toma junto al grupo por la fuerza de los argumentos y el consenso que alcanzan en un diálogo constructivo, crítico y respetuoso.

Es evidente que este planteamiento solo es posible desde metodologías inclusivas, capaces de generar procesos en los que todos y todas, sin discriminación de ningún tipo, participen en



condiciones de igualdad y aporten al consenso del que se siga las decisiones que el grupo adopte y asuma.

Para conseguirlo será necesario promover metodologías que cumplan este objetivo en los diferentes ámbitos de participación, donde se articulen mecanismos posibles de la participación libre e igualitaria de todos y todas, de toma de decisiones que surjan de un consenso, de compromisos que permitan llevar a cabo tales decisiones, etc.

Nos referimos a metodologías que exijan modelos asamblearios, claramente participativos, basados en el diálogo y cuya norma esencial sea el respeto mutuo, que afecten a todos los actores del proceso educativo, que pongan énfasis en la motivación de las personas involucradas que fomenten y dependan de la capacidad comunicativa y argumentativa, la creatividad, la libertad e igualdad de todos y todas; y que promuevan resultados fruto del consenso.

Es cierto que a priori la estructura de la escuela no ofrece muchas oportunidades para construir experiencias participativas en condiciones de igualdad, puesto que su estructura se basa en una organización muy jerárquica.<sup>42</sup>

Sin embargo, tenemos algunos honrosos ejemplos que cuando introducen metodologías que se promueven mecanismos democráticos y participativos en el funcionamiento de los centros, muchos de los problemas de convivencia, de desarraigo, de absentismo y de fracaso escolar se resuelven en gran medida.

Para ello hay que dar voz a todos los sectores de la comunidad educativa: empezando por el propio alumnado, al que se le da la libertad pero también la responsabilidad de decidir lo que

.....  
42 AA.VV. (2016, p. 9): "De otra parte, la imposición de políticas neoliberales en la escuela, a través de pseudopedagogía que está copando la práctica educativa, tiene por objeto la definitiva conversión de la práctica totalidad del capital humano al servicio de la producción económica capitalista y, a la vez propicia la aceptación de la existencia de una minoría numéricamente ínfima que posee el poder y la riqueza (...)".

quiere aprender, como en la escuela Summerhill,<sup>43</sup> o la necesidad de organizarse buscando el acuerdo para resolver una tarea del aprendizaje cooperativo, etc.; o la fase de soñar el centro que quieren en las comunidades de aprendizaje, fase que llevan a cabo todos los sectores de la comunidad educativa; o las asambleas de todo el alumnado del Proyecto Roma, que poniendo en marcha diferentes estrategias metodológicas logra garantizar la participación de todo el alumnado sin importar la edad, el sexo, sus diferentes capacidades, etc.

Es necesario, por tanto, que las metodologías sean instrumentos de participación y vivencia democrática dentro de escuelas con una estructura verdaderamente flexible y construida desde la comunidad educativa, donde todos y todas tienen el mismo derecho a decidir, así como la obligación de cumplir sus responsabilidades.

## Visibilizar modelos de sistemas alternativos en los que las personas sean el centro

Como hemos recogido anteriormente, la condición para que estas metodologías sean posibles es la existencia de una estructura educativa en la que encaje esa metodología transformadora.

El hecho que la metodología esté al servicio de la transformación social no solo es necesario, sino que también es posible.<sup>44</sup>

Encontrar modelos que doten de este sentido crítico y alternativo a las metodologías innovadoras es el reto fundamental al que nos enfrentamos, siendo absolutamente imprescindible para hacer creíble nuestra propuesta.

.....  
43 Readhead (2006).

44 AA.VV. (2016, p. 26) "(...) una pedagogía que proponga decididamente la transformación del estado actual de cosas, porque esa realidad es mutable y la educación debe ser la herramienta que haga dar un vuelco hacia otro modelo de persona y sociedad que permita a la humanidad una vida digna, plena y en armonía con la Naturaleza" ..

Quizá nuestra mirada se ha de dirigir a ampliar nuestra red de educadores y educadoras hacia una red de centros transformadores, que sean un paradigma de escuela que emplea metodologías para cambiar el mundo.

Este es el aterrizaje forzoso que nos puede liberar del pesimismo neoliberal de que este es el mejor de los sistemas posibles y nada podemos hacer para cambiarlo, solo usar metodologías innovadoras para que nada cambie y se garantice el éxito de las élites en el mercado competitivo de buscarse un puesto valorado socialmente.

La ilustración de estos modelos lo encontramos en escuelas capaces de desarrollar las capacidades del alumnado no solo para que se sientan bien, tal y como lo conciben las escuelas felices.<sup>45</sup>

Esta base de equilibrio y desarrollo de la inteligencia emocional es punto de partida de la escuela transformadora. Pero no podemos olvidar que su objetivo no es el bienestar individual sino el bienestar de todos y todas. Esto exige salir de nuestra zona de confort y comprometernos en construir una sociedad en la que cabemos todos, que pone en primer lugar a las personas y cuya dignidad es incondicional. Sin un compromiso tal, no puede haber verdaderas escuelas felices.<sup>46</sup>

Igual que hemos visto algunos ejemplos de escuelas que desde metodologías transformadoras promueven una estructura democrática y participativa, también es necesario identificar y construir escuelas para las que lo más importante sea la persona en sí construida desde fuertes valores éticos, lo que llamamos

.....  
45 “(...) se le está dando el nombre de inteligencia emocional y se traduce en multitud de metodologías que trabajan las emociones con objeto de control mental para la aceptación, la adaptación y la sumisión”. (Op. cit., p. 92).

46 “(...) la educación sentimental nos debe permitir valorar las emociones y sentimientos que ellas producen en relación con el contexto en que se dan y ACTUAR en consecuencia, alejándonos del fin que se está dando en la Escuela de usarlas como forma de asunción de dicho contexto y como forma de control de conducta”. (Op. cit., p. 92).

ciudadanía global.<sup>47</sup> Aquella que es muy consciente de que de su trabajo educativo depende hacer realidad su sueño de construir un mundo alternativo, igualitario, justo, pacífico, con oportunidades para todos y todas, sin fronteras, respetuoso con el medioambiente.

En estas escuelas, las metodologías son las herramientas fundamentales por las que se transmite y aprende esos valores, conforme a las cuales se permite al alumnado tener la experiencia de ese mundo alternativo. Son escuelas donde el alumnado es protagonista y sujeto de su propio proceso de aprendizaje. Este le resulta relevante y significativo, lo construye junto al resto, le compromete en el análisis crítico y la transformación de su realidad, etc.

### **Adoptar un enfoque deconstructivo del imaginario dominante mercantilista y patriarcal que sea sustituido por un modelo inclusivo y claramente feminista, en el que la persona sea la protagonista como fin en sí mismo**

Todos y todas coinciden en que la educación es uno de los instrumentos fundamentales para llevar a toda la ciudadanía a hacer un análisis crítico de la realidad que haga posible un mundo más justo, igualitario y verdaderamente libre frente al mundo actual injusto y profundamente desigual, sostenido en una cultura patriarcal, elitista, en la que hemos sido educados la mayoría de las personas.

.....  
47 Según la definición que aparece en Oxfam Intermón (2009, p. 29): “Es consciente de sus derechos, pero también de sus obligaciones, responsabilizándose de sus actos. Participa y se compromete de una forma activa en la vida ciudadana, tanto a nivel local como global, e intenta transformar la realidad. Se interesa por conocer y reflexionar críticamente sobre los problemas mundiales y sobre cómo interactúan en su vida y en las de los demás. Respeta, valora, celebra la diversidad y tiene una mentalidad cosmopolita. Se indigna frente a la injusticia y la exclusión y lucha por un mundo mejor y sostenible”.

Es imprescindible que la escuela contribuya activamente a cambiar esos modelos conformistas e imposibilistas que nos quieren hacer creer que nada en esencia se puede cambiar y que debemos resignarnos a tener esas cifras de desigualdad tan tremendas, en las que la peor parte se la llevan las mujeres. Para ello, la escuela no debe reproducir y normalizar los modelos y estructuras en que se basan esas sociedades desiguales, sino que deben presentarse como agente protagonista en la transformación de una ciudadanía en igualdad.

En su artículo “Construcción de una pedagogía feminista y contra-hegemónica”,<sup>48</sup> Irene Martínez Martín concibe, en este sentido, la educación como práctica de la libertad que se define como feminista porque transforma y apoya relaciones sociales en igualdad y con justicia social.

Continúa señalando que nuestra sociedad y nuestra cultura desarrollan la normalización de una profunda desigualdad cuya máxima expresión es asociar lo masculino al poder y la superioridad, mientras que lo femenino se vincula con la sumisión y la dependencia. Sin embargo, tal imaginario está basado en el contexto cultural que se crea, de manera que lejos de ser este enfoque un destino inexorable, está en nuestras manos cambiar esos patrones culturales. Para ello, es necesario un conocimiento profundo y radical de la realidad que construye las relaciones de género. Y he aquí la buena nueva: cambiando la mentalidad y poniendo el enfoque en una ciudadanía global, es posible romper esta desigualdad tan injusta y decepcionante para todas las personas, ya sean hombres o mujeres.

Por tanto, debemos introducir una mirada feminista en la acción educativa para alcanzar una educación transformadora. Pero no cualquier mirada, sino la que llaman postcolonial, en cuanto destaca un movimiento feminista integrador y cosmopo-

.....  
48 Martínez Martín, I. (2016).

lita que sume las perspectivas de la igualdad de género desde todos los puntos cardinales del mundo y no solo la del feminismo occidental.

Y el camino para llegar a esta educación es construir una ciudadanía global tal y como desde nuestra Red la entendemos, pero tomando el punto de vista de una pedagogía feminista como potente y necesaria herramienta para desmontar el discurso patriarcal dominante, excluyente y generador de profunda desigualdad,<sup>49</sup> para sustituirlo por lo que se llama el feminista “postcolonial” capaz de poner a la persona y sus relaciones en el centro para hacer una ciudadanía basada en la justicia social.<sup>50</sup>

A estas conclusiones nos lleva Irene Martín de la mano de grandes referencias, como la feminista Chandra Talpade Mohanty, o la defensora del derecho a la educación, Katarina Tomasevsky, junto a filósofas de la talla de Hannah Arendt, María Zambrano o Celia Amorós, así como pedagogas de la igualdad como María Elena Simón y el propio Paulo Freire, que será citado frecuentemente, entre otras.

Las estrategias metodológicas que deben derivarse de esta pedagogía feminista exigen centrarnos en una educación crítica y alternativa por la que el currículum, lejos de seguir la tradición del saber técnico occidental que viene a legitimar el estado de cosas vigentes y lo presenta como irremediables dentro de ese discurso masculino dominante.

Este enfoque crítico ha de concebir la escuela como una institución viva, cuya comunidad educativa es la protagonista y la

.....  
49 Martínez Martín (2016, p. 139) “Repensar los anteriores términos en clave feminista facilitará buscar, entender y definir las causas estructurales de las desigualdades sociales y de género, y no solo las consecuencias.”.

50 “Este conjunto de rasgos favorece el crecimiento personal y ciudadano, la expansión de las capacidades individuales y grupales, la ampliación de la gama de alternativas, el logro de libertades, la toma de conciencia y la comprensión de los problemas y de sus causas estructurales; lo que converge en el empoderamiento de las personas y el fortalecimiento del tejido social para la acción”. (Op. cit., p. 144).

que se apropia de la educación, tal y como nos describe Jaume Carbonell.<sup>51</sup>

Además, se ha de basar en modelos de investigación rigurosos que estén orientados a descubrir las contradicciones e imprecisiones de unos contenidos que pretendidamente olvidan las consecuencias de nuestro desarrollo socioeconómico para las personas y el medioambiente, y ocultan la contribución de las mujeres a algunos de los mayores avances de la humanidad.

Es imprescindible recuperar las diferentes contribuciones de la mujer al conocimiento, poniendo a las mismas como referencia en los diferentes ámbitos de la ciencia. Pero también llevar a cabo proyectos en los que las científicas de hoy sean un referente para el alumnado. A este respecto, cabe señalar el Plan de Igualdad del CEIP Atalaya de Atarfe, en Granada, donde este se convirtió en un eje fundamental de su proyecto educativo, orientando todo su currículo al estudio y la investigación de la contribución de la mujer al conocimiento y se propuso contactar con científicas de alto nivel de todo el mundo cuya respuesta no se hizo esperar, visitando el centro y siendo referente fundamental para la escuela y toda la comunidad educativa. El desarrollo de la propuesta didáctica con carácter transversal se encuentra en el libro *Un espejo donde mirarte*.<sup>52</sup>

En este sentido, otro de los muchos ejemplos es la de una docente de secundaria, actual directora del Instituto Andaluz de la Mujer, Mercedes Sánchez Vico, que de forma sencilla denuncia y reivindica, a través de un proyecto con su alumnado, la incorporación de mujeres ilustres en las diferentes disciplinas que estudia el alumnado.<sup>53</sup>

.....  
51 Jaume Carbonell (2015) [http://www.eldiario.es/catalunya/Jaume-Carbonell-escuela-maestros-comunidad\\_0\\_355215521.html](http://www.eldiario.es/catalunya/Jaume-Carbonell-escuela-maestros-comunidad_0_355215521.html)

52 **Para ampliar información**, Diáñez, E. y Escobero, J. M. (ANY) *Un espejo donde mirarte*. [http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/15102015/83/es-an\\_2015101512\\_9135517/resources/cariboost\\_files/espejo.pdf](http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/15102015/83/es-an_2015101512_9135517/resources/cariboost_files/espejo.pdf)

53 **Para ampliar información**, véase la web Coeducando en Red: <https://www.coeducandoenred.com/inicio>

Estas y otras muchas iniciativas nos ayudan a hacer esa deconstrucción del paradigma patriarcal, en la que las diferentes metodologías pueden ser una herramienta imprescindible siempre y cuando se ponga esas gafas feministas y críticas para analizar toda la tradición cultural y el conocimiento que se transmite.

Es muy posible que, detrás de las recientes y exitosas movilizaciones feministas a nivel mundial que están reivindicando una auténtica igualdad, se encuentre la labor de esta escuela inclusiva y coeducativa que muchas docentes contribuyen a construir día a día.

## **Adoptar un modelo de aprendizaje asambleario, basado en la dialéctica reflexión-acción**

La metodología dialógica está muy presente en toda nuestra fundamentación teórica y es uno de los principales enfoques de la Educación para una ciudadanía global,<sup>54</sup> por lo que es necesario hacer una breve aproximación a las raíces de este concepto por su peso e importancia en esta educación que promovemos y nos comprometemos.

Tanto para Freire como para Habermas, la racionalidad se fundamenta en el diálogo crítico que promueve una comunicación de iguales capaces de hacer un análisis crítico de la realidad para transformarla.<sup>55</sup>

.....  
54 “Un camino compartido y una ciudadanía militante; profesorado, alumnado, familias, comunidad local, ONG y colectivos diversos son reconocidos como constructores de conocimientos en común a través del diálogo. Todos forman parte de una comunidad a la que extienden esta cultura participativa y democrática”. Oxfam Intermón (2009, p. 50).

55 De Paz (2007, p. 61).

Freire<sup>56</sup> entiende el diálogo como un proceso interactivo mediado por el lenguaje en el que sus protagonistas tienen una posición de horizontalidad. La construcción del conocimiento tiene como condición para Freire la dialogicidad, por la cual es posible organizarlo. También pone de relieve la importancia que tiene para el aprendizaje la creación de contextos teóricos en los que se desarrolle una pedagogía de la pregunta, capaz de construir una educación emancipatoria que desmitifique la realidad, alcanzando una verdadera comprensión de la misma y adquiriendo una conciencia crítica que nos movilice en la construcción de otro mundo posible y en favor de la justicia social.

Habermas,<sup>57</sup> por su parte, desarrolla una teoría de la competencia comunicativa en la que demuestra que todas las personas somos capaces de comunicarnos y de generar acciones. La teoría de la acción comunicativa aporta la idea de que el conocimiento es una forma comunicativa de entendimiento, en la que los actores establecen un tipo de relaciones intersubjetivas orientadas al consenso, regidas por pretensiones de validez como son la verdad, la rectitud, la veracidad y la inteligibilidad.

Este diálogo intersubjetivo ha de regir todas las situaciones e intercambios sociales para democratizar las relaciones sociales. Habermas contrapone a la concepción técnica del conocimiento de la acción instrumental la concepción histórica y social del conocimiento de la acción comunicativa, que supone una concepción política encaminada a posibilitar una sociedad más justa, solidaria y libre, posible gracias a la constitución de una comunidad de diálogo que, guiada por una racionalidad comunicativa, sea capaz de procurar una comprensión en común del mundo que nos comprometa en él.<sup>58</sup>

.....  
56 Freire (1997a), (1997b).

57 Habermas (1987).

58 Este análisis se puede encontrar en De Paz (2007, pp. 56-58).

En el contexto de esta metodología, la escuela debe ser el lugar donde sus protagonistas desarrollen una actitud dialógica que permita una comprensión humana del mundo; donde el centro educativo sea un auténtico laboratorio de vida democrática y el aula un lugar donde aprender a argumentar, a establecer reglas para la discusión, a respetar todas las voces, especialmente las marginadas y minoritarias, tal y como se expresa en *Pistas para cambiar la escuela*.<sup>59</sup>

A partir de aquí, podemos imaginar que el modelo asambleario debe estar presente y ser la forma en la que se tomen las decisiones en la escuela.<sup>60</sup>

Esto exigirá una profunda reforma de la estructura tradicional que tienen los centros educativos, pero este reto es posible y claramente enriquecedor y exitoso para toda la comunidad educativa.

Sirva de ejemplo el CEIP La Biznaga, en Málaga, que está incluido en el libro de César Bona *Las escuelas que cambian el mundo*.<sup>61</sup>

Por otra parte, todas nuestras propuestas educativas en forma de unidades didácticas o el proyecto Conectando mundos siguen esta metodología de proyectos de investigación con el esquema de reflexión-acción.

## Buscar modelos teóricos y prácticos de sistemas socioeconómicos alternativos

Pese al discurso dominante que nos quiere hacer creer que el único sistema económico viable es la actual economía de mer-

.....  
59 Oxfam Intermón (2009, p. 90).

60 De Paz (2007, p. 58). Este planteamiento lo expresa claramente con estas palabras Desiderio De Paz: "(...) un enfoque crítico-comunicativo que permite la lectura crítica del mundo, que alimente el aprendizaje para la comprensión transformadora desde el diálogo reflexivo". De Paz (2007, p. 58).

61 Bona (2016, cap. 2).

cado, basado en el neoliberalismo, son muchos los discursos y modelos que tratan de encontrar salidas a este sistema neoliberal insostenible por sus cuotas de desigualdad y de destrucción de los recursos naturales, que son finitos.

Estos modelos alternativos pasan necesariamente por una reflexión crítica acerca de nuestro consumo insostenible en un planeta finito.

El más realista y radical de todos es el decrecimiento, cuestión con la que no se comprometen los partidos políticos de nuestro país, ni las políticas europeas. Sin embargo, es un clamor desde ciertos movimientos sociales que tienen a personas como Serge Latouche como referencia mundial de este modelo. En nuestro país, uno de los intelectuales que abanderó este modelo es Carlos Taibo.

El decrecimiento cuestiona de raíz el sistema actual por ser inviable a medio plazo desde la racionalidad aplastante de que los recursos son limitados, mientras el sistema neoliberal de forma suicida nos dirige a un crecimiento desmedido y sin límite.

Esta irracionalidad del sistema se caricaturiza en el hecho de que haya personas en el mundo que, ni viviendo 200 años gastándose un millón de dólares al día, podrían dilapidar su patrimonio. Se calcula que Bill Gates necesitaría 218 años para gastar todo su patrimonio; Carlos Slim, 220 años; Amancio Ortega, cerca de 172 años; mientras que la primera mujer multimillonaria, Liliane Bettencourt, necesitaría 102.

La propuesta teórica del decrecimiento es reducir el crecimiento de los países al menos un 5%.

Tal y como expresa Latouche, el decrecimiento no es una alternativa propiamente dicha sino una alarma que pone de manifiesto la inviabilidad del sistema actual de crecimiento exponencial, bajo cuyo paraguas se deben articular y desarrollar modelos alternativos capaces de hacer viable nuestra vida en el planeta en el futuro.

Su pretensión es aprender a producir valor y felicidad, pero reduciendo la utilización de materia y energía”.<sup>62</sup>

La traducción práctica de este modelo de decrecimiento son las organizaciones de trueque y monedas sociales; las cooperativas agroecológicas, como iniciativas de consumidores críticos o movimientos ecologistas como el de “Consumehastamorrir”; o grupos organizados como “Entesa pel Decreixement” en Cataluña. Como referencias internacionales se encuentra el Institut d’Études Économiques pour la Décroissance Soutenable, del que es presidente Sergio Latouche, o la “La decrescita”, que aúna el movimiento en Italia.

Es muy interesante profundizar en las ideas del decrecimiento, ya que pone la atención en algunos de los problemas claves de nuestro tiempo y en la imprescindible y urgente búsqueda de modelos alternativos, que no son otros que recuperar valores y formas de vida anteriores a la locura del consumismo, con un plan realista de reducción y optimización al máximo de los recursos.

En este aspecto, las aportaciones y reflexiones realizadas por Giorgio Mosangini son muy interesantes y adecuadas para identificar pistas u orientaciones para esta búsqueda de modelos y alternativas a la economía neoliberal actual. Así, Mosangini nos plantea tres ideas a tener en cuenta:

- La primera, entender que nosotros somos los deudores a los países del Sur y a las generaciones futuras por apropiarnos de aquellos recursos y materias primas que les pertenecen.
- La segunda, reconocer el papel de la mujer y reivindicar un feminismo que busca el equilibrio con la naturaleza y es garante de lo colectivo y la solidaridad.
- La tercera, desaprender y desprenderse del modo de vida que llevamos en la actualidad, aplicando el programa de

.....  
62 ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2007) *El decrecimiento, camino hacia la sostenibilidad*  
[www.ecologistasenaccion.org/article13381.html](http://www.ecologistasenaccion.org/article13381.html)

las 8R que señala Latouche: “Reevaluar; Recontextualizar; Reestructurar; Relocalizar; Redistribuir; Reducir; Reutilizar; Reciclar”.<sup>63</sup>

Esto exige toda una redefinición de la economía y la producción que frene en primer lugar la deslocalización industrial y alimentaria, reduzca la industria, acabe con el modelo de transporte actual, termine con el consumismo y se base en la austeridad, la autoproducción, la reducción de tiempo de trabajo, etc.

Estos modelos alternativos, concluye Mosangini, se tendrán que fraguar en diferentes niveles: el individual con la reducción del consumo y adoptar un modo de vida simple; el colectivo, construyendo modelos alternativos que se puedan generalizar, y el político, que nos encamine a una nueva sociedad que deje de ser de consumo para llegar a ser humana y respetuosa con el medioambiente.

Es difícil imaginar en el momento actual estos modelos fuera de algunas iniciativas de monedas sociales; organizaciones de trueque y cooperativas de consumo que, en la mayoría de los casos, al menos en la ciudad, conviven con la economía del sistema actual.

Quizá el esfuerzo más determinante para salirse de este modelo se encuentre en las ecoaldeas y en el movimiento de rehabilitación ecológica de pueblos abandonados.

En cualquier caso, ahondan en el análisis crítico de la realidad, el desarrollo de nuevas relaciones cooperativas y solidarias en las que la participación de las personas, el desarrollo de su

.....  
63 ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2007) *El decrecimiento, camino hacia la sostenibilidad* “Reevaluar (revisar nuestros valores: cooperación vs. competencia, altruismo vs. egoísmo, etc.); Recontextualizar (modificar nuestras formas de conceptualizar la realidad, evidenciando la construcción social de la pobreza, de la escasez, etc.); Reestructurar (adaptar las estructuras económicas y productivas al cambio de valores); Relocalizar (sustentar la producción y el consumo esencialmente a escala local); Redistribuir (el acceso a recursos naturales y las riquezas); Reducir (limitar el consumo a la capacidad de carga de la biosfera); Reutilizar (contra el consumismo, tender hacia bienes durables y a su reparación y conservación); Reciclar (en todas nuestras actividades)” [www.ecologistasenaccion.org/article13381.html](http://www.ecologistasenaccion.org/article13381.html)

responsabilidad y el compromiso son elementos esenciales de nuestras acciones, tal y como han de perseguir cada una de las metodologías transformadoras.

## Crear un centro abierto al entorno

En nuestra propuesta de centros educativos transformadores<sup>64</sup> expusimos las claves para el desarrollo de una educación transformadora: el profesorado, como agente de cambio para la transformación social, precisa, como colaboradora y aliada, de la comunidad educativa, así como de todo el movimiento social del entorno del centro educativo, siendo una condición para educar para una ciudadanía global la apertura de la escuela a la comunidad local y global con el objetivo de ser un agente transformador de referencia.<sup>65</sup>

Muchas de las propuestas metodológicas innovadoras plantean como requisito esa apertura al entorno, siendo las más significativas en este sentido la ApS o las comunidades de aprendizaje, que, por otro lado, sus teóricos<sup>66</sup> dicen acertadamente que no son propiamente propuestas metodológicas sino estrategias profundas de cambios educativos.

También otras metodologías como el APB en cierta medida pueden facilitar y promover esa apertura del centro al entorno.

.....

64 Barahona et al. (2012).

65 “Planteamos una educación que motive y brinde herramientas a sus estudiantes para transformar las condiciones de sus propias vidas, las de su comunidad y las de otras comunidades excluidas en el planeta, desde unos ideales de justicia global que cuestionen la realidad. Y para lograr enseñar o transmitir esto, planteamos una escuela/centro abierto a la comunidad local y global, capaz de ser un agente transformador”. (Op. cit., p. 68).

66 Las bases teóricas de estas estrategias las debemos buscar en Vygotsky (1979), Habermas (1987) y (1998), Freire (1997), Dewey (1916) y (1938). Algunos de los referentes teóricos más importantes de Comunidades de Aprendizaje en España son Ramón Flecha, Carmen Elboj, Esther Oliver o Sandra Racionero. En cuanto a ApS, destacar a Roser Batlle Suñer, Josep Maria Puig Rovira, Carme Bosch Vila, Josep Palos Rodríguez, Mari Nieves Tapia, Xus Martín, Laura Rubio, etc.

En cualquier caso, tales metodologías, por el hecho de provocar la apertura al entorno y contar con la colaboración de las familias, o de diferentes ONG y movimientos asociativos que se hagan presentes organizativa e incluso estructuralmente en el centro, no implican que se ponga en marcha un proceso de transformación.

Para ello es necesario que las metodologías se usen con el objetivo de transformar una realidad excluyente y autocomplaciente dentro de un proyecto educativo que apueste por la ECG, y cuya apertura al entorno busque desarrollar un conocimiento crítico de la realidad, denunciar situaciones concretas de injusticias y desigualdad que no nos pueden ser indiferentes, ayudar a identificar responsabilidades y promover acciones que nos comprometan a cambiar en la medida que podamos las mismas.

Sabemos que este camino no es fácil y que, desde luego, no va a surgir de la noche a la mañana, pero tenemos que ser conscientes de que es posible y, sobre todo, necesario.

Todas las metodologías enunciadas tienen esa potencialidad de abrir el centro al entorno para la transformación, y este debe ser nuestro objetivo. Así lo muestran diferentes experiencias que lo han logrado: el CEIP Andalucía (Sevilla), a través de comunidades de aprendizaje; el CEIP La Biznaga, con el Proyecto Roma; el CEIP Padre Marchena o el CEIP Juan XXIII (Marchena), más todos los que aparecen en el anexo de la publicación sobre centros educativos transformadores a la que nos referimos, y a los que podemos sumar muchos otros.

## Promover un enfoque socioafectivo centrado en la solidaridad y la empatía cosmopolita

Resultó muy acertada aquella pregunta de J. Bruner en “¿Por qué debería un interés en la cognición evitar el sentimiento y la emoción?”. Y más aún su respuesta: ya no hay dudas de que las emociones y los sentimientos están presentes en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad, en cuyo desarrollo la educación escolar participa activamente.<sup>67</sup>

Siguiendo a Postman, defendemos que el profesorado no está solo para identificar el nivel de competencia del alumnado, sino que está para responder ante sus demandas de apoyo y compañía ante la confusión, rabia y depresión, encauzar sus impulsos de rebelión y crear las condiciones para que vivan los valores sociales. Son los y las profesionales que enseñarán a vivir y a construir una forma de conciencia global, de interdependencia y cooperación.<sup>68</sup>

Desde sus inicios, la Educación para el desarrollo reivindicó que el enfoque socioafectivo era el óptimo para trabajar todos aquellos contenidos de aprendizaje propios, para entender y conectar mejor con otras vidas, para vivenciar otras historias y para conocer realidades de otras latitudes diferentes a las nuestras. En la actualidad, la neurociencia, la psicología o la sociolo-

.....  
67 Bruner (1997).  
68 Postman (1999).



gía ratifican y validan estos planteamientos, como se puede comprobar en las obras de Damasio, *El error de Descartes*,<sup>69</sup> o de Maffessoli, *Elogio de la razón sensible*,<sup>70</sup> que ponen de manifiesto que emoción y cognición van juntas.

Hay que enfatizar, pues, que las emociones están muy relacionadas con los procesos de aprendizaje en cuanto inciden en el proceso de razonar, pero también en la atención, la curiosidad, la motivación, el grado de implicación en la tarea, en la autoconciencia, las relaciones, en las reacciones ante determinados hechos o comportamientos, etc.

Y aquí llegamos al papel de la escuela en la construcción del “yo” a través de la estima y la agencia. Y es que vamos identificándonos y construyendo nuestro yo al tiempo que reconocemos a otros como otros “yoes”.<sup>71</sup>

## La escuela y la construcción del “yo” (la identidad) a través del autoconocimiento y el descubrimiento de la otra persona

Ya lo decía Laín Entralgo: “El hombre se conoce a sí mismo en las demás personas y conoce a las personas en sí mismo”.<sup>72</sup> Necesitamos a los otros para definir y significar nuestra identidad.

El yo, la identidad, se entiende como fuente de sentido, un proceso de construcción del sentido a través de la elección e identificación con rasgos culturales.<sup>73</sup>

Y hay que recordar la importancia de la escolarización para la construcción del yo a través de la autonomía (el poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta), y la estima (en la

.....  
69 Damasio (2006).  
70 Maffessoli (1997).  
71 Bruner (1997).  
72 Laín Entralgo (1996).  
73 Bauman (2005) y Kwane, A. (2019).

escuela valoramos la eficacia de la acción y contribuimos o no a la autoestima).<sup>74</sup>

También la escuela ha de poner el acento en la necesidad de profundizar en las dinámicas del desarrollo personal (aprender a conocerse y autocuestionarse antes de echar las culpas al exterior o de lo que me pasa, o antes de caer en lo esquemas simplista de bueno-malo, inocente-culpable). No es fácil llegar a conocernos, nos recuerda Morin.<sup>75</sup>

La incapacidad para mirarse, el no observarse y, en consecuencia, no poder comprenderse a sí mismo es una fuente muy importante de incompreensión del prójimo. Mirar hacia dentro, la autoobservación como actitud vigilante, está en la base de la lucha contra el racismo y la xenofobia. Estos son componentes todos ellos de la personalidad racista y xenófoba y amenaza constante para la comprensión del otro y que resultan ser causa y consecuencia de las peores incompreensiones obra del egocentrismo y etnocentrismo.<sup>76</sup>

El autoconocimiento comporta, entre otros procesos, autoexamen y autocrítica:<sup>77</sup>

El **autoexamen** implica volverse sobre sí mismo, reflexividad, esto es, introspección para poder percibir los mecanismos del egocentrismo. El egocentrismo se puede concretar en autojustificación, memoria y valoración selectivas (selecciono lo desfavorable de los demás, mientras que me quedo con lo más gratificante de mis vivencias y elimino lo vergonzante), y la tendencia a culpabilizar al prójimo, por ejemplo. Representa intentar pensarnos no como individuos aislados, sino integrando la mirada del prójimo en el proceso de conocernos mejor y de esta manera poder calibrar nuestros puntos fuertes y nuestras debilidades. Comprender nuestras debilidades y faltas es

.....  
74 Bruner (1997).  
75 Morin (2001).  
76 Morin (2006).  
77 Morin (2006).

uno de los caminos para comprender a los demás. Si nos descubrimos como frágiles, falibles, con carencias, podremos empatizar con las personas frágiles, débiles y que cometen errores. Favorece, pues, la comprensión mutua.

La **autocrítica** significa saber mirarnos con perspectiva y cierto nivel de descentración crítica. Poder examinar nuestros comportamientos y pensamientos para reconocer en ellos las trampas del autoengaño y la autojustificación, y de esta manera tomar conciencia de nuestras insuficiencias y suficiencias. Nos permite dejar de juzgar desde una pretensión de soberanía intelectual y moral.

El autoexamen, mirar hacia dentro, requiere trabajar sobre los factores que intervienen en la manera que tiene una persona de pensar, creer, sentir y actuar con respecto a los otros miembros de la sociedad, uniéndolo a la indagación en los mecanismos de la desigualdad estructural existente en la sociedad (fruto del sistema económico imperante), tomar conciencia de los problemas que sufren algunas personas y colectivos.

- Juicios de valor sobre las otras personas. ¿Cómo valoro a las personas pertenecientes a otra cultura, etnia, tradición, etc.? ¿Me siento curioso? ¿Muestro rechazo?
- El acercamiento a la otra persona y cómo me posiciono. ¿Quiero relacionarme con esa persona? ¿Busco su cercanía y proximidad? ¿Me acerco emocionalmente? ¿Me identifico con esa persona, trato de asimilarla o, por el contrario, me someto en mi euforia por lo foráneo?
- El conocimiento de la otra persona. ¿Le conozco? ¿Le conozco de manera sustantiva o superficialmente a través de generalizaciones?
- Hechos en el contexto familiar y social. ¿Qué tipo de vivencias y representaciones tenemos al respecto en la familia, en el vecindario, en la comunidad, en la sociedad?
- Barreras que se interponen en el conocimiento y el acercamiento a la otra persona: prejuicios en su percepción (con referencias individuales –implicación de procesos cognitivos y afectivos–, grupales y sociales), estereotipos y categorías.

Como apunta el *Informe Delors*,<sup>78</sup> “el descubrimiento de la otra persona pasa necesariamente por el conocimiento de sí mismo y por dar al niño, la niña y al adolescente una visión justa del mundo”. Descubriéndose a sí mismo, sus reacciones, actitudes, valores, costumbres, etc., podrá llegar a ponerse en el lugar de la otra persona y comprender sus reacciones, valores, etc. Y, al mismo tiempo, comprender a las otras personas nos devuelve un conocimiento mejor de nosotros mismos. Necesitamos a los otros para definir y significar nuestra identidad.

Es la comprensión humana, subjetiva, de sujeto a sujeto, comprender lo que el prójimo vive, sus sentimientos, motivaciones interiores y contexto en el que tienen lugar, sus sufrimientos y desgracias, lo que despierta en nosotros la percepción de nuestra comunidad humana.<sup>79</sup>

Resumiendo, la escuela debe facilitar las condiciones necesarias para que el alumnado sea capaz de fomentar dos dimensiones del sujeto que son dependientes: el autoconocimiento y el conocimiento de la otra persona. Así, como nos recuerda Fromm, “las actitudes para con los demás y para con nosotros mismos, lejos de ser contradictorias, son básicamente conjuntivas [...] el amor a los demás y el amor a nosotros mismos no son alternativas. Por el contrario, en todo individuo capaz de amar a los demás se encontrará una actitud de amor a sí mismo”.<sup>80</sup>

.....  
78 UNESCO (1996).

79 Morin (2006, p. 125).

80 Fromm (1981).

## Desarrollar la dimensión humanizadora de los contenidos, la comprensión compleja y una visión crítica de la realidad

“La educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental centrada en la condición humana”.<sup>81</sup> Frente al pragmatismo neoliberal y la presión tecnoeconómica, defendemos una educación escolar centrada tanto en el crecimiento personal como en el desarrollo de habilidades técnicas y desarrollo social; es decir, una educación que ayude al alumnado no solo a tener un mayor conocimiento y dominio de habilidades y destrezas técnicas, sino también a tomar conciencia de sí mismos, del prójimo y a tener una visión más amplia y justa del mundo en el que viven.

Para no renunciar a la utopía y a la esperanza de la superación de una realidad injusta, tenemos que “defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de forma fría, mecánica y mentirosamente neutra”.<sup>82</sup>

Hay una larga tradición social y pedagógica que viene vinculando la educación con la búsqueda de una vida mejor para todos. Supone enraizar la educación en el contexto personal, en la sociedad y en la cultura concreta en la que estamos inmersos.

Aquí adquiere suma importancia la adquisición de las competencias necesarias para comprender el mundo: una comprensión verdadera de los acontecimientos que están teniendo lugar, más allá de las simplificaciones, generalidades y deformaciones que a menudo nos llegan desde los medios de comunicación. Por ello, es necesario promover el análisis, la investigación, la reflexión sobre los contextos socioeconómicos que condicionan las identidades, las vidas, los procesos migratorios, etc. Una comprensión amplia de sí mismo y del mundo, le ha de proporcionar

.....  
81 Morin (2001).

82 Freire (2006b, p. 54).

al estudiante pistas sobre cómo funciona la sociedad, que le permita situarse en ella con confianza, al tiempo que le dota de herramientas para poder contribuir a su mejora.

Estamos todos en la misma nave. “No preguntes por quién doblan las campanas”, escribió John Donne. “Doblan por ti”. El hambre no es un problema exclusivamente del pobre, el sufrimiento no es un problema únicamente de los excluidos, la crisis ecológica no es un problema de los otros, la guerra no es un problema exclusivamente de los que emplean las armas, la extinción de las selvas amazónicas no es un problema solo de Brasil y de América del Sur. Y, en cualquier caso, en la empatía, la solidaridad y la justicia se asienta la ética.<sup>83</sup>

Caminando en esta dirección, una pedagogía crítica produce autorreflexión crítica, conciencia crítica, ciudadanos críticos. Giroux<sup>84</sup> fue el primero en poner de manifiesto la necesidad de que los planes de estudio contemplen una redefinición de la relación entre “cultura de la enseñanza” y las “culturas de la vida cotidiana” para poder analizar precisamente cómo los estudiantes son afectados por estas últimas.

No deberíamos olvidar que “la relación de niños y niñas con los materiales, los medios, las imágenes y los significados que surgen del mundo del comercio y hacen referencia a ese mundo y están entremezclados con él, figura en un lugar central de la creación de las personas y de posiciones morales en la vida contemporánea”.<sup>85</sup>

En ello la televisión, la publicidad e internet ocupan un papel protagonista, activando la seducción y los afectos.

De ahí la importancia del papel que puede jugar la escuela para contrarrestar esta forma particularmente perniciosa de “violencia simbólica”,<sup>86</sup> utilizando el poder del análisis, la reflexión

.....  
83 Postman (1999).

84 Giroux (2001, p. 38).

85 Cook, en Bauman (2006, p. 148).

86 Bourdieu (2001, p. 21).

compartida para desmontar cooperativamente los lenguajes mediáticos tan poderosos y que pueden erosionar la “humanidad” de la infancia y la juventud. Nos es obligado que forme parte del contenido de la enseñanza el desarrollar en nuestros estudiantes una actitud crítica, indagadora, investigadora:

¿Qué es la información? ¿Qué diferencia hay entre información y opinión, entre información y publicidad, entre información y conocimiento? ¿Se concibe la información como mera mercancía o hay una vocación educativa y ética? ¿Cómo se ve el mundo en televisión? ¿Cómo se ve el Sur en televisión?

## Desarrollar el enfoque socioafectivo

Cuando los profesores y profesoras abordamos contenidos que tienen una dimensión prosocial nos suelen surgir dudas acerca de los logros conseguidos. Creemos que nuestros estudiantes pueden estar asimilando grandes cantidades de información sobre desastres naturales, las duras condiciones en la pobreza, las consecuencias de las guerras, pero no surgir emoción alguna de empatía o solidaridad.

Para evitar esta disociación, lo que propone el enfoque socioafectivo es que necesitamos vincular cognición y emoción. Esto es, combinar la transmisión de la información con la vivencia personal para lograr que surja una actitud afectiva.

Es por lo que, en educación para el desarrollo, la expresión **“enfoque socioafectivo” ha ido siempre unida a la de “aprender en la propia piel”**.

El enfoque socioafectivo propone facilitar “aprender en la propia piel”: poner cara y alma al tratamiento de experiencias y realidades que tienen lugar en todo el mundo, utilizando historias de vida, testimonios, visionados, dramatizaciones, etc. El objetivo es acercar al alumnado las realidades complejas y alejadas para que puedan desarrollar sentimientos de empatía y solidaridad, al tiempo que mejoren el conocimiento de sí mismos y de su mundo.

El enfoque socioafectivo enfatiza la reflexión práctica y significativa a partir de la experiencia en primera persona. Pretende que el alumnado se sumerja en las experiencias y realidades de muchas personas en todo el mundo para ayudarles a descubrir a “los otros”, al tiempo que se adentran en el propio descubrimiento personal.

El enfoque socioafectivo promueve la construcción de un proceso de aprendizaje desde una perspectiva global y no solo, por ejemplo, que los y las estudiantes queden en el conocimiento complejo de mi realidad, pero memorístico y estereotipado de la realidad lejana.

Comporta la idea de que partir de la propia realidad, una realidad concreta y viva, es el trampolín para descubrir otras realidades y sentimientos no tan cercanos.

Partir del conocimiento de la realidad concreta permitirá descubrir las realidades diversas del planeta y su funcionamiento interdependiente. Esta es la herramienta básica para la práctica de la educación de la solidaridad.

Y para muchos educandos la escuela será el único espacio donde podrán disfrutar de experiencias positivas de solidaridad *hacia y con los otros*.<sup>87</sup>

Los enfoques socioafectivos implican metodologías activas, participativas y vivenciales que potencian la introspección, la observación, la problematización de los temas planteados y su investigación.

A través del enfoque socioemocional se pretende que cada persona viva una situación empírica, la sienta, la analice, la describa y sea capaz de comunicar la vivencia. El esquema vendría a ser el siguiente:<sup>88</sup>

1. Se genera un clima previo mediante algunos ejercicios de creación de confianza y de grupo.

.....  
87 Polo (2004).

88 Ingenieros sin fronteras (2011) Carles Vidal Novellas, Marina Caireta Sampere, en: <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion011e.pdf>

2. Se parte de una situación empírica, una experiencia vivencial (un juego, una simulación, un experimento, la combinación de una lectura en voz alta con la imaginación personal, el análisis de imágenes, una representación teatral, etc.) que realiza todo el grupo. Lo mejor es que la actividad tenga una dosis de espontaneidad, que desborde la idea preconcebida.

3. Se procede a la discusión, que se inicia con una evaluación en primera persona de lo que se ha vivido, escuchado, experimentado.

4. Se generaliza la discusión y se amplía la información o investigación para establecer su conexión con la realidad, partiendo de la más inmediata, hasta abarcar los conflictos mundiales.

5. Se plantea qué se puede hacer para modificar, si así fuera preciso, esa realidad. ¿Cómo transformarla? Este llamado a la acción, al compromiso activo, resulta imprescindible para evitar una educación para la frustración. El cambio es posible.

Para que sea posible aprender en la propia piel, meterse en la piel de la otra persona, es necesario huir de los sermones y la moraleja fácil. Lo principal es aprovechar la puesta en común para que el grupo describa sus vivencias, se sienta afectado y construya aprendizajes con sentimiento.

El enfoque socioafectivo parte del trabajo de la empatía, sentimiento que se encuentra en la base del desarrollo moral del sujeto y de los comportamientos prosociales, y es la capacidad de la persona para ponerse en el lugar de la otra, como la entendía Kohlberg.

## **Desarrollar la dimensión interior y el trabajo de los sentimientos y de la empatía cosmopolita como fundamento de la solidaridad, la actitud ética y el compromiso**

Hay que revalorizar los sentimientos y la solidaridad como formas de experiencia y de conocimiento que dan cuenta de caren-

cias y de conocimiento deficiente y que, por lo tanto, predisponen hacia acciones más justas y prácticas transformadoras.<sup>89</sup>

Claro está que un sentimiento poderoso de amor u odio puede obnubilar la razón, pero está claro, escribía Morin, que la inteligencia es inseparable de la afectividad: “la facultad de razonamiento puede verse disminuida por un déficit de emoción”.<sup>90</sup>

Los estudiosos de la globalización, de la realidad cosmopolita, observan que la realidad misma se ha vuelto cosmopolita, afectando directamente nuestra vida y nuestra experiencia: está transformando las bases de la conciencia cotidiana y de las identidades.<sup>91</sup>

Los docentes deberíamos tener presente aquella apreciación de Habermas: “Es importante percibir cómo los intereses propios se entrelazan con los de los demás. El punto de vista ético o moral nos ayuda a percibir los vínculos más abarcadores, pero al mismo tiempo más modestos y frágiles, que enlazan el destino de un individuo con el de cualquier otro, y que convierten aun a la persona más distante en próxima”.<sup>92</sup>

Es la empatía hacia las personas que sufren y hacia el dolor ajeno lo que nos impulsa a ayudarlas, y por lo tanto en la empatía se encuentra el fundamento de la actitud ética.<sup>93</sup> La escuela debería ayudar a construir una sensibilidad hacia las personas empobrecidas y excluidas, y apoyar al alumnado para que se entiendan y analicen los procesos que generan desigualdad y exclusión, animándolos a comprometerse con su erradicación.

Aquí reside para nosotros la esencia de la educación de los sentimientos: la importancia de integrar la educación de los sentimientos dentro de una perspectiva ética. La ECG vincula el desarrollo emocional al desarrollo ético o moral con el objetivo de salvaguardar la propia dignidad y la dignidad de la otra per-

.....  
89 Freire (2006), Sousa Santos (2005).

90 Morin (2001, p. 27).

91 Beck (2005, p. 104).

92 En la Introducción de Torres Santomé de Pedagogía de la indignación de Freire.

93 Camps (2000), Goleman (2017).

sona. Y de ahí la importancia que concedemos en ECG a una mirada cosmopolita, que desarrolla y fomenta la empatía global cosmopolita.

Trabajar los sentimientos en la escuela es indispensable para mantener conductas personalmente integradoras, y socialmente transformadoras y solidarias. Si el punto de partida de las emociones es la biología, el punto de llegada tiene que ser la ética. La escuela necesita la educación emocional para:<sup>94</sup>

- a) conocernos mejor y aceptarnos
- b) salir al encuentro de la otra persona y aceptarla
- c) mejorar la interacción educativa
- d) convivir en armonía

También Darder alertaba en una conferencia en Oxfam Intermón que, si bien la educación emocional está empezando a ocupar un papel importante en las escuelas, 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), y se obvia el trabajo de la empatía como una importante dimensión interpersonal de las emociones: la capacidad de situarnos en el lugar de la otra persona, entender sus sentimientos, sentir lo que siente.

Hay que tomar consciencia del potencial educativo de la empatía. No parece criterio sine qua non fortalecer una buena autoestima, para que después pueda surgir la preocupación por los demás. Mientras que comprender a los otros también posibilita un conocimiento mejor de uno mismo, más pleno, decía el *Informe Delors*.<sup>95</sup> 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.<sup>96</sup>

94 Darder y Bach (2002).

95 UNESCO (1996).

96 Fromm (1981).

“Todo es según el dolor con que se mira”,<sup>97</sup> y, en última instancia, como defendiera Boaventura de Sousa Santos, no se puede aprehender los hechos y los conceptos sin una teoría de los sentimientos. Sin una imagen, sin conciencia del sufrimiento humano, difícilmente puede emerger la solidaridad. Y sin sentimientos solidarios, difícilmente la justicia avanzará.

## Desarrollar las propias metadestrezas como educador o educadora

El proceso educativo es en primer lugar una relación interpersonal y, en general, cargada de emoción. Por eso la calidad de las relaciones entre profesorado y alumnado es fundamental para entender fracasos y éxitos de ambos. De ahí que tengamos que tener muy presente la manera que el profesorado tenemos de relacionarnos con nuestros estudiantes.

“Solo los buenos maestros podrán salvar la escuela”, nos recordaba Francesco Tonucci en una entrevista en la revista *Educación 3.0*. Para enseñar, decía Platón, hace falta amor. Es la pasión del profesor o profesora por su trabajo, por su mensaje, por sus alumnos y alumnas, lo que posibilita la influencia.<sup>98</sup> El máximo nivel de influencia pedagógica se obtiene a través de las relaciones personales; es decir, desde la cercanía y la presencia compasiva del profesor o profesora a lo largo de la jornada se favorece la capacidad del educando para aprender.<sup>99</sup>

“Solo se aprende aquello que se ama”, escribía el neurocientífico Francisco Mora.<sup>100</sup> Más aún, solo aprendemos de un maes-

97 Como plantearía Benedetti, reconstruyendo un poema de Campoamor. J. C. Monedero, en la presentación del libro *El milenio huérfano* (2005) de Boaventura de Sousa Santos. Madrid. Editorial Trotta.

98 Morin (2016, p. 83).

99 Rechtschaffen (2017, p. 138).

100 Mora (2013).

tro o maestra al que queremos, apostilla Rafael Guerrero.<sup>101</sup> De ahí la importancia de saber relacionarnos emocionalmente con nuestros alumnado y qué características nuestras, es decir, qué puntos fuertes de nuestra personalidad, pueden favorecer el aprendizaje óptimo.

No resulta, pues, exagerado afirmar que el éxito de la intervención transformadora depende en buena medida de la condición interior de la persona: “el mejor método del educador o educadora es él o ella mismo/a: sus actitudes, comportamientos, destrezas y conocimientos”.<sup>102</sup>

Las metadestrezas hacen referencia a las energías interiores con las que cuenta la persona que educa, a su condición interior para poder conectar con el universo emocional, académico y social de cada alumno y alumna, dar respuesta a sus necesidades y, en consecuencia, ser capaz de construir vínculo y apego. Nos estamos refiriendo a un proceso vivencial y experiencial por el que el profesor o profesora ha de transitar para poder facilitar en su alumnado sus propios procesos de cambio.

¿Cuáles serían las metadestrezas que necesita un educador o educadora para poder poner en práctica con éxito un proceso educativo transformador? Iñigo Retolaza, sin ánimo de ser exhaustivo, apunta:

- Mirada sistémica: la capacidad de ver la totalidad y a la vez sus partes y la interconexión e interdependencia entre ellas.
- Fluir: estar atento y sentir en el cuerpo lo que emerge en el momento (sensación sintiente).
- Mente principiante: humildad en el saber y alimentar el estado de sorpresa cognitiva.
- Resiliencia: la capacidad de recuperarse de situaciones adversas y conflictos y saber gestionarlas como oportunidades para crecer.

.....  
101 Guerrero (2018).

102 Iñigo Retolaza en la formación “Educación transformadora y la condición interior del educador” Berriz, Marzo, 2016

- Presencia: estar en el momento presente de manera consciente e intencionada.
- La mirada compasiva: sentirse en sintonía contigo mismo y con otras personas y estar dispuesto a ayudar.

Pero también podemos añadir como metadestrezas pertinentes: saber motivar, ilusionar y despertar en el alumando el deseo por aprender, la paciencia, la empatía, etc.

Y de Bennet-Goleman,<sup>103</sup> que intenta recoger lo mejor de la psicología occidental y los enfoques orientales, podemos tomar la capacidad para susurrar a la mente como la capacidad del docente de saber conectar con su mundo interior para saber conectar y empatizar con el mundo interior del educando, sus pensamientos y sentimientos. Porque, recordemos, la educación escolar es una cuestión interpersonal y también profundamente personal.

Adaptando las ideas de Bennet-Goleman para nuestro interés podríamos decir que el fundamento para una educación realmente transformadora sería saber conectarse en un modo seguro y compartido con nuestros alumnos y alumnas como fundamento emocional para facilitar un auténtico desarrollo integral. Esto es, el profesorado ha de perseguir construir un medio protegido, afectuoso y atento, para vincularse a través de actos de amabilidad, comunicación clara, interés sincero y sintonía empática y, de esta manera, ayudar al alumnado a explorar el mundo, las ideas y las relaciones desde la dimensión psicológica, física, espiritual, interpersonal y altruista.

.....  
103 Bennet-Goleman (2014).

## Promover la construcción de un currículum más participativo e integrado

A nivel de centro, el progresivo establecimiento de un currículum integrado y participativo facilita la puesta en práctica de procesos metodológicos y prácticas educativas que contribuyen a la construcción de escuelas para la ciudadanía global.

En este sentido, es necesario caminar hacia la superación del currículum compartimentado e impuesto “desde arriba”, con escasa o nula participación de docentes, alumnado, familias y entorno, hacia currículums más democráticos y emancipadores. En los centros que se propone este proceso, los profesores y las profesoras no son simples ejecutores de programas que “expertos” han desarrollado, sino que son quienes participan y desarrollan el currículum. Impulsan procesos de autorreflexión crítica en el seno de la escuela, de manera que esta se convierte en una comunidad crítica de investigación-acción.

Según Bernstein, existen dos tipos de modelos curriculares:

a) Currículo escolar de colección o *puzzle*: el currículum establece una clasificación fuerte entre áreas del saber, que se compartimentan y quedan aisladas. El currículum tipo “colección” conlleva una organización rígida y jerárquica.

b) Currículo escolar integrado: se parte de una clasificación débil de las áreas, que permite una relación más fluida entre contenidos. Estudiantes y profesorado pueden decidir sobre el currículum, hecho que implica una organización más flexible que permite la relación entre docentes de distintas disciplinas.

Estos currículums menos compartimentados posibilitan el conocimiento pertinente y la enseñanza de la complejidad en la escuela y que responden mejor a la realidad de los alumnos y las alumnas: a lo que les sucede en su casa, en su barrio, en la escuela, en la sociedad, en el mundo.

Este conocimiento pertinente debería poder abordar temas como los siguientes, de forma transversal:

- a) equidad y derechos
- b) participación ciudadana
- c) relación local-global
- d) modelos de desarrollo (relaciones ecología-economía)
- e) historicidad y transformación; papel del sujeto
- f) gestión de conflictos
- g) inteligencia emocional para la vida

Estamos ante una disyuntiva que muestra una “escala de grises” en cada realidad educativa: conocimiento compartimentado vs. conocimiento holístico. En la medida que lo permitan estas diversas realidades, es necesario ir trascendiendo “el currículum colección” o “tipo *puzzle*” en el que el saber queda compartimentado, y pasar a un currículum integrado, que se desarrolla desde la acción compartida e interconectada de las diferentes áreas y las distintas intervenciones educativas, para dar respuesta a las problemáticas relevantes en la vida de los escolares.

Desde esta perspectiva, las metodologías y las prácticas educativas no solo son interdisciplinarias, sino que devienen transdisciplinarias. Y, como es obvio, no tienen sentido las programaciones de área.

Un currículo participativo e integrado (y las prácticas que derivan) está constituido por cuatro requerimientos básicos:

- a) unos contenidos que vinculan escuela y vida (acorde con las preguntas y preocupaciones de los/las educandos);
- b) una percepción interactiva de la comunicación (con una visión participativa del alumnado);
- c) una diversificación de las vías de acceso al conocimiento, con tareas escolares que promueven diferentes esquemas de



interacción, sesiones de diálogo y debate, espacios de investigación y experimentación, prácticas de aprendizaje servicio, etc.

d) una evaluación (o autoevaluación) que pone el acento no tanto en los estándares de rendimiento homogéneo sino más bien en elementos como el proceso, la autonomía, la creatividad, la cooperación, el diálogo, etc.

A nivel de organización del centro, el modelo facilita el desarrollo de prácticas y procesos escolares que combinen el rigor académico (educación en cuanto a contenidos), la sensibilidad afectiva (educación de los sentimientos) y el compromiso social para la transformación. Estos elementos “permiten trascender una visión puramente instrumental de la educación y potenciar la función que tiene la educación en su conjunto: la realización de la persona, que debe aprender a ser y a transformar”.<sup>104</sup>

## El encuentro educativo se concibe como fuente de significado y de sentido

Una educación emancipadora busca educar a ciudadanos y ciudadanas responsables a partir de sus experiencias, de sus problemas y necesidades, de sus voces; ayudar a que observen, descubran e interpreten críticamente los diversos contextos a través de los que desarrollan su vida. Se trata de que la práctica escolar sea significativa, tenga sentido y aliente el compromiso. Se rompe el binomio “aprendizaje académico” / “aprendizaje para la vida”.

Las metodologías que pone en práctica el o la docente deberían conectar los hechos y las reflexiones que ha desvelado su consciencia global con el currículum educativo, para motivar al alumnado a desgranar la realidad y plantearse cómo intervenir en ella. En este proceso se debe señalar que el prisma desde el que se ve esa realidad son los valores de justicia y equidad, por lo

.....  
<sup>104</sup> De Paz (2011, p. 150 y ss.).

que no se busca un análisis frío de datos o unos saberes objetivos, sino que se busca una reflexión y una vivencia tanto personal como interpersonal que integre lo racional con lo emotivo.

Esta incorporación del enfoque socioafectivo al quehacer educativo es fuente de aprendizaje significativo cargado de sentido para el alumnado, y le invita a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y a asumir el papel activo de fabricantes de significado.

En este contexto, hay que tomar 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.

## El encuentro educativo se fundamenta en la naturaleza dialógica de la educación

Estamos en el terreno de lo que Morin llama “la comprensión humana intersubjetiva, que nos permite comprender a los otros más allá de la explicación objetiva. Tiene que ver con la empatía, con identificar en mí lo que le sucede a la otra persona. Es, por lo tanto, un proceso de identificación y proyección subjetivo que demanda apertura, simpatía, generosidad y emoción comprometida”.<sup>105</sup>

Así, el quehacer docente se fundamenta en una interacción dialógica, en la que el conocimiento sea un resultado del diálogo de saberes disponibles, de la reflexión significativa desde lo cercano, y no una mera imposición de los conocimientos considerados necesarios *a priori*.

Entendemos la interacción dialógica en el sentido de lo que Habermas denomina “el diálogo igualitario”, caracterizado por su intersubjetividad (no piensa en un solo individuo, sino en la

.....  
<sup>105</sup> Morin (2001).

suma de todos y busca el entendimiento compartido) y por su racionalidad (busca el entendimiento a partir de las críticas y propuestas que realizan todas las personas implicadas).<sup>106</sup>

Esta perspectiva requiere un currículum lo más abierto e integrado posible, desde una visión de procesos de aprendizaje globalizadores y desde una perspectiva sociocrítica del conocimiento y la realidad.

El encuentro educativo se sirve de diferentes vías de acceso, fuentes y formas de representación a la hora de presentar, compartir y trabajar los temas y contenidos, para conducir a nuestros alumnos y alumnas hacia la comprensión.

Se trata de posibilitar las condiciones para un currículum que combine lo que la comunidad aporta (a través de su saber cultural práctico) y la contribución de la escuela (a través de un saber académico estructurado). En este sentido, hay que buscar la permeabilización de la escuela: la escuela en el entorno y el entorno en la escuela. Por esto, en las prácticas educativas se incorporan los aportes de agentes externos al centro y el centro sale de sus muros para realizar algunas de estas prácticas fuera.

En el trabajo en el centro, esta perspectiva no sobrestima la utilización de los libros de texto ni delega en estos la responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Pierde centralidad el llamado “grafocentrismo” (la escritura como método principal de expresión y comunicación en las prácticas escolares). Se incorporan otros lenguajes como formas de representación en las prácticas educativas (gestual, artístico, audiovisual, digital, etc.), muchos de ellos creados por la cultura juvenil en la que crece el alumnado.

En este sentido, hay una diversificación de las tareas escolares (con diferentes esquemas de interacción, sesiones de diálogo y debate, espacios de investigación y experimentación, etc.). También son diferentes las estrategias de trabajo con los grupos:

.....  
106 Habermas (1987).

actividades de trabajo cooperativo, trabajo en grupos interactivos, actividades en pareja, tertulias y plenarios, etc.

## Procesos de evaluación claros, justos y consensuados

La evaluación (incluyendo diversidad de instrumentos y métodos como la coevaluación, la autoevaluación y la evaluación entre iguales) pone el acento no tanto en los estándares de rendimiento homogéneo sino más bien en elementos como el proceso, la autonomía, la creatividad, la cooperación, el diálogo, etc.

Para coevaluar y autoevaluarse conviene que todas las personas participantes se apropien de los objetivos del aprendizaje, de las estrategias de pensamiento y de acción, así como de los criterios de la evaluación. La evaluación más importante es la autoevaluación.

En este contexto, la evaluación se concibe como un momento importante del proceso de construcción de conocimiento, pero también como proceso de autoconocimiento y autoregulación, individual y de grupo.

Concepto de ignorancia y error: “La ignorancia es el estado natural de la persona que aprende”. El error es útil, y conviene que sea detectado y comprendido para así favorecer su regulación.

**Propuestas  
teórico-  
prácticas  
para educar  
una ciudadanía  
global**

# Educación para el compromiso de construir otro mundo posible y necesario

Desde estos diferentes principios metodológicos que nos sirven para promover la dimensión transformadora de la educación, hemos apuntado algunas estrategias metodológicas más o menos definidas; y más o menos ejemplificadas.

En este apartado hacemos una recopilación de las que nos parecen las más importantes para la construcción de escuelas para una ciudadanía global en su dimensión transformadora.

## La educación popular

La educación popular, tal y como la define Óscar Jara en su artículo titulado “Educación popular y cambio social”,<sup>107</sup> es una corriente educativa que hace referencia a una multitud de prácticas educativas diversas (formales, no formales e informales) con una intencionalidad transformadora común; y apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica.

.....  
107 Para ampliar información, véase “Educación popular y cambio social”, Óscar Jara. [http://www.iepala.es/IMG/pdf/CEAAL\\_Educacion\\_Popular\\_y\\_Cambio\\_Social\\_en\\_AL-Oscar\\_Jara.pdf](http://www.iepala.es/IMG/pdf/CEAAL_Educacion_Popular_y_Cambio_Social_en_AL-Oscar_Jara.pdf)

Sin embargo, hemos pensado que es necesario incluirla aquí por ser un exponente fundamental de la pedagogía crítica y creadora, que apuesta por el desarrollo pleno de las capacidades cognitivas, psicomotoras, comunicativas y emocionales en las personas.

Así nos recuerda Juan Eduardo García Huidobro que la educación popular invita a partir de la realidad a los participantes, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social. Se fomenta el crecimiento personal a través de la relación con otros, donde la persona que educa es más bien orientadora en una relación horizontal entre educando y educador. Además, el propósito del proceso enseñanza-aprendizaje es la acción y transformación de la realidad.

Son muchos los ejemplos de educación popular de los que tienen una buena representación el movimiento CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe.<sup>108</sup>

Otros ejemplos concretos que nos pueden servir de ilustración son:

- La Escuela Florestán Fernandes (Sao Paulo, Brasil) es una escuela construida por iniciativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, que implicó a más de mil personas durante dos meses, combinando el trabajo en su construcción con la formación de sus trabajadores durante las noches, ya fuera en distintos ámbitos específicos o en alfabetización para los que lo necesitaran. El funcionamiento actual y habitual de la escuela incorpora esta gestión democrática dentro de lo que el MST denomina “pedagogía de la tierra”, inspirada en Paulo Freire. Se trata de una educación dirigida a conocer profundamente la realidad para transformarla, haciendo reflexionar al alumnado sobre “los valores negativos del individualismo, autoritarismo o machismo mientras se potencian otros como la igualdad y el compañerismo”.<sup>109</sup>

.....  
108 Referencia: <http://www.ceaal.org/v2/index.php>

109 Véase en Díez, E.J. (2009) *Globalización y educación crítica*, p. 264.

- Gandín y Apple<sup>110</sup> nos describen la Escuela Ciudadana, desarrollada por la Secretaría de Educación Municipal de Porto Alegre (Brasil), que es una buena ilustración de cómo las metodologías innovadoras pueden servir para hacer posible esa dimensión transformadora de la educación: metodología de investigación-acción; aprendizaje cooperativo con la finalidad de experimentar una auténtica vida democrática; el aprendizaje servicio, gracias a la construcción del currículo democrático desde una perspectiva crítica y el compromiso de su alumnado en un servicio a la comunidad.

La vinculación de la educación popular con la ECG es muy estrecha, ya que el propósito y el sentido de la misma es la transformación de la realidad social y económica, capacitando a las personas con la autonomía y la capacidad crítica que les permita transformar su realidad, a través del trabajo cooperativo y la conciencia colectiva.

## Filosofía para niños y niñas

El proyecto y programa de Filosofía para Niños (FpN) aparece en Estados Unidos a finales de los años sesenta y parte de la constatación de que no es posible conseguir sociedades verdaderamente libres y solidarias si no conseguimos personas capaces de pensar por sí mismas en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión, inspirado por Mathew Lipman.<sup>111</sup>

El programa de Filosofía para Niños posibilita un aprendizaje significativo, estimula la reflexión y ayuda al cuestiona-

.....  
110 Véase en Díez, E.J. (2009) *Globalización y educación crítica*, p. 264.

111 Lipman es el teórico desarrollador de la filosofía para niños, desarrollando una corriente innovadora de práctica: pensamiento racional y talleres creativos a través de la discusión filosófica. De su método se destaca el desarrollo del pensamiento crítico y pensamiento reflexivo para garantizar la libertad de pensamiento.

miento y replanteamiento de aquellos temas que pueden tener interés para los niños y niñas y adolescentes según su edad, situación y contexto. Para ello, considera que el método adecuado es el diálogo realizado en una comunidad que busca, trabaja e investiga conjuntamente.

Se trata del desarrollo en el alumnado de habilidades cognitivas, emotivas y sociales, por las que aprendan a pensar de modo crítico y creativo por sí mismos, en el que el estudio y método de la filosofía es un ámbito privilegiado para fomentar y permitir la reflexión, evitando todo peligro de adoctrinamiento, de manera que se preparen realmente ciudadanos en una democracia.<sup>112</sup>

El Centro de Filosofía para Niños coordina este programa implantado en nuestro país hace muchos años, fomenta la formación del profesorado y el impulso del mismo en las aulas.<sup>113</sup>

Hay diferentes redes de Filosofía para Niños en diferentes lugares de España, pero nos gustaría resaltar aquí la red de centros educativos de Cataluña llamada FiloScola, GrupIREF, siendo muy interesantes todas sus actividades, recursos, materiales y publicaciones.<sup>114</sup>

Podemos resaltar también el CEIP Julio Verne, de Zaragoza, que ha integrado dentro de su proyecto educativo la Filosofía para Niños con el objetivo de que “sus alumnos sean felices, críticos y democráticos”.<sup>115</sup>

Esto conlleva un modo de entender la educación, una manera de trabajar y una determinada disposición y preparación del profesorado, así como una concepción de la finalidad educativa que

.....  
112 Para ampliar información, véase <http://filonenos.org/que-es-filosofia-para-ninos/>

113 Para ampliar información, véase <http://filosofiaparaninos.org/>

114 Para ampliar información, véase <https://www.grupiref.org/#home>

115 Para ampliar información, véase el artículo de Amelia Almau “Filósofos de corta edad”, en Cuadernos de Pedagogía, Nº 449. Octubre 2014 [http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAAEAO29B2AcSZYIji9tynt\\_SvVK1-B0oQiAYBMk2JBAEOzBiM3mkuwdaUcjKasqgc-p1VmVdZhZAzO2dvPfee--999577733ujudTif33\\_8\\_XGZkAWz2zkra-yZ4hgKrIHZ9-fB8\\_IorZ7LONb3bo2dvd\\_\\_Rg9xde5nVTVMvP9nZ293ce7j7E-B8X59dNq-uZ6lX92npVN\\_gvzSVW9Dd77\\_U37\\_wfziWsnUQAAAA%3D%3DWKE](http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAAEAO29B2AcSZYIji9tynt_SvVK1-B0oQiAYBMk2JBAEOzBiM3mkuwdaUcjKasqgc-p1VmVdZhZAzO2dvPfee--999577733ujudTif33_8_XGZkAWz2zkra-yZ4hgKrIHZ9-fB8_IorZ7LONb3bo2dvd__Rg9xde5nVTVMvP9nZ293ce7j7E-B8X59dNq-uZ6lX92npVN_gvzSVW9Dd77_U37_wfziWsnUQAAAA%3D%3DWKE)

está en completa sintonía con la ECG, al fomentar la capacidad crítica del alumnado usando una metodología basada en el diálogo. Los impulsores de este programa de FpN advierten de que no se trata de una tarea puramente intelectual, puesto que buscan integrar lo que se piensa, lo que se desea y lo que se hace, poniendo en estrecha relación la razón, la afectividad y la conducta.

## **Escuela inclusiva: proyecto roma. Asambleas. Dialéctica reflexión-acción**

El Proyecto Roma (nombre que procede de un proyecto de investigación entre España e Italia) es una experiencia educativa surgida de la necesidad de dar respuesta a las necesidades del alumnado desde la educación inclusiva en la escuela pública. Los principios sobre los que se asienta son el de confianza (todas las personas son competentes para aprender); grupos heterogéneos (se trabaja de manera cooperativa y solidaria en las aulas); proceso lógico de pensamiento (el conocimiento se construye de manera social a través de proyectos de investigación); construcción de la democracia en las aulas (el aula como comunidad de convivencia y aprendizaje); el respeto a la diferencia como valor.

Para el profesorado del Proyecto Roma, el sentido del currículum escolar no es solo una cuestión académica, sino ética, porque no tiene que ver solo con los contenidos curriculares, sino también con cómo las personas se van configurando a través de los mismos. La finalidad de la escuela es aprender a pensar y aprender a convivir a través de los sistemas de comunicación, de las normas y valores que se establezcan democráticamente y se vivan en las clases.

Esto implica una metodología que se centra en:

- Desarrollar proyectos de investigación. Consideran que la indagación de forma cooperativa es el fundamento del aprendizaje. De esta forma, los contenidos proporcionan al alumnado por un lado educación (conocimientos signi-

ficativos y relevantes) y por otro desarrollo (instrumentos simbólicos necesarios para el aprendizaje autónomo). No se trata tanto de adquirir conocimientos como de aprender a observar, indagar e investigar.

- Trabajo en grupo. Dialéctica reflexión-acción. Esta se da en un contexto asambleario, en una conversación grupal en la que primero se identifica una situación problemática que parta de los intereses, curiosidades y preocupaciones del alumnado, vinculado a su vida cotidiana. A partir de aquí se determina el proyecto de investigación.

Un buen ejemplo es el del CEIP La Biznaga, en Málaga, del que hemos hablado anteriormente, incluido en los centros seleccionados como Escuela Siglo XXI.<sup>116</sup>

En esta escuela, utilizando la asamblea como el eje vertebrador del proyecto educativo, llegaron a transformar su escuela físicamente, pero también la forma de aprender y enseñar, en el que los trabajos por proyectos que llevan a cabo son auténticos proyectos de transformación de la vida del alumnado y su compromiso para con los demás y el entorno medioambiental.

El compromiso de la dirección del centro, que se ha guiado por el Proyecto Roma, ha dotado al alumnado de todo el protagonismo de la escuela, lo cual a su vez ha logrado la implicación de toda la comunidad educativa y su firme compromiso en la transformación del centro educativo y del barrio.

Todo gracias a la implantación de un modelo inclusivo y con profundas raíces democráticas, en el que la metodología dominante ha sido desplazar el ejercicio del poder a la asamblea. De esta forma, han conseguido el milagro de pasar de ser un centro

.....  
116 **Para ampliar información:** La Escuela Siglo XXI es un proyecto de la Fundación Telefónica para identificar las escuelas más innovadoras del mundo: [www.fundaciontelefonica.com/educacion\\_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/](http://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/)). Para saber más del proyecto de este Centro: el vídeo CEIP La Biznaga - Ashoka Changemaker School 2016: [youtu.be/TyhCEfWcGD4](https://youtu.be/TyhCEfWcGD4) y el capítulo referido más arriba del libro de César Bona.

al borde de la extinción por falta de solicitudes, a ser uno de los más demandados de la provincia de Málaga en la actualidad.

Esta experiencia incorpora bastantes elementos de la ECG (inclusión, pensamiento crítico, reflexión-acción, democratización de la escuela, perspectiva de comunidad educativa y de centro, etc.).

Recordar la necesidad de tener muy presente en los proyectos de investigación la perspectiva global-local que ayude a la reflexión y la transformación de nuestro mundo globalizado. En este último sentido, insistir en la reivindicación de añadir la finalidad educativa de aprender para transformar.

## Ecoescuela

Se trata de un programa consolidado en Andalucía, que tiene un reconocimiento y una promoción por parte de la administración educativa y que incorpora diferentes metodologías como herramienta para una escuela transformadora y que son compartidas por la Red de Ecoescuelas Andaluzas.<sup>117</sup>

Pablo Acosta, profesor del IES La Madraza, en Granada, y miembro de la Red andaluza de educadores y educadoras para una ciudadanía global, lleva años realizando en su centro este programa y señala que el mismo no se interesa solamente por la ecología y el medio ambiente en su sentido más restringido, sino que se ocupa también de cuestiones sociales: el clima de convivencia en las aulas, los problemas de sexismo en los patios, la organización democrática del centro, las relaciones sociales, la educación emocional, etc. Además, su apertura al entorno lleva a las ecoescuelas a interesarse por los problemas locales y las injusticias globales.

.....  
<sup>117</sup> Para ampliar información, véase el dossier ¿Qué es una ecoescuela? de la Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/81c02297-d44e-4b89-8795-3f3910241f78>

Algunos ejemplos nos los proporcionan dos Centros de Educación Primaria (CEIP Padre Marchena y CEIP Juan XXIII) de la localidad de Marchena, en la provincia de Sevilla, que han implantado el programa durante al menos dos décadas.

Ambos centros han trabajado de forma conjunta y coordinada en dos grandes programas. Uno tiene que ver con la reforestación del municipio en el contexto del estudio de su historia y la importancia que tiene la red de vías agropecuarias interesadamente olvidadas; el otro con la producción de jabones como solución al vertido de los aceites al río Corbona y su exportación a Togo dentro de un proyecto solidario.

Hemos querido ilustrar, así, el potencial de este programa, que permite ahondar en los valores de la ECG y la construcción de una escuela transformadora en la medida que permite desarrollar una conciencia ecológica y sobre nuestro consumo, así como desarrollar una conciencia crítica y una participación de la comunidad educativa que permite la transformación local y darle también una dimensión global; así como destacar cómo estos procesos de cambio se ha mantenido de forma muy destacada en el tiempo.

## Comunidades de aprendizaje<sup>118</sup>

Modelo educativo que supone la implicación directa o indirecta tanto del alumnado como de sus familiares, asociaciones y organizaciones locales. En suma, el conjunto de la comunidad educativa.

.....  
<sup>118</sup> Para ampliar información, véase la web Comunidades de aprendizaje: <http://utopiadream.info/ca/presentacion>  
Tertulias dialógicas <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>  
El Programa Marco de fomento y apoyo a la I+D en la Unión Europea ICLUD-ED <https://utopiadream.info/ca/investigacion/includ-ed/>

Esta implicación de toda la comunidad recupera el sentido original del concepto de “zona de desarrollo próximo, de Vygotsky, y está profundamente avalada por la investigación pedagógica más puntera del mundo.

El teórico, impulsor y referente más importante de las comunidades de aprendizaje en nuestro país es Ramón Flecha, fundador del CREA (Community of Research on Excellence for All), que, avalado por la investigación sociológica y pedagógica más puntera en el mundo, pone de relieve que el éxito educativo pasa por involucrar a toda la comunidad educativa en un proceso de excelencia educativa que provoca una verdadera transformación del entorno. Esta investigación está respaldada por las teorías más recientes, que indican que aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que el alumnado se relacione. Esa diversidad de todo tipo (cultural, religiosa, de género, etc.) que se da en grupos pequeños y heterogéneos es un factor que favorece el aprendizaje. Esta diversificación de interacciones con adultos amplía las posibilidades de transformación de las expectativas y la identidad de los estudiantes.

Son muchos los centros educativos de primaria y secundaria que se han constituido en comunidades de aprendizaje. En todos ellos podemos encontrar una serie de rasgos comunes, como es la incorporación de miembros de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo las prácticas más importantes la de los grupos interactivos, en el que la enseñanza se desarrolla desde la interacción del alumnado dividido en pequeños grupos heterogéneos junto a personas adultas a través de unas tareas propuestas por el profesorado. Otra es la tertulia dialógica, que está dirigida al aprendizaje de los adultos, especialmente las familias, a través de obras clásicas de la literatura que se leen y comentan en común. Otra pata fundamental es la formación del profesorado y la participación de toda la comunidad educativa en la vida y los objetivos de los centros educativos.

Existen también en diferentes universidades de prestigio los grupos interactivos que colaboran de forma dialógica para resolver actividades de aprendizaje.<sup>119</sup>

### **Apoyos desde las Comudades Autónomas**

Cuando un centro decide transformarse en una comunidad de aprendizaje en Cataluña, se inicia un proceso acompañado por el Departament d'Educació que requiere una voluntad de cambio de toda la comunidad educativa y que pasa por tres fases: sensibilización, transformación y consolidación.<sup>120</sup>

También en otras comunidades autónomas como Andalucía<sup>121</sup> la constitución de centros educativos en comunidades de aprendizaje ha sido promovida, asesorada y reconocida por parte de la Consejería de Educación.

Este modelo encaja en los objetivos de la Educación para la ciudadanía global desde la mirada hacia el centro educativo, porque propone una escuela inclusiva en la que no tiene lugar la fragmentación por grupos de nivel y porque la interacción desde grupos heterogéneos ofrece a todo el alumnado las mismas posibilidades. Hacia el exterior nos muestra una sociedad que es educadora en sí y que transmite valores de solidaridad y de compromiso con el entorno.

.....  
119 **Para ampliar información**, véase el artículo “Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa”. Javier Díez-Palomar y Ramón Flecha García. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 2010 [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1268696080.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268696080.pdf)

120 **Para ampliar información**, véase la web del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/comunitats/el-proces-de-transformacio-en-comunitat-daprenentatge/>

121 **Para ampliar información**, véase la web de la Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/escuela-de-familias/participacion-y-experiencias/experiencias/comunidades-de-aprendizaje>



## Campañas de sensibilización

Se realizan para mostrar la necesidad de modificar alguna conducta o de lograr un objetivo social. requiere un slogan, material de difusión, texto para carteles, etc.

Pretenden despertar la sensibilidad hacia un tema social, analizarlo en profundidad, tomando conciencia sobre el tema, clarificar ideas, investigar las acciones que se están realizando y motivar a la gente para lograr un compromiso que conlleve propuestas diferentes para generar un cambio y una mejora de la situación actual.

Ejemplos: recogida de firmas para presentar ante las autoridades competentes para solucionar una situación social injusta; campaña de limpieza de veredas, playas, parajes naturales; campaña para mantener las calles limpias; manifestación en lugares públicos; difusión de material en medios de comunicación local, redes sociales; captación de fondos a favor de un colectivo desfavorecido o de una causa social, etc.<sup>122</sup>

## Coeducación

Hay una gran cantidad de propuestas para trabajar la igualdad de género y, aunque no suponga una metodología como tal, sí que ha de ser una perspectiva fundamental que debemos tener presente en la aplicación de cada una de las metodologías, promoviendo en todas ellas una auténtica igualdad de género en su aplicación, así como debe estar muy presente la mirada coeducativa en cada una de las metodologías usadas.

.....  
122 **Para ampliar información**, véase las experiencias “¿Cómo se articula una acción de incidencia política desde el aula?”  
<http://www.kaidara.org/es/como-se-articula-una-accion-de-incidencia-desde-el-aula>  
“Proyecto Crisis Alimentaria”. <http://www.kaidara.org/es/ProyectoCrisisAlimentaria>

La importancia de esta mirada feminista imprescindible, tal y como hemos recogido en el capítulo 4, justifica su presencia esencial en una ECG, siendo uno de los ejes transversales irrenunciables porque nos permite conectar directamente con el objetivo fundamental de la transformación social, que será feminista o no será.

Sería interminable enumerar aquí ejemplos de buenas prácticas coeducativas, pero un buen punto de partida serían las conclusiones que se recogen del I y II Congreso de Coeducación celebrados en Madrid en octubre de 2018 y 2019.<sup>123</sup>

Una buena guía de buenas prácticas educativas es la que ha publicado recientemente la Federación de Mujeres Progresistas, que ha llevado a cabo un proyecto de innovación y coeducación. La guía hace una serie de recomendaciones y da algunos ejemplos para trabajar la coeducación con el alumnado de infantil, primaria y secundaria.<sup>124</sup>

La coeducación es uno de los retos que esta sociedad globalizada tiene planteados y uno de los objetivos prioritarios de la ECG, en cuanto construye igualdad y pone en cuestión las estructuras patriarcales de este sistema injusto, sostenido por la invisibilidad y, muchas veces, el sometimiento del 50% de la población mundial, sobre la que mayoritariamente recaen unos cuidados no suficientemente reconocidos ni remunerados.

.....  
123 **Para ampliar información**, véase la web de los congresos: <http://www.clavico.es/congreso.html> y el resumen de recursos en la guía: Para saber más: recursos sobre coeducación y género <http://www.kaidara.org/es/parasabermas>

124 **Para ampliar información**, véanse las guías: <https://www.coeducacion.es/guias/>

## Educación en los sentimientos. Enfoque socioafectivo: la solidaridad y la empatía cosmopolita

Los educadores y las educadoras que venimos alentando en nuestras aulas una enseñanza centrada en valores nos damos cuenta de la distancia que hay entre las proclamas o enseñanza de principios “correctos”, su asimilación y su puesta en práctica. En este sentido, Goleman<sup>125</sup> hace referencia a un estudio del Seminario Teológico de Princeton: se evaluaba a un grupo de estudiantes según pronunciaran un sermón. La mitad lo preparaba siguiendo la parábola del buen samaritano, la otra sobre temas bíblicos. Mientras se dirigían a la disertación, se encontraban por el camino con una persona necesitada y muerta de dolor. El estudio concluía que para los estudiantes era mucho más perentorio el quehacer que tenían entre manos, la exposición del sermón, que pararse y, en cierta manera, poner en práctica las enseñanzas del buen samaritano.

Argumenta Goleman que el estudio ponía en evidencia que, a pesar del interés por enseñar a hacer el bien, cuán lejos estamos de sintonizar y preocuparnos por los otros y, en definitiva, de establecer lazos de empatía con quienes lo pasan mal. Y concluye que la clave de la compasión que nos hace preocuparnos por los otros y estar dispuestos a ayudarlos es la empatía. Diferencia tres clases de empatía: empatía cognitiva, empatía afectiva

.....  
125 Goleman y Senge (2017).

tiva y lo que llama la “preocupación empática”, que es la que conduciría de manera natural a la acción empática, como en el caso del buen samaritano:

“Este último tipo de empatía ofrece el fundamento de lo que se ha denominado el ‘aula del afecto’, en el que el profesor o profesora personifica e inspira la amabilidad y la preocupación por su alumnado y estimula la misma actitud entre ellos. Una cultura de aula así brinda el mejor ambiente para el aprendizaje, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional. Por lo general, el mejor aprendizaje se produce en una atmósfera afectuosa, de apoyo, en la que exista una sensación de seguridad, respaldo y atención, de cercanía y conexión (...). Según diversos estudios con niños y niñas de alto riesgo que han acabado prosperando en la vida –que son resilientes–, la persona que imprime un rumbo nuevo a su vida suele ser una persona adulta bondadosa”.<sup>126</sup>

En su breve pero estimulante libro, estos autores, nos proponen el camino para llegar a esta cultura de “aula del afecto” o empático, que desarrolle una educación integral, un camino que denominan *triple focus* (el personal, el del otro y el externo) que favorezca el aprendizaje social, emocional y sistémico o global:

- Aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés), esto es el enfoque personal y el del otro. Todos los centros que implementan esta metodología desarrollan un núcleo común de capacidades, con cinco ingredientes activos o aptitudes emocionales y sociales: la conciencia de uno mismo, la autogestión, la empatía, las destrezas sociales y toma de buenas decisiones.
- La inteligencia sistémica, esto es el enfoque externo. Esta nos permite tomar conciencia de la interdependencia de todos los seres en el planeta tierra y su interconectividad. Y, por tanto, nos permite abordar los numerosos desafíos

.....  
126 Goleman y Senge (2017, p. 36).

medioambientales a los que nos enfrentamos en la actualidad. Desde este ámbito proponen dos grandes dimensiones de trabajo, complementarias al trabajo SEL: a) complejidad dinámica. Se pretende que un pensador sistémico: 1. Identifique el impacto de las demoras al analizar las relaciones causa-efecto. 2. Localice las consecuencias no deseadas. b) Conciencia de la complejidad social: en la convivencia, en la colaboración, en la comunidad hay personas y grupos distintos que en realidad ven el mundo desde ópticas diferentes. El cultivar estas capacidades en nuestro alumnado permite dotarles de herramientas y destrezas para abordar con garantías el presente y el futuro en común.

En otras publicaciones<sup>127</sup> ya desarrollamos esta necesidad que proclaman estos autores de vincular el yo y el nosotros, la conciencia local y global. Y planteábamos la necesidad de desarrollar prácticas escolares éticas combinando rigor sensibilidad y compromiso.

Porque, en el fondo, se trata de vincular el autoconocimiento y la autoestima (el entendimiento y la empatía hacia nosotros mismos) con el reconocimiento y los afectos hacia los otros (la empatía y la compasión hacia las otras personas). Se trata de 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.

Recapitulando aquella propuesta con la conceptualización de Goleman y Senge, proponemos un triple avance a la hora de abordar cualquier tipo de contenido:

- Además de como producto dado y acabado, la escuela debe posibilitar la construcción del conocimiento en relación con el contexto para que adquiera sentido para el educando.

.....  
127 De Paz (2011).

- Más aún, favorecer una visión problematizadora, contextualizada y global para que ser conscientes e identificar las interconexiones e implicaciones de lo local en lo global y de lo global en lo local.
- Y, además de darles a conocer el mundo que les rodea y sus interconexiones con lo global, a sus estudiantes la escuela tiene que proporcionarles herramientas para conocer y relacionarse con su mundo interior.

Y, en el proceso de conocer de esta manera compleja y sistémica, el educando se ve afectado por ella. Al tiempo que desarrolla su capacidad reflexiva, de análisis y de crítica, le hemos de ofrecer las herramientas para desarrollar su sensibilidad y grandeza moral.

En este capítulo, proponemos algunas prácticas educativas de aula con las que podemos desarrollar en el alumnado esta visión crítica, solidaria y empática.

## Mindfulness

Mindfulness (atención plena o consciencia plena) en origen se asienta sobre las prácticas de oración, meditación y devoción que podemos encontrar en todas las tradiciones, pues todas ellas pueden servir para cultivar la compasión, la atención y un sentimiento de conexión con todas las cosas.<sup>128</sup> Busca centrar la mente en el momento presente e integrado en programas de educación socioemocional puede mejorar no solo los aspectos conductuales del alumnado, también los resultados de aprendizaje.<sup>129</sup>

Se basa en la capacidad universal que tenemos de introspección, de reflexionar sobre el propio mundo interior y ser plenamente conscientes de lo que estamos haciendo, pensando y sintiendo.

.....  
128 Rechtschaffen (2017, p. 74).

129 Para ampliar información: Web <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/06/04/mindfulness-en-el-aula/>

Entre los objetivos de practicar el mindfulness están: fomentar la calma, el enfoque y la concentración, un mejor control de los impulsos y una reducción de la agresividad, mejorar la empatía y la compasión hacia los demás, entre otras dimensiones. En el núcleo mismo de su cultivo está la capacidad del autodescubrimiento o la consciencia, a la que llegamos a través del cultivo sistemático de la atención y la relajación. Se ejercita a través de prácticas concretas que se integran en la estructura de clases habituales.<sup>130</sup>

Se trata de ejercitarse en técnicas de meditación, de identificación de emociones y sentimientos, de respiración consciente, visualizaciones creativas, etc.<sup>131</sup>

Su práctica tiene que verse como parte del proceso que ofrece la escuela sus estudiantes para desarrollar su capacidad de reflexión y de autodescubrimiento interior como oportunidad para el crecimiento integral.

El objetivo es enseñarles a serenar la mente y relajar el cuerpo mediante ejercicios como la autoobservación o la atención consciente. Para lo cual tienen que aprender técnicas de relajación, respiración y atención.<sup>132</sup>

La atención plena tiene que ver con llevar la conciencia a lo que está pasando dentro de mí y a mi alrededor en este momento sin juzgarlo; lo que comporta centrarse en la respiración, después en los ruidos que están ocurriendo alrededor, en los pensamientos y sentimientos, y regresar a la respiración.

Se proponen diferentes ejercicios para conseguir un ambiente mindful en el aula, un ambiente construido con la cultura de seguridad, de respeto, de protección y de integración social. Pero

.....  
130 Rechtschaffen (2017, p. 17 y ss.).

131 **Para ampliar información:** González Alazne, Mindfulness (atención plena o consciencia plena) en <https://mindfulnessenpalabras.wordpress.com/2015/05/10/descarga-gratis-libro-mindfulness-guia-para-educadores/>

132 **Para ampliar información,** véase Los educadores felices cambiarán el mundo. Thich Nhat Hanh y Katherine Weare. <http://editorialkairos.com/catalogo/los-educadores-felices-cambian-el-mundo>

todos ellos parten de dos ideas básicas: relajar el cuerpo y concentrar la mente, sin olvidar la importancia que tiene en su ejercitación el ser consciente de nuestras emociones y sentimientos. Plantean prácticas de relajación y atención enfocada que comporta ejercicios de respiración diafragmática y autoobservación, caminar mindful, momentos mindful, el rincón de la paz, etc.

Daniel J. Rechtschaffen<sup>133</sup> nos propone desde los “ingredientes esenciales del aula mindful”, pasando por “un plan de clase de una lección de mindfulness”, hasta un “plan de estudios basado en el mindfulness”.

Para enseñar mindfulness hay que empezar por uno mismo. No podemos pretender construir aulas en armonía y ambiente positivo si estamos dominados por el estrés o los prejuicios sobre nuestro alumnado.

Para poder crear en nuestra aula una cultura de seguridad, de respeto y de sinceridad, Rechtschaffen: apunta como características del docente mindfulness:

- **Compasión y comprensión:** La comunicación en el aula, tan importante para la transmisión de conocimientos y el aprendizaje en general, no surge en el vacío; del grado de cariño o frialdad que depositamos en ella dependerá el modo como se recibe y se integra. ¿Por qué se porta mal un estudiante, por qué incluso es agresivo, por qué no atiende? La mirada profunda y bondadosa del docente llega a la verdadera realidad de ese estudiante y se convierte en figura de cariño y referente. Cuando somos capaces de ejercitar nuestra compasión, podremos llegar a la realidad profunda de nuestros estudiantes y de esta manera poder dar respuesta a sus necesidades.

- **Límites:** adentrarnos en nuestro interior necesitado de límites y observar las necesidades del alumnado, para dis-

.....

133 Rechtschaffen (2017).

cernir cuáles son los límites más adecuados. El profesorado tenemos que ser modelos de regulación emocional.

- **Atención:** desde la práctica de mindfulness se propone ver como una de las causas del trastorno de TDA la falta de atención de calidad que reciben los estudiantes, producto de un contexto de trabajo acelerado y estresante. Propone el desarrollo de la “atención enfocada” en nuestras aulas: estar presentes de manera directa y dilatada para poder detectar las necesidades individuales; ver las aulas como “laboratorios de presencia”.
- **Intención:** como profesores y profesoras, debemos discernir entre intención y expectativas en relación con el desarrollo sano de nuestros alumnos. Estas se muestran cargadas de nuestros prejuicios y nos impiden ver los ojos de nuestros alumnos y alumnas, en constante evolución. Tenemos que dejar claras nuestras intenciones en el proceso educativo y, sin interferencias de otro orden, permitir cierta flexibilidad dentro de la corriente del aula y apoyarles momento a momento.
- **Autenticidad:** el aula entendida como “comunidad libre de juicios de valor”. En este sentido, los profesores y profesoras más inspiradores serían los que estén siendo ellos mismos plenamente. Practicar la honestidad y transparencia con nuestros alumnos y alumnas es reconocernos en nuestra humanidad, con sus fortalezas y defectos y, de esta manera, favorecer que el alumnado sean ellos mismos sin peligro.

Rechtschaffen nos recuerda que, para poder producir los mejores resultados en nuestros centros de enseñanza, es necesaria una implicación de todos los miembros de la comunidad educativa. Cultivar un ambiente que favorezca la conexión interior, la salud emocional y la soltura social necesita de entornos

socioeducativos y comunidades que apoyan las cualidades que las escuelas cultivan por medio del mindfulness.

Y, en cualquier caso, la práctica del mindfulness con nuestro alumnado ha de integrarse en programas de educación socioemocional más amplios para que sus competencias se vean reforzadas.

## Escucha activa<sup>134</sup>

En el curso 2010, la escuela la Jota, de Badia del Vallès, inició el proyecto “Escolta’m”, que después se ha ido extendiendo a un número importante de escuelas e institutos catalanes y del resto del Estado.

Trata de dar respuesta a las necesidades que tiene el educando de ser acompañado de cerca en su proceso de aprender. Su marco teórico parte de conceptos como el de resiliencia y coaching. Recibe el nombre de escúchame o háblame porque lleva implícito un sentido de reciprocidad entre alumno y su tutor para poder favorecer una buena autoestima y la mejora del aprendizaje y la convivencia.

En el proyecto la escucha activa por parte del docente es fundamental, así como dar la oportunidad de que el alumnado interactúe con el profesorado de manera individual o en pequeño grupo en la clase pequeña (un espacio acogedor en tiempo semanal dedicado para tal fin).

Tal y como aquí se entiende la escucha activa integra: oído, ojos, atención y corazón. El espacio y el tiempo dedicado en el espacio reducido del aula pequeña puede hacer posible un vínculo afectivo entre docente y estudiante, un espacio de confidencialidad para que niños, niñas y jóvenes expresen temas personales de la vida de la clase o familiares que les preocupa. En

.....  
<sup>134</sup> Para ampliar información, véase “Projecte Escolta’m, una tutoria personalitzada”. Monográfico en la revista Guix, nº 361. Enero 2010, p. 7- 46.

este tipo de conversaciones, aparte de ayudar al o a la estudiante a poner en orden sus pensamientos y sentimientos, el tutor o la tutora debe empatizar y rescatar los aspectos más resilientes y contribuir a la mejora de la autoestima y bienestar emocional.

## Lenguaje positivo<sup>135</sup>

El propósito de este proyecto de educar en el lenguaje positivo es cambiar comportamientos para construir buenas historias de vida. Requiere hablar con nuestros alumnos y alumnas sobre la naturaleza humana que desean irse forjando.

El proyecto parte de la idea de que nuestras palabras y gestos contienen lo que nos está pasando y lo que nos puede acontecer. Por lo tanto, se trata de ayudar a los y las estudiantes a dotarse de herramientas lingüísticas y emocionales que les permitan conectar su presente con su futuro para convertirse en participantes activos de sus vidas. Y esto es así porque una parte del control que podemos tener sobre la vida, y en cualquier situación, “ocurrir” en el lenguaje, en los gestos y en las palabras”.

El objetivo principal para todas las personas participantes en el proyecto será construir herramientas que les ayuden a avanzar por las cinco fases del entrenamiento: conciencia lingüística, regulación lingüística, autonomía lingüística, habilidades lingüísticas y competencias lingüísticas.

Para ello, será necesario partir del “atlas lingüístico matriz”: observar, investigar las palabras que utilizan en los diferentes contextos en que transcurren sus vidas para descubrir su estilo de lenguaje, que necesariamente habla de cómo actúan y de cuál es su estilo de vida. Se trata de poder ver y tocar el lenguaje, las palabras que utilizan, para así poder intervenir en él.

.....  
<sup>135</sup> Para ampliar información, véase *El poder de las palabras habitadas: Educar en el lenguaje positivo*, de Luis Castellanos (2017).

Una herramienta fundamental para conseguir los objetivos planteados es que cada estudiante construya su propia “lista de comprobación del lenguaje”. La lista de comprobación requiere fijarse y explorar el propio lenguaje con el objetivo de darse cuenta de las prioridades que desean establecer: qué palabras y frases quieren excluir o fortalecer. Harán un listado con las palabras, las frases, las posturas y las acciones que desean utilizar y practicar para favorecer las buenas conversaciones y encuentros, proponiendo y practicando hábitos y rituales lingüísticos mediante el entrenamiento.

En el proceso, los y las estudiantes van tomando consciencia de las frases, las palabras, los gestos y las acciones que quieren habitar, es decir, que consideran importantes para crear un presente y un futuro que esté a la altura de sus sueños y que les permita vivir con una mayor alegría la relación consigo mismos y con los demás.

Este proyecto invita a los y las estudiantes a tomar consciencia de la ciudadanía de las palabras, de la solidaridad en el lenguaje y de la convivencia de sus palabras y la de los demás. En definitiva, se trata de trabajar la ética del lenguaje, que comporta una ética de las emociones y que favorece empatizar con las personas que les rodean para construir contextos sociales más alegres e inclusivos. Por lo tanto, aspira a impulsar cambios a nivel personal que permitan abrir nuevas posibilidades, tanto en el plano individual como colectivo.

## Análisis crítico del conocimiento

El profesorado tenemos la obligación de ayudar y enseñar al alumnado a 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 de lo local a lo global.

Centrémonos, por ejemplo, en la publicidad, y más concretamente en las marcas como tema de trabajo con nuestro alumnado. Deberíamos ayudarlos a plantearse cuestiones complejas:

¿Qué papel juegan la publicidad y las marcas en la sociedad y en nuestra vida? ¿Qué imagen ofrecen de nosotros, de nuestra familia, de nuestras amistades? ¿Qué hay en una marca o logo? ¿Por qué nos seducen y nos atrapan tanto? ¿Qué movilizan dentro de nosotros y qué función cumplen?

Y es que la publicidad forma parte de la cultura diaria de nuestros alumnos y alumnas: gestos, expresiones hechas, imágenes, deseos... El lenguaje publicitario es asimilado de manera efectiva en los y las más jóvenes: impacta, seduce, transmite... Entonces, sería interesante poder tener un espacio en el aula para una aproximación crítica a la publicidad:

- Analizar y reflexionar críticamente en el aula sobre el lenguaje publicitario: ¿todos los anuncios son iguales? ¿Con qué recursos comunicativos nos transmiten, emocionan y seducen? ¿Cómo quedan en nuestra retina y en nuestra mente esos mensajes breves a través de imágenes rápidas, personajes, música, color?
- Poder atisbar algunos de los mecanismos que utilizan para influirnos: ¿cómo ve la familia, la amistad, la comunidad, la sociedad un determinado anuncio? ¿Qué idea de nuestra persona nos hace llegar? ¿Qué ideas, valores, sentimientos, gustos pone en juego?
- Y, en medio de esto, poder darnos cuenta de los recursos creativos de la publicidad para utilizarlos como recursos comunicativos de afirmación y de empoderamiento.

Sería cuestión de partir de un anuncio concreto de actualidad y de gran impacto. Acercarnos a él a través de preguntas sobre personajes, imágenes, necesidades, deseos que proyecta. Adaptaríamos los contenidos y el tipo de actividades según las diferentes edades, pero siempre visionando, analizando, interpretando, compartiendo argumentos, debatiendo, comprendiendo, reconstruyendo, creando. Y, en cualquier caso, la reflexión podría tener como meta desvelar algunos de los elementos y vínculos profundos de la publicidad:

a) La publicidad forma parte de nuestra sociedad de consumo. Podemos pensar que, efectivamente, la publicidad cumple su función de “publicitar” y vender. Pero, en realidad, su función va más allá: nos dice qué podemos consumir, pero también qué tener para ser de esta u otra manera. Nos hace llegar deseos, y nos dice qué tener para poder ser.

De hecho, “el consumismo y los procesos de mercantilización han desestabilizado *las viejas instituciones* de formación de la identidad (la familia, la escuela, la iglesia, etc.) y han generado un vacío que ellos se han apresurado a ocupar”. De ahí que las grandes marcas sean algo más que cosas materiales, y que la lealtad a la marca haya sustituido a los lazos humanos como principal factor en la formación de expectativas vitales.<sup>136</sup>

b) Podemos adentrarnos en la vida de las marcas.

Investigaciones de organismos internacionales y ONG pusieron de manifiesto en los noventa que detrás de las marcas estaban condiciones laborales infames, salarios míseros, explotación infantil: las obreras indonesias que cosían zapatillas en condiciones de trabajo insalubres, los niños esclavos de Honduras que confeccionaban ropa deportiva o las jóvenes obreras de Haití que fabricaban los pijamas de marca en jornadas laborales inhumanas, etc. Nos hicieron ver que dentro de una marca había historias que no respetaban los derechos humanos. La marca, que hasta entonces había sido la “identidad”, la “conciencia comercial”, la imagen, símbolo de la prosperidad de las multinacionales, quedó al descubierto delante de una parte importante de la opinión pública y de la sociedad. Como ha analizado Christian Salmon en *Storytelling, la máquina de fabricar historias y formatear las mentes*, los ideólogos del *management* o marketing pensaron, entonces, que la solución para lavar la imagen era inventar historias edificantes para la marca.

.....  
136 Bauman (2006).

Christian Salmon constata que, en sus inicios, el aura de una marca venía del producto, más adelante del logotipo y ahora de la historia o de la fábula, que pretende que nos identifiquemos con unos valores e ideales, con una visión del mundo, a partir de ficciones que mueven las emociones, que abren la puerta de los corazones. Ya no es solo animarnos a comprar un producto, o simplemente seducirnos, sino producir un efecto de creencia: ofrecernos modelos de conducta, sentido a nuestra experiencia, una historia colectiva, incluso, una visión del mundo que compartir.<sup>137</sup>

Todo apunta a que el discurso publicitario se recrea de manera continuada al verse afectado por los mismos procesos sociales y ahora nos vende que necesitamos la marca para no estar desnortados. Necesitamos el producto para no estar fuera de lugar, para estar con la gente, compartir creencias y hacer converger visiones del mundo.

c) Resultaría sumamente educativo analizar: ¿cómo nos afecta la publicidad? Podríamos partir de un anuncio del agrado del alumno o alumna. Con el objetivo de ayudar al alumnado a explorar ese anuncio para llegar a desvelar el porqué, qué deseos alimenta y a través de qué mecanismos: 1. Relatar el argumento (resumir el contenido del mensaje, identificar el producto o servicio de que se trata, cualidades o beneficios que nos reportará y qué calla...). 2. Identificar los ingredientes que utiliza para comunicar (personajes que aparecen y caracterización, tipo de imágenes y contextos que construye con ellos, tipo de música y estados de ánimo que nos produce, elementos argumentales y emotivos del relato vinculados a la seducción). 3. Discernir la necesidad que promete paliar a través de qué producto (qué producto publicita, para qué necesidad y para qué destinatarios o consumidores, hasta qué punto es una necesidad, necesidades básicas y no tan necesarias, ¿el producto satisfará realmente la

.....  
137 Salmon (2008).

necesidad?). 4. Darse cuenta de los deseos que moviliza en nosotros (valores que promueve a través de los personajes que intervienen, la imagen del mundo que contiene o el mundo ideal que exhibe, si encontramos identificación o no con alguno de los personajes y por qué, si pensándolo mejor satisfará los deseos que ha ayudado a crear...). 5. Reconstruir el mensaje de manera más contrastada, eliminando aquellos elementos que no superan el análisis a partir de la reflexión y la toma de conciencia crítica.

Por lo tanto, proponemos el análisis sobre anuncios concretos, para ayudar al alumnado a comprender la cultura y el saber publicitarios, que tanta influencia ejercen sobre todos para poder construir los propios argumentos y un posicionamiento crítico. Y, al mismo tiempo, proporcionarle los conocimientos y habilidades técnicas para poder desarrollar la capacidad creadora desde el lenguaje audiovisual.

En última instancia, se trata de educar con el fin de conseguir una ciudadanía crítica y un coraje cívico que desarrolle en los más jóvenes el sentido de participante, de sujeto.<sup>138</sup> En este sentido, la escuela debería comprometer a sus estudiantes en la práctica de la democracia,<sup>139</sup> que enseña la verdad sobre el mundo y la sociedad llegando a “la verdadera razón” de los hechos, haciéndolos partícipes en la construcción de los valores de la convivencia, formándolos en la práctica de los valores democráticos, ayudándolos a identificar, explorar, pensar los problemas sociales y a imaginar las respuestas posibles y maneras de compromiso.

En definitiva, se trata de facilitar que sean competentes para influir significativamente en los factores “personales, políticos, económicos, sociales que, de otro modo, zarandearían continuamente su trayectoria vital”.<sup>140</sup>

.....  
138 Giroux (2001).  
139 Chomsky (2003).  
140 Barman (2006).



El propio Dewey defendió que el conocimiento escolar integrara tanto las vivencias del alumnado como los temas sociales. Y nos propuso una estrategia de desarrollo curricular: el aprendizaje centrado en el problema. Planteó que el conocimiento de las materias debe ser útil para abordar los problemas de la vida de los y las estudiantes y que, a su vez, debe estimular nuevas formas de indagación que conecten pasado, presente y futuro de los problemas tecnoeconómicos.<sup>141</sup>

## Estudio de casos

El estudio de casos es una técnica en la cual se desarrollan habilidades tales como el análisis, la síntesis y la evaluación de la información en torno a un hecho de vida más o menos real. Se desarrolla el pensamiento moral crítico compartido. Otras habilidades que puede fomentar son el trabajo en equipo, el diálogo como forma de interacción o la toma consensuada de decisiones.

La ECG usa esta metodología, pero vinculándola al horizonte que le es propio y que podemos identificar como humanista y global. Con este horizonte de fondo, el estudio de casos se vincula necesariamente a las cinco miradas que constituyen la ECG. Los estudios de casos se encaran a...

...descubrir la diferencia inclusiva y la empatía (mirada cosmopolita),

...fomentar la visión comprometida con el mundo (mirada crítica, participativa y democrática),

...facilitar la reflexión significativa (mirada constructiva y reflexiva),

... trabajar mediante el diálogo igualitario (mirada dialógica),

... ayudar a leer el mundo, concienciar y, en último término, invita a transformar (mirada transformadora).

.....

141 Dewey (2004).

Según la situación concreta, se pondrá el acento más en algunas de estas miradas que en otras. Pero este “telón de fondo” redimensiona esta metodología.

Se presenta una situación acaecida en la vida de una persona, familia o grupo para que los estudiantes reflexionen, analicen, interpreten y empaticen.

Es una situación vital compleja en la que se describen hechos significativos.

Permite, por lo tanto, abordar realidades complejas y muchas veces alejadas del alumnado. Se trata de partir del ejemplo de una situación concreta y particular para acercar a los y las estudiantes a una “comprensión empática” de los temas que pretendemos abordar.

La presentación de personas tiene por objeto promover la empatía y el cambio de actitudes. Es una forma de acercamiento afectivo. Asimismo, nos aporta información sobre su situación, sobre su país. Es importante también dar a conocer un marco más general que facilite la comprensión de realidades locales dentro de la globalidad mundial.

Es importante que los y las estudiantes identifiquen la situación dada, sus causas, y que tengan la posibilidad de debatir y reflexionar juntos las distintas perspectivas y posibles decisiones a tomar.

Algunos materiales pedagógicos de Oxfam Intermón son un buen ejemplo. Tomando como punto de partida la vida de un personaje, él o ella nos dará a conocer su realidad, tanto social como geográfica, su entorno inmediato, sus relaciones con el medio y con los demás, etc.

Así, por ejemplo, Noaga,<sup>142</sup> una niña de Burkina Faso, nos plantea la problemática de la escasez de agua en el planeta. O, por ejemplo, a partir de la historia de Memed<sup>143</sup> se plantea la historia de un niño que se ve forzado a huir a causa de un conflicto armado.

.....

142 Noaga, el agua y nosotros: <http://www.kaidara.org/es/noaga-el-agua-y-nosotros>

143 El regalo de Memed: <http://www.kaidara.org/es/el-regalo-de-memed>

Cada uno de estos personajes presenta su contexto, tanto geográfico como social, partiendo de elementos comunes a todas las sociedades, su familia, su casa, sus amistades, sus juegos, sus necesidades, sus problemas, sus sentimientos, etc.

## Dilemas morales

Son breves narraciones que plantean una situación problemática que ofrece varias soluciones. Normalmente la situación podrá resolverse de dos formas igualmente factibles y defendibles. En la decisión sobre la solución a escoger aparece el conflicto de valores. Durante el proceso de decisión se deberá pensar en la mejor solución y argumentarla en base a razonamientos lógicos.

Los dilemas morales fueron teorizados y diseñados por Kohlberg en la década de los setenta como estrategia para la educación moral destinada a adolescentes.

Básicamente pueden plantearse dos tipos de dilemas:

**Dilema de análisis:**<sup>144</sup> es aquel dilema en el que el o la protagonista de la historia ya ha tomado una decisión y ejecutado una conducta, y se trata de que la persona emita juicios de valor sobre esa solución que se le ha dado al caso. Son, pues, dilemas cerrados.

**Dilema de solución:** el problema se plantea abierto, es decir, que se limita a exponer el caso y sus circunstancias, pero sin presentar una solución concreta, para que el participante sea quien tome la decisión sobre el curso de acción más correcto a su entender.

Este tipo de dinámica ayuda a cuestionarse juicios más o menos automatizados y a dar respuesta a nuevos interrogantes y dudas surgidas durante el proceso de reflexión. Igualmente, potencia la capacidad de expresión y comunicación, permi-

.....  
144 "Hablando se entiende la gente": <http://www.kaidara.org/es/hablando-se-entende-la-gente>

tiendo combinar la reflexión individual con la interacción dialogada en grupo, enriqueciendo el propio proceso de pensamiento con las aportaciones de otros compañeros y compañeras.

Los dilemas morales son un excelente recurso para formar el pensamiento crítico en el alumnado, a la vez que les cuestiona su jerarquía de valores. Al basarse en hechos reales o posibles, les acerca a su realidad, siendo una metodología más motivadora.

El trabajo con dilemas persigue los siguientes objetivos:<sup>145</sup>

- Conocer la propia escala de valores, estableciendo una jerarquía entre ellos.
- Desarrollar la habilidad social de la "empatía", que consiste en saber ponerse en el lugar de otra persona.
- Respetar las opiniones y conductas ajenas, desarrollando la tolerancia ante principios y valores contrarios a los nuestros.
- Favorecer el diálogo razonado, el intercambio de opiniones sobre distintos puntos de vista.
- Razonar las conductas y opiniones propias, utilizando la razón para estudiar la complejidad de las conductas humanas.

Varios autores y autoras, entre ellos Neus González,<sup>146</sup> valoran esta práctica muy adecuada dentro de la Educación para la ciudadanía global como una estrategia para el análisis crítico de la realidad.

Las fuentes para trabajar con esta metodología pueden ser:

**Textos con valores:** muchos textos con valores (cuentos, fábulas, parábolas, poemas, etc.) pueden ser utilizados como verdaderos dilemas, si nos interrogamos por el mensaje ético que plantean.

**Casos de la vida real:** los dilemas inspirados en hechos de la vida cotidiana, o extraídos directamente de ella, son los mejores,

.....  
145 Para ampliar información, véase la web: <https://educra.cl/los-dilemas-morales/>  
146 González (2012).

porque su cercanía emocional y sentimental, además del conocimiento previo que tienen de estos dilemas por su propia experiencia, les favorece la necesaria “empatía” para involucrarse más en su resolución.

**Los medios de comunicación:** los medios de comunicación nos pueden proporcionar también casos basados en la realidad, aunque esta sea más lejana a la que viven nuestros alumnos y alumnas, que en muchos casos será improbable que experimenten esos conflictos. Sin embargo, el hecho de que hayan ocurrido realmente les añade una motivación extra sobre aquellos dilemas más abstractos e hipotéticos.

## Resolución de conflictos<sup>147</sup>

El conflicto es un proceso natural inherente a la relación entre personas y grupos. La pedagogía propone la resolución de los conflictos entre las partes implicadas abiertamente y utilizando un buen sistema de comunicación que lo haga posible. Así, los procesos de resolución de conflictos constituyen una buena ocasión para entrenar al alumnado en la adquisición de habilidades para el diálogo, la mediación y la negociación. Habilidades todas ellas que son útiles para afrontar los conflictos individuales, interpersonales e institucionales, y para crear un entorno educativo receptivo y seguro.<sup>148</sup>

.....  
<sup>147</sup> **Para ampliar información y materiales:** Hazañas bélicas: Guerra y Paz. Guía didáctica Grasa, Rafael; Bastida, Anna; Cascón, Paco Barcelona: Intermón; Octaedro, 1997 libro y cuaderno de trabajo. Uno de los objetivos básicos de estos materiales es el de proponer y buscar alternativas para resolver los conflictos a través de métodos no violentos.

Colección Kaleidoskopio online: [www.kaidara.org](http://www.kaidara.org)

Modelo dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en las Comunidades de Aprendizaje. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

Materiales de SEDUPAZ (<http://www.sedupaz.org/>)

<sup>148</sup> Cascón (2001).

Estas habilidades, conceptos y valores ayudan a los individuos a entender la dinámica del conflicto, y les posibilita el uso de la comunicación y el pensamiento creativo para construir relaciones saludables y manejar y resolver los conflictos de forma justa y no violenta.

Los educadores y educadoras en resolución de conflictos trabajan por un mundo justo y pacífico donde la ciudadanía actúa de forma responsable y civilizada en sus interacciones y en sus procesos de resolución de desacuerdos.

La aplicación de esta estrategia en la escuela debería seguir los siguientes pasos:<sup>149</sup>

1. Breve descripción del conflicto.
2. Explicación de la historia del conflicto en cuestión (origen, evolución y situación actual).
3. Descripción del contexto en el que se desarrolla el conflicto.
4. Presentación de las partes que se encuentran en conflicto.
5. Exposición del tipo de problemas que ha generado el conflicto: hechos que lo han desencadenado, valores que se enfrentan, intereses contrapuestos y percepciones erróneas que complican o crean el conflicto.
6. Análisis descriptivo de las acciones y procesos que van modificando la situación conflictiva.
7. Búsqueda de propuestas alternativas para solucionar el problema de modo justo, así como de medios para regular el potencial conflictivo que está en juego en cada situación de controversia.

### EJEMPLOS

1) Escuela Cultura de Paz<sup>150</sup> se crea en el año 2000 como un movimiento civil que quiere actuar en la prevención y la mediación de conflictos, principalmente dentro del aula, como eje de su

.....  
<sup>149</sup> Puig i Rovira (1997).

<sup>150</sup> **Para ampliar información,** véase la web de la organización: [www.escuelaculturadepaz.org](http://www.escuelaculturadepaz.org)

labor. Pero su trabajo con jóvenes ha posibilitado que llegue a toda la comunidad educativa y a los barrios donde están ubicados los centros de trabajo. Formada por profesorado en activo y jubilado, ha seguido y vivido el Decenio de Paz de la UNESCO (2001-2010) con la implicación de miles de jóvenes en el trabajo por la paz, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto y la democracia.

2) Mediación. En el ámbito educativo actual, encontramos al menos dos modelos de intervención bajo la base común de la mediación. Por un lado, los programas de mediación escolar, desde la perspectiva de la resolución de conflictos, y por otro, la mediación social intercultural, trabajando en la escuela desde la perspectiva de la convivencia intercultural como parte integrante de un proceso de prevención y gestión de conflictos en los colegios y los barrios.

Existe la posibilidad de conjugar ambos modelos en el mismo espacio educativo, pensando en la conflictividad de manera global (desde las personas hasta los espacios sociales a los que pertenecen), examinando la interrelación entre los factores que pudieran explicar su aparición y desarrollo, y buscando modelos de intervención lo más integradores posible.

Hablaríamos así de la mediación transformadora, que concibe el conflicto no como un problema a resolver sino como una oportunidad de crecimiento personal y social, a través del fortalecimiento de las capacidades y habilidades propias de cada ser humano y del reconocimiento de la otra persona.<sup>151</sup>

En España, uno de los programas pioneros surgió desde el Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratuz en 1993 (Uranga, M., s.f.). Hoy en día, existen otros en varias comunidades autónomas<sup>152</sup> gestionados por diferentes entidades que trabajan en el campo de la mediación o en la orientación psicopedagógica en colegios e institutos.

.....  
151 Pérez Crespo (2002).

152 Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge (2002): "Mediación intercultural: una propuesta para la formación". Editorial Popular.

Desde diferentes organizaciones se ofrecen materiales para el aula, algunos ejemplos podrían ser:

- Escola Cultura de Pau. Ofrece recursos teórico prácticos sobre educación para la paz.<sup>153</sup>
- *Hazañas bélicas: Guerra y Paz. Guía didáctica*. Un material cuyo objetivo es el de proponer alternativas para resolver conflictos de manera no violenta.<sup>154</sup>
- Colección Kaleidoskopio online: *Senbazuru. Construyendo la paz*.<sup>155</sup>
- Materiales del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (Sedupaz).<sup>156</sup>

## Juegos de rol y técnicas de simulación

Los juegos de rol y las técnicas de simulación permitirán vivir en propia piel los temas y situaciones de otras personas.

Estas vivencias estimularán la motivación y el interés necesarios para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, facilitando el análisis de situaciones, no ya desde una perspectiva general, sino a partir de las causas y de las consecuencias que repercuten en las personas.

Un juego de rol es asumir la identidad de otra persona como propia y actuar en una situación dada como esa otra persona. Representa, pues, asumir, interiorizar la alteridad y con ella aprender de otros modos de vida y otras realidades, no siempre parecidos a los nuestros.

.....  
153 Para ampliar información, véase la web <https://escolapau.uab.cat/educacion-para-la-paz/>

154 Para ampliar información, véase el recurso: <http://centroderecursos.alboan.org/es/registros/1000-hazanas-belicas-guerra-y>

155 Para ampliar información, véase el material en la web de recursos educativos: [www.kaidara.org](http://www.kaidara.org).

156 Para ampliar información, véase la web (pestaña publicaciones) <http://www.sedupaz.org/>

Durante el ejercicio de la asunción de rol, el alumnado llega a identificarse con los personajes que está interpretando, vive en su propia piel lo que se está explicando; así, deja de ser algo abstracto para convertirse en algo próximo y personal, que le afecta íntimamente. Esto le ayuda a comprender lo que está trabajando, y le acerca a temas, de otra manera, de difícil comprensión. Le ayuda a vislumbrar todos los puntos de contradicción en situaciones complejas y de alto contenido polémico.

A modo de conclusión, los juegos de rol nos ofrecen grandes posibilidades didácticas:

**Participación activa.** El alumnado va construyendo activamente su conocimiento, no lo recibe elaborado o de una manera memorística.

**Interacción:** jugar en equipo exige a los participantes un alto grado de cooperación. Se rompen las relaciones entre enseñante y estudiante, para potenciar las relaciones entre compañeros y compañeras. Se desarrollan las competencias expresivas y de comunicación.

**Conflicto de valores:** posibilita un contexto en el que se da un conflicto de valores. El alumnado participa de forma autónoma, racional, dialogante, crítica y cooperativa.

**Respeto a la alteridad:** la actividad conciencia de que las personas tienen opiniones y puntos de vista que pueden ser diferentes de los nuestros.

El juego de rol requiere un tiempo de evaluación posterior, para intercambiar las impresiones y comentar los momentos más significativos. Esta segunda parte es la que debería permitirnos realizar propuestas de cambio, ya sean personales o de grupo.

Desde Intermón se han ofrecido algunas propuestas de juegos de rol:

*En tela de juicio:*<sup>157</sup> dinámica para reflexionar sobre el consumo responsable, sobre el comercio justo, sobre las condiciones

.....  
157 **Para ampliar información**, se puede descargar el recurso: <http://www.kaidara.org/es/en-tela-de-juicio>

laborales en los países del Sur. El juego se basa en una situación ficticia, pero con datos reales sobre las condiciones de fabricación de zapatillas deportivas Nike en un país asiático.

*La promesa:*<sup>158</sup> este material tiene como objetivo empatizar con las personas migrantes y romper tópicos y estereotipos sobre las migraciones con el alumnado de educación secundaria, tanto en educación formal como no formal. El juego de rol se inicia con una fase de creación de personajes, y sigue con el juego propiamente dicho, que permitirá al alumnado ponerse en el papel de una persona migrante a través del recorrido por las distintas etapas del proceso migratorio, y un cierre común para todo el grupo.

.....  
158 **Para ampliar información**, se puede descargar el recurso: <http://www.kaidara.org/es/lapromesa>

## Construir un currículo más participativo e integrado

Se han identificado varios modelos metodológicos que aportan elementos interesantes y complementarios a la ECG. Algunos pueden entenderse como principios transversales, pero también como enfoques globales con su instrumental y marcos específicos:

### Marco horario flexible que facilite el trabajo inter o transdisciplinar

El marco horario no es una metodología innovadora propiamente dicha, sino una estrategia de planificación del tiempo educativo que posibilita la construcción del centro educativo transformador. A su vez, es una consecuencia de la voluntad de usar metodologías innovadoras, por un lado, y de la forma de repensar el centro educativo, por el otro.

En el libro *Centros educativos transformadores*,<sup>159</sup> anotamos que “la distribución horaria tiene cierto grado de flexibilidad y no está compartimentada por materias o áreas del conocimiento, sino por modos de organizar el trabajo (individual, en parejas, en grupos cooperativos, en gran grupo, etc.). Este modelo horario permite también la exposición y el intercambio del conoci-

.....  
<sup>159</sup> Barahona et al. (2012).

miento construido por el alumnado”. En este contexto horario, “los grupos son heterogéneos, con docentes que actúan como facilitadores/as en unos momentos y como ponentes en otros”.

Existen múltiples ejemplos de centros que están avanzando en esta línea de repensar el tiempo educativo en la escuela (lo que supone repensar el currículum; todo está entrelazado). Uno de ellos es el instituto de Sils (Girona), donde las asignaturas son sustituidas por franjas horarias inter y/o transdisciplinares, definidas por ámbitos temáticos (12 h), sesiones de práctica de habilidades (6 h, para trabajar en grupo o individualmente, realizando el portafolio a su ritmo) y proyectos (6/8 h, que incluyen diversas fases: happenings, trabajos de campo, exposición, prueba final, lecturas y audiovisuales), a lo que hay que añadir los talleres específicos de expresión, en que los alumnos y alumnas se agrupan según sus intereses, mezclándose los distintos niveles. Todo ello, acompañado de tutorías individuales y grupales que alientan todo tipo de actividades, dinámicas, técnicas de estudio, etc. Los grupos de servicio que vinculan la comunidad escolar con el entorno local son un elemento clave del sistema y posibilitan la apertura del centro y la autogestión en diversos aspectos (mantenimiento de las instalaciones, etc.).<sup>160</sup>

En infantil y primaria, la escuela Congrès-Indians (Barcelona) practica la educación viva y activa, entendiendo la escuela como espacio de convivencia e intercambio relacional entre las personas adultas y los niños y niñas, con entradas y salidas con flexibilidad horaria para los niños y niñas de tres a ocho años, que van llegando poco a poco, acompañados de sus familias, que entran hasta el aula y, si lo desean, pueden disfrutar un rato compartiendo actividades con los niños y niñas, en lo que se conoce como “entrada relajada”.<sup>161</sup>

.....  
<sup>160</sup> Para ampliar información: <http://elmetodode.blogspot.com/2012/12/ies-sils.html>

<sup>161</sup> Para ampliar información: <http://www.estonoesunaescuela.org/bitacora/pedagogia-activa/congres-indians>

## Organización del aula como espacio físico

Al igual que el marco horario flexible, no se trata de una metodología, sino de la consecuencia de la voluntad de usar metodologías innovadoras, por un lado, y de la forma de repensar el centro educativo transformador, por el otro. Nos remitimos al libro *Centros educativos transformadores*:<sup>162</sup> “Las aulas se conciben como espacios para la investigación, el intercambio, el debate, el autoaprendizaje cooperativo, con lo cual se organizan de forma que se facilite este modo de trabajo (material bibliográfico disponible, tecnología digital básica, acceso a Internet, etc.). Estas aulas no son espacios asépticos y despersonalizados. El grupo-clase tiene su aula como espacio de trabajo propio, aunque no exclusivo”.

El aula se entiende como espacio de construcción de conocimiento colectivo, horizontal, crítico y significativo, encarado a la transformación de la microrealidad (barrio, ciudad, etc.). Este espacio hay que recrearlo de forma que posibilite ese tipo de dinamismo. Algunas características de estas nuevas aulas:

- Diferenciación de espacios: para el trabajo personal, trabajo en pequeños grupos, rincón de acceso a información (ordenadores, bibliografía básica de trabajo, atlas, etc.), rincón de materiales (folios, pinturas, rotuladores, etc.), para el relax, etc.
- Versatilidad en la organización del espacio: por ejemplo, las mesas tienen ruedas, lo que permite reorganizarlas con facilidad.
- Transparencia: en la medida de lo posible, las paredes son sustituidas por grandes ventanales que iluminan el espacio y hacen visible lo que ocurre en el pasillo, y desde el pasillo se ve lo que ocurre en el interior.

.....  
162 **Para ampliar información:** Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global (2018) *Centros educativos transformadores: rasgos y propuestas para avanzar*. <http://www.kaidara.org/es/CET>

Un buen ejemplo lo encontramos en el proyecto Horizonte 2020, planteado por los colegios jesuitas de Cataluña. Se trata de un modelo pedagógico implementado en nuevos espacios físicos, con organización flexible. Además de eliminar asignaturas, exámenes y horarios, han transformado las clases en espacios de trabajo para la realización de proyectos conjuntos de diferentes aspectos y conocimientos, equipados con sofás, gradas, mucha luz, colores, mesas dispuestas para trabajar en grupo y acceso a las nuevas tecnologías. Se está llevando a cabo en los cursos correspondientes a las edades de 10 a 14 años y consiste en eliminar las clases magistrales, dando protagonismo al alumnado. Además, han juntado las dos clases de 30 estudiantes en una sola de 60, pero, en vez de un profesor o profesora por cada 30, tienen tres profesores o profesoras para 60. Los tres acompañan todo el día al alumnado y tutorizan los proyectos en los que trabajan, a través de los cuales adquieren las competencias básicas.<sup>163</sup>

Otro ejemplo lo encontramos en el CEIP Rosa dels Vents (Colonia de San Pedro, Artà, Mallorca), que forma parte de la Red de escuelas públicas para la renovación pedagógica de Mallorca. Los espacios del centro cobran una especial relevancia. El alumnado de infantil a segundo de primaria circula libremente por espacios preparados, también llamados ambientes, a cargo de docentes que acompañan, asisten y observan, ofreciendo oportunidades de aprendizaje.<sup>164</sup>

## Trabajo cooperativo

Llamado también aprendizaje cooperativo, se centra principalmente en desarrollar comportamientos sociales a la vez que

.....  
163 **Para ampliar información:** web Jesuïtes Educació. Horizonte 2020 <http://h2020.fje.edu/es/>

164 **Para ampliar información:** web De mi casa al mundo <http://www.demicasaal-mundo.com/blog/si-se-puede-una-escuela-publica-que-es-como-un-sueno/>

se aprenden contenidos especializados mediante estructuras cooperativas donde los alumnos o alumnas con diferentes capacidades trabajan y aprenden de forma conjunta, en equipo (tres o cuatro estudiantes), desarrollando el respeto por las diferencias, la comunicación asertiva, la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida. Se estructuran las tareas a nivel grupal y se distribuyen los roles dentro del grupo. El docente actúa como dinamizador del grupo y facilitador de recursos, enseñando cómo trabajar de forma cooperativa, atendiendo a cada estudiante mientras realiza una observación directa equipo por equipo. Es de aplicación en cualquier materia, nivel educativo: primaria y secundaria. Cada estudiante tiene que participar activamente en el trabajo de grupo, reflexionando, aportando ideas, intentando resolver los problemas que se plantean, para realizar la tarea, etc., teniendo siempre presente una actitud de tolerancia, respeto, ayuda y colaboración respecto a los demás miembros del grupo.

Se trata de una metodología adecuada para la ECG en tanto que se basa en la discusión, la negociación y, en general, en valores de respeto, solidaridad y democracia, y tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales como: confianza mutua, comunicación eficaz, resolución de conflictos, habilidad para conformar equipos, entender las necesidades de la otra persona, adaptarse a ellas, proponer y ejecutar soluciones, contribuyendo a la construcción de una sociedad basada en la cultura de paz y la convivencia positiva.

Existen múltiples métodos de trabajo cooperativo. El Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI), de la Universidad Autónoma de Barcelona,<sup>165</sup> hace una breve descripción de los más conocidos, como el *Jigsaw* (rompecabezas), el *Student Team Learning* (grupos de investigación), el *Learning*

.....  
165 Para ampliar información: web Universitat Autònoma de Barcelona, Grups de recerca <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/m%C3%A9todos-de-aprendizaje-cooperativo>

*Together* (aprender juntos), el *Reciprocal Teaching* (enseñanza recíproca) o el CO-OP CO-OP.

Trujillo y Ariza,<sup>166</sup> por su parte, recogen múltiples experiencias de diferentes colegios en forma de unidades didácticas que ilustran perfectamente estos métodos.

## Trabajo por proyectos

La metodología de trabajo por proyectos o, dicho de otra manera, aprendizaje basado en proyectos (ABP o PBL, del inglés *Project-based Learning*), es un método de trabajo en el aula que consiste en la realización de un proyecto que permita al alumnado investigar y aprender sobre temas diversos escogidos por estudiantes o docentes.

Conceptualmente procede de Kilpatrick,<sup>167</sup> que se basó en una experiencia de Dewey (*The Project Method*, 1918) y en las teorías constructivistas.

Es a partir del último tercio del siglo xx cuando volverá el interés por esta metodología. Así, Thomas<sup>168</sup> la define como “tareas complejas que derivan de problemas o preguntas desafiantes que implican al alumnado en actividades de diseño, de resolución de problemas, de investigación y de toma de decisiones; que dan al alumnado la oportunidad de trabajar de una manera relativamente autónoma durante un amplio periodo de tiempo y que culminan en una presentación o un producto reales”.

Su desarrollo sigue, en general, las siguientes fases:

- a) Pregunta generadora, situación problemática o propuesta de una tarea.
- b) Planteamiento del propósito del proyecto y exposición de los conocimientos previos del alumnado.

.....  
166 Trujillo y Ariza (2006).  
167 Kilpatrick (1918).  
168 Thomas (2000).



c) Fase de investigación, en la que el alumnado guiado por el docente, busca y organiza la información.

d) Comunicación al resto de la clase de los resultados de la investigación.

e) Concreción de los resultados o realización del producto final.

f) Evaluación.

Las características esenciales de esta metodología son:

El trabajo se realiza a partir de grupos cooperativos.

La pregunta o problema inicial ha de referirse a un problema socialmente relevante y que genere interés entre el alumnado.

La concreción de la investigación o el producto final resultante ha de tener trascendencia más allá del ámbito escolar.

Es frecuente, así como sucede con otras metodologías, el hecho de que se utilice de forma superficial, solo a nivel formal, olvidando el auténtico sentido que debería aplicar. En este caso, no serviría en absoluto como metodología para la ECG.

Para no perder de vista los fundamentos principales de esta metodología, enumeremos los que nos recuerda Fernando Hernández:<sup>169</sup>

- La **perspectiva multiculturalista**, entendida la multiculturalidad como la presencia de múltiples miradas ante cualquier situación que abordemos. Teniendo siempre presente que nuestros valores culturales no son los únicos. La noción de conversación cultural supone que aprender es construir una narración para ser compartida con las demás personas.
- La consciencia de que el **conocimiento** necesario para dar sentido al mundo en el que se vive es un proceso cambiante y en construcción. El conocimiento no es algo preexistente sino que se construye social y académicamente.
- La idea de que la pedagogía que guía el trabajo por proyectos no puede separarse de la **visión sobre la democracia** y

.....

169 Fernando Hernández, Cuadernos de Pedagogía, nº 310.

el conocimiento y sobre la propia **función social emancipadora** de la educación escolar.

A continuación, citamos algunos ejemplos:

- **Global Cities**, programa de Bloomberg Philantropies, organización sin ánimo de lucro con sede en Nueva York dedicada a establecer conexiones y favorecer el debate sobre temas de interés global entre ciudades de todo el mundo y entre los y las jóvenes a través de programas educativos interactivos transnacionales.<sup>170</sup>
- **PRIMAS** es un proyecto internacional incluido en el VII Programa Marco de la Unión Europea. Catorce universidades de doce países están trabajando de forma conjunta para seguir promoviendo la aplicación y el uso del aprendizaje por investigación en matemáticas y ciencias.<sup>171</sup>
- **Proyecto Roma** es un modelo educativo perteneciente al movimiento escolar llamado Pedagogía Alternativa o Educación Alternativa, un movimiento mundial que nace en contraposición del modelo pedagógico tradicional.<sup>172</sup>
- **Learning by doing**. El alumnado de la Escuela de Arquitectura, Ingeniería y Diseño de la Universidad Europea aprende bajo la metodología *Project Based School*, que consiste en un sistema de aprendizaje totalmente innovador donde trabajan en proyectos reales vinculados a empresas.<sup>173</sup>
- Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, página **Treball per Projectes**.<sup>174</sup>

.....

170 **Para ampliar información**, véase la web del programa Global Cities inc. <https://www.globalcities.org/global-scholars/>

171 **Para ampliar información**, véase la web del proyecto: Primas Project: <https://primas-project.eu/>

172 **Para ampliar información**, véase la web del proyecto: Proyecto Roma <https://www.proyectoroma.com/que-es-el-proyecto-roma>

173 **Para ampliar información**, véase la web de la Universidad Europea, Escuela de Arquitectura, Ingeniería y Diseño: <http://projectbasedschool.universidadeuropea.es/Learning+by+doing>

174 **Para ampliar información**, véase la web de la Generalitat de Catalunya XTEC <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/xarxacb/treball-projectes/>

## Trabajo globalizado de propuesta externa (TGPE)

Metodología que pone en contacto al alumnado con el mundo real a través de instituciones (museos, salas de exposiciones, asociaciones artísticas, deportivas, instituciones de cultura, ONG, servicios a las personas, fundaciones, centros de investigación, etc.), las cuales formulan una propuesta de trabajo en forma de “encargo”, resolución de un problema real, un servicio, una investigación, etc., integrándose esta actividad en el currículum ordinario. Incorpora a profesionales “auténticos” (promotores externos), que trabajan directamente con el alumnado. Requiere pues el contacto con entidades dispuestas a colaborar con el centro, pactar un convenio de colaboración, acordar contenidos, actividades, sesiones de seguimiento y trabajo con los/las promotores/as, instrumentos de evaluación, etc.

El objetivo es que el alumnado lleve a cabo una tarea auténtica en un contexto real, relacionada con la actividad de profesionales vinculados con entidades del entorno. Se contribuye así al desarrollo de las competencias básicas transversales establecidas en el currículum oficial, así como el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y la resolución de problemas, el pensamiento creativo y la capacidad de innovar, la colaboración con otras personas en el logro de un objetivo común y la comunicación de ideas en distintos formatos y lenguajes.

Tiene como particularidad la diversificación de espacios: aula, entidad u otros espacios externos al centro, y comporta un impacto directo en el entorno. Además de esta acción directa sobre el entorno, puede incluir: búsqueda bibliográfica, investigación sobre materiales, consulta documental, entrevistas a personas, talleres de creación o experimentación, elaboración de materiales, preparación de servicios o actividades, etc.

Incide en los aprendizajes conceptuales utilizando significados aprendidos con la experiencia para comprender nuevas situaciones, dar nuevas explicaciones y/o realizar propuestas de

acción creativas, viables y transformadoras, fácilmente asociables a la ciudadanía global y a los CET.

El Instituto Quatre Cantons (Barcelona) colabora con cerca de 30 entidades distintas. Por ejemplo, una de estas entidades es Fiare-Banca Ética, con la que diseñan una campaña publicitaria para dar a conocer las características de la banca ética.<sup>175</sup>

La propuesta de Oxfam Intermón Conectando mundos<sup>176</sup> se puede considerar una propuesta de trabajo globalizado externo. Se completaría si hubiera la posibilidad de ofrecer a un profesional de la entidad trabajando directamente con el alumnado de manera periódica (una sesión quincenal de dos horas, por ejemplo, en el caso de que la propuesta tuviera una duración de un trimestre, de inicial, seguimiento y evaluación-continuidad), y que la finalidad última fuera la acción directa en el entorno para intentar transformar alguna situación social o ambiental injusta o problemática.

## Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Centra el tema de estudio en un problema real del entorno, para el que el alumnado indaga posibles soluciones. Sigue un proceso cíclico donde las preguntas iniciales motivan la aparición de nuevas preguntas más complejas sobre las que el alumnado tiene que investigar.

El punto de partida es pues un problema o una situación problemática real. El estudiante tiene como tarea desarrollar hipótesis explicativas e identificar necesidades de aprendizaje que le permitan comprender mejor el problema y cumplir los objetivos de aprendizaje preestablecidos. Un paso más consistiría en identifi-

.....  
175 Para ampliar información, véase la web de Eduforics: <http://www.eduforics.com/es/trabajo-globalizado-propuesta-externa-tgpe/>

176 Para ampliar información, véase la web del proyecto Conectando mundos: <http://www.conectandomundos.org/>

car los principios que se relacionan con el conocimiento adquirido y que se pueden aplicar a otras situaciones o problemas.

Aumenta la implicación y la autonomía personal de los estudiantes, convirtiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en aprendizaje autodirigido, de manera que el docente adopta el rol de facilitador. Se utilizan estrategias de razonamiento para combinar y sintetizar información en una o más hipótesis explicativas del problema o situación. Mejora las habilidades de trabajo en equipo, incrementa la motivación, pero también incluye el trabajo individual. Permite elegir y desarrollar una determinada problemática que movilice un interés particular para el alumnado y acompañarlos en el proceso exploratorio.

Pasos del ABP:

1. Presentar la situación problemática a los y las estudiantes.
2. Lluvia de ideas y plan de aprendizaje: discusión en grupos, preparando una lista de áreas de conocimiento (o temas) que consideran relevantes para la situación, a partir de la cual se establecerá y discutirá un plan de aprendizaje pactado que permita lograr los objetivos de la programación, los individuales y del grupo. La lista de temas se “poda”, reorganiza y clarifica, de manera que se elige el tema o temas de aprendizaje que se desea trabajar.
3. Identificar el conocimiento previo de los estudiantes sobre los temas que forman el plan de aprendizaje.
4. Identificar las fuentes previsibles de información del conocimiento (libros de texto, monografías, docentes y expertos de la comunidad, etc.). Cada miembro del grupo puede contribuir con sugerencias.
5. Seguimiento del problema o situación: discusión de las fuentes y recursos utilizados en el período de estudio, resumiendo cada miembro brevemente las fuentes que ha utilizado, el porqué de su elección y los problemas surgidos en la investigación. Debate sobre cómo evaluar críticamente la información recogida (por ejemplo, fiabilidad de las fuentes, métodos de investigación y estadísticos aplicados, etc.).
6. Resumen del conocimiento.

7. Reevaluación del problema, indicando qué cambios deberían realizarse, y plan de acción para actuar en el entorno.

8. Informe de cada grupo al resto de la clase y puesta en práctica de las acciones propuestas que se consideren viables a escala escolar.

9. Extracción de principios y conceptos que puedan ser aplicados a otros problemas.

10. Reflexión: ¿qué he aprendido? ¿Cómo se relaciona este aprendizaje con los objetivos de aprendizaje establecidos? ¿Qué principios o conceptos nuevos he aprendido? ¿Cómo ayudará a entender otros problemas en el futuro?

Se analizan los vínculos de los fenómenos a estudiar con la realidad cotidiana, fomentando la reflexión sobre su capacidad de transformación para generar cambios en la realidad cotidiana, por ejemplo, para tratar la igualdad de género, acciones para mejorar la situación de los refugiados, de la calidad del agua, de playas cercanas, etc., lo cual hace esta metodología adecuada desde la mirada de los CET.

Por poner un ejemplo: ante un problema de escasez de agua, estudiantes de 3º de primaria podrían llegar a proponer una acción transformadora del entorno como podría ser colaborar haciendo murales o carteles, mientras que estudiantes de 3º de ESO podrían decidir participar en una campaña de conservación a través de las redes sociales.

Una buena práctica documentada la encontramos en el artículo “El cine como base del ‘ABP’ en el área de tutoría. Una experiencia en tercero de secundaria a partir de *El Bola*”,<sup>177</sup> donde estudiantes de un centro de secundaria, a partir de la proyección de la película *El Bola*, detectaron la necesidad de diseñar un plan de actuación para ayudar a los niños maltratados, así como redefinir el concepto de solidaridad desde las acciones “reales” que podemos llevar a cabo cuando surge un problema grave.

.....  
177 Pallarès (2013).

## Aprendizaje servicio (ApS)

“El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto muy articulado, en el cual los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”.<sup>178</sup>

Consiste en un proceso que combina procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias mediante la realización de un proyecto solidario para atender necesidades del entorno social, cultural y/o natural, asumiendo una responsabilidad y compromisos cívicos reales. De este modo, se desarrollan conductas pro-sociales a la vez que se adquieren conocimientos y competencias de diversos ámbitos, aprendiendo el ejercicio activo de la ciudadanía global.

Fases del aprendizaje servicio: 1. Identificar las necesidades del entorno, debates sobre estas necesidades, creación de propuestas de acción por parte del alumnado; 2. Búsqueda de entidades colaboradoras en el territorio; 3. Establecer un proyecto de colaboración con una entidad y puesta en práctica y trabajo directo con esa entidad.

Desde la óptica de la ECG, la práctica del aprendizaje servicio (ApS) no se queda en un acto meramente “caritativo”, tranquilizador de conciencias, sino que remite al horizonte radicalmente transformador de nuestro mundo, empezando por nuestro micromundo. Transformador de ideas y actitudes personales de alumnado y profesorado, apela a los valores, a los conocimientos y actitudes para revisarlas y transformarnos. Transformador del entorno más inmediato (centro, barrio, ciudad) en el sentido de la justicia social y ecológica, es así como el ApS surge de la realidad del centro y de su entorno, y acciona sobre el mismo centro y el mismo entorno.

.....  
178 Definición del Centro promotor de ApS: <https://aprenentatgeservei.cat/>

En el CEIP Malala, de Mairena del Aljarafe, una población cercana a la ciudad de Sevilla, se lleva a cabo un desarrollo de todo el currículum de infantil y primaria desde la estrategia de ApS, entendiendo la educación como la mayor oportunidad de transformar el mundo, fomentando el compromiso social y dando sentido al aprendizaje del currículum, basándose en las competencias y conectándolo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Para ello tienen en marcha ocho proyectos de ApS desde educación infantil hasta quinto de primaria con diversas organizaciones y temáticas y un plan de igualdad llamado “8 infinito” que pretende dar una visión de género a cada uno de los proyectos de ApS. Cada uno de estos proyectos se desarrollan con la implicación de toda la comunidad educativa, y, concretamente, en estrecha colaboración entre el centro educativo y diferentes instituciones las diferentes organizaciones.<sup>179</sup>

Otro ejemplo es el Instituto de Sils (Girona), donde tienen bien estructurada esta metodología desde una óptica cercana a la que proponemos. Ellas le llaman “Grupos de Servicio”. Una vez por semana, un grupo de 10 a 15 estudiantes se desplaza a la residencia de personas mayores de Sils. El alumnado ayuda a las personas con más dificultades para llevar a cabo las actividades programadas. Una vez al mes, preparan una actividad, previamente acordada con las personas cuidadoras, para proponerla y desarrollarla.<sup>180</sup>

Josep M. Puig, catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral), indica las diez mejores páginas sobre aprendizaje servicio,<sup>181</sup> con amplia información y ejemplos ilustrativos.

.....  
179 **Para ampliar información**, véase la descripción de uno de los proyectos en el artículo del blog “Escuelas en Red” [https://elpais.com/elpais/2019/05/09/escuelas\\_en\\_red/1557423081\\_212099.html](https://elpais.com/elpais/2019/05/09/escuelas_en_red/1557423081_212099.html)

180 **Para ampliar información**, véase la web del Instituto <https://agora.xtec.cat/insils/> o la experiencia descrita en “Ser, estimar, saber” en la web de recursos kaidara: <http://www.kaidara.org/es/ser-estimar-saber>

181 **Para ampliar información**, véase la web eduforics <http://www.eduforics.com/es/las-10-aprendizaje-servicio/>

# Bibliografía

- BARAHONA, R., GRATACÓS, J. y QUINTANA, G. (2013). *Centros educativos transformadores*. Barcelona: Oxfam Intermón. <http://www.kaidara.org/es/centros-educativos-transformadores>
- DE PAZ, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona: Oxfam Intermón. <http://www.kaidara.org/es/Escuelas-y-educacion-para-la-ciudadania-global-una-mirada-transformadora>
- OXFAM INTERMÓN (2009). *Pistas para cambiar la escuela*. Barcelona: Oxfam Intermón. <http://www.kaidara.org/es/Pistas-para-cambiar-la-escuela>
- POLO, F. (2004). *Hacia un currículum para una ciudadanía Global*. Barcelona: Intermon Oxfam
- MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y LA CIUDADANÍA GLOBAL (2018). *Centros educativos transformadores: rasgos y propuestas para avanzar*. Barcelona: Oxfam Intermón. <http://www.kaidara.org/es/CET>
- AA.VV. (2016). *Desmontando la escuela neoliberal*. MRP Aulalibre. <http://malaga.cnt.es/IMG/pdf/desmontando-la-escuela-neoliberal.pdf>
- BADIA SOLÉ, M. y GONZÁLEZ SOTO, Á. P. (2017). "Construyendo el aprendizaje desde el contexto. Confluencia de objetivos. Instituto Quatre Cantons y Museu del Disseny, Barcelona". *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, nº 2, julio. Granada: Universidad de Granada. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038022.pdf>
- BAUMAN, Z. (2006). *Identidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- BENNET-GOLEMAN (2014). *Susurrar a la mente. Un mapa para liberarnos de los hábitos autodestructivos*. Barcelona: Kairós.
- BECK, U. (2005). *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós.
- BONA GARCÍA, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: Penguin Random House.
- BOURDIEU, P. (2001). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CAMPS, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- CASCÓN, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: UNESCO y Escola de Cultura de Pau.
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- CHOMSKY (2003) *De la colonización a la globalización*. España: Editorial Cátedra
- DAMASIO, A. (2006). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- DARDER, P. y BACH, E. (2002): *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Rosa Sensat.
- DE PAZ, D. *Escuelas para la ciudadanía global. Un modelo de profesionalidad responsable* (pp 141-177), en MARTÍNEZ BONAFÉ et al. *Educación para la ciudadanía global: Estrategias de acción educativa - Hiritartasun globalerako hezkuntza: Hezkuntza jarduerarako estrategiak*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa
- DEWEY, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. [https://www.researchgate.net/profile/Enrique\\_Diez\\_Gutierrez/publication/267555639\\_GLOBALIZACION\\_Y\\_EDUCACION\\_CRITICA/links/55c86b4908aea2d9bdc8b973/GLOBALIZACION-Y-EDUCACION-CRITICA.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Enrique_Diez_Gutierrez/publication/267555639_GLOBALIZACION_Y_EDUCACION_CRITICA/links/55c86b4908aea2d9bdc8b973/GLOBALIZACION-Y-EDUCACION-CRITICA.pdf)
- EISNER, E. W. (1994). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1997a) *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI. (1997b). *A la sombra de este árbol*. Madrid: Siglo XXI. (2006b) *Pedagogía de la indignación*, Madrid: Morata
- FROMM, E. (1981). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- DÍEZ, E. J. (2009) *Globalización y educación crítica*. Colombia: Desde abajo.
- GARCÍA URBINA, G. y TORRENT PUJOLÁS, L. (2015). "Los grupos de servicio en el Instituto de Sils". *Revista Aula de Secundaria*, 013, mayo.
- GIROUX, H. G. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GIROUX, H. G. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GOLEMAN, D y SENGE P. (2017) *Triple Focus* Ediciones B, S.A.
- GONZÁLEZ, N. (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículum*. Barcelona: Fundació Solidaritat UB.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE APRENDIZAJE ENTRE IGUALES (GRAI-UAB). <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/m%C3%A9todos-de-aprendizaje-cooperativo>
- GUERRERO, R. (2018). *Educación emocional y apego. Pautas prácticas para gestionar las emociones en casa y en el aula*. Barcelona: Libros Cúpula.

- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I y II*. Madrid: Taurus
- HEGOA (2011). *Educación para la ciudadanía global: estrategias de acción educativa*. <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/es/publications/259>
- JOHNSON, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. <http://cooperativo.sallep.net/EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- KEMMIS, S., COLE, P. y SUGGETT, D. (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*.
- KILPATRICK (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*.
- KWANE (2019), A. *Las mentiras que nos unen. Replanteando la identidad*. Taurus
- LAÍN ENTRALGO, P. (1996). *Idea del hombre*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- LATOUCHE, S. (2008) *La apuesta por el decrecimiento*. Barcelona: Icaria
- MAFFESSOLI, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós Studio.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.(2008), *Pero, ¿qué es la innovación educativa?*. Cuadernos de Pedagogía N° 385
- MARTÍNEZ MARTÍN, I. (2016). “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica”. Foro de Educación. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- MONSANGINI, G. (2012). *Decrecimiento y justicia Norte-Sur*. Barcelona: Icaria
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2006). *El método. Ética*. Madrid: Cátedra.
- MORIN, E. (2016). *Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- NEILL READHEAD, Z. (2006) *Summerhill hoy*. Albuixech: Litera libros
- PALLARÈS, M. (2013). “El cine como base del ‘ABP’ en el área de tutoría. Una experiencia en tercero de secundaria a partir de *El Bola*”. *Revista de Psicología y Educación*. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/85.pdf>
- PÉREZ CRESPO, M. J. (2002). “La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social”. *Revista Educación y futuro*.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- PUIG I ROVIRA, J. M. (1997). “Conflictos escolares: una oportunidad”. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 257.
- PUJOLÀS, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- RECHTSCHAFFEN, D. (2017): *Educación mindfulness. El cultivo de la consciencia y la atención para profesores y alumnos*. Madrid: Gaia Ediciones.
- RUÉ, J. (1994). *El trabajo cooperativo*, en Dader, P. y Gairín, J. (eds). Servicio de Innovación Educativa Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje basado en problemas*. Madrid. [https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_basado\\_en\\_problemas.pdf](https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf)
- SALMON, C. (2008) *Storytelling, la maquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Barcelona: Atalaya
- SANDEL, M. J. (2012). *Justicia: ¿Hacemos lo que debemos?* Madrid: Debolsillo.
- SANDEL, M. J. (2017). *Lo que el dinero no puede comprar: Los límites morales del mercado*. Madrid: Debate.
- SLAVIN, Robert (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- SOUSA SANTOS B. (2005) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*
- STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- THOMAS (2000). *A review of research on project-based learning*.
- TRUJILLO, F. y ARIZA, M. A. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Algeciras: Grupo Editorial Universitario. [https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC\\_libro.pdf](https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC_libro.pdf)
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- VYGOSTKY, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Austral
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Morata.

## COLECCIÓN CIUDADANÍA GLOBAL

La ciudadanía global es una corriente social que impulsa un nuevo modelo de ciudadanía comprometido activamente en la consecución de un mundo más equitativo y sostenible. Desde esta perspectiva, la Educación para la ciudadanía global apuesta por el respeto y la valoración de la diversidad, la defensa del medio ambiente, el consumo responsable y el respeto a los derechos humanos individuales y sociales.

En este contexto, la colección Ciudadanía Global de Oxfam Intermón tiene como objetivo proporcionar herramientas teóricas y prácticas que potencien el diálogo, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso transformador en nuestras escuelas y en la sociedad.

Ofrece sus publicaciones a través de dos líneas complementarias, Saberes y Propuestas. Saberes agrupa textos que ofrecen aportaciones y alternativas teóricas vinculadas a los temas de ciudadanía global. Propuestas es un conjunto de manuales pedagógicos y divulgativos dirigidos a facilitar la apropiación y la puesta en práctica de estrategias para la construcción de esta ciudadanía global.



educadores y educadoras  
para una ciudadanía global  
educadors i educadores  
per a una ciutadania global  
educadores e educadoras  
para unha cidadanía global  
hiritartasun globalerako  
hezitzaileak

ISBN 978-84-8452-742-8



9 788484 527428

Con la cofinanciación de:

