



EDUCACIÓN CRÍTICA Y TRANSFORMADORA

Marco teórico-pedagógico para integrar
la soberanía alimentaria con enfoque de
género en los centros de Secundaria

Gema Celorio Díaz

alimentación
Red de escuelas por un mundo rural vivo



Educación crítica y transformadora.

Marco teórico-pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Secundaria.

Editan:



Calle Floridablanca 66-72, local 5
08015 Barcelona
Tel. • 93 423 70 31 • Fax 93 423 18 95
educacio.cat@vsf.org.es
www.vsf.org.es • www.alimentación.net

Zubiria Etxea. UPV/EHU
Avda. Lehendakari Agirre, 81 • 48015 Bilbao
Tel. 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40
hegoa@ehu.eus

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

Diseño y Maquetación:

Laura Fernández Blanco

Imprime:

Gráficas Uncilla

ISBN:

978-84-16257-25-6

Depósito legal:

BI-1470-2017

Financia:



Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de Hegoa y VSF-Justicia Alimentaria Global y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 España

Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Licencia completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimientos

Para la elaboración de esta publicación, se ha contado con el trabajo de una comisión pedagógica que nos ha asesorado y nos ha permitido integrar diferentes visiones en el enfoque pedagógico del documento. Queremos agradecer expresamente a sus integrantes: Carlos Puerta (asesor de Ciencias en el Berritzegune Central, País Vasco); Alicia García (consultora en Igualdad de Género y miembro de Desazkunde, País Vasco); Jordi Menéndez (miembro de VSF-Justicia Alimentaria, Madrid); Clara García-Pleyán (asesora especialista en pedagogía y feminismo, Catalunya); Alicia López de Munain (técnica de Educación en EHNE, País Vasco); Juanjo Celorio (profesor universitario jubilado y miembro de Hegoa, País Vasco) y Amaia del Río (técnica de Educación de Hegoa y especialista en feminismo, País Vasco).

Agradecemos también a José Manuel Gutiérrez Bastida (asesor pedagógico de Ingurugela-Ceida, servicio de educación ambiental del Gobierno Vasco) por su lectura atenta y detallada del documento y por todas las interesantes aportaciones que nos hizo para integrar mejor el enfoque de sostenibilidad. Igualmente, José Ignacio de Guzmán Alonso (asesor pedagógico de Ingurugela-Ceida) nos hizo sugerencias al capítulo que hemos dedicado a los enfoques metodológicos. También queremos agradecer a Leire Aldana, profesora de la Ikastola Larramendi, por aportarnos sus impresiones sobre el texto.

Por último, queremos reconocer al equipo de coordinación del programa Alimentación de VSF-Justicia Alimentaria Global (Patricia Gómez en el País Vasco, M^a Lidón Martrat en Catalunya, Antoni Camps en Illes Balears y Cristina Vicente-Almazán en País Valenciá) por su apoyo durante el proceso de elaboración del documento, sus sugerencias al borrador inicial y por los contrastes que han realizado con profesorado de Secundaria en los distintos territorios.

Índice de contenidos

ÍNDICE DE TABLAS	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	7
PRESENTACIÓN	8
INTRODUCCIÓN	9
1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN. EL SUJETO EDUCATIVO.....	12
1.1. Situación sociopolítica de la adolescencia y juventud en un contexto de crisis multidimensional.....	14
1.1.1. Ser adolescente a comienzos del siglo XXI. De la infancia a la ciudadanía	15
1.1.2. El marco institucional educativo de la adolescencia/juventud	19
1.2. Situación de la Educación Secundaria	20
1.2.1. El modelo curricular.....	21
1.2.2. Cultura organizativa.....	24
1.2.3. Situación del profesorado.....	26
1.3. La respuesta educativa desde las administraciones	28
1.3.1. Limitaciones, disfunciones y fracturas.....	29
1.3.2. Los retos pendientes.....	30
2.MARCO TEÓRICO. FUNDAMENTOS DE UN NUEVO ENFOQUE.....	32
2.1. Teorías del aprendizaje	34
2.2. La cuestión del saber crítico en la escuela	40
2.3. Teorías y pedagogías críticas de la educación	41
2.4. Educación popular	48
2.5. Educación para la Ciudadanía Global.....	51
2.6. Educación en transición para una transición de modelo	57
2.7. Miradas transversales.....	60
2.7.1. Empoderamiento juvenil y ciudadano	60
2.7.2. Género y coeducación	62
2.7.3. Ecología y sostenibilidad.....	66
2.7.4. Inclusión e interculturalidad.....	69
2.7.5. Cultura de paz y transformación de conflictos	71

3. SOBERANÍA ALIMENTARIA CON ENFOQUE DE GÉNERO	74
3.1. Qué entendemos por soberanía alimentaria con enfoque de género	76
3.2. ¿Por qué es relevante la soberanía alimentaria con enfoque de género para la escuela?	83
4. QUÉ TIPO DE CENTROS PARA ESTE PROYECTO	88
4.1. Centros participativos y democráticos.....	90
4.2. Centros autónomos y empoderados	92
4.3. Centros inclusivos y de promoción ciudadana	93
4.4. Centros de innovación educativa.....	95
4.5. Centros en redes y enfoque local-global	96
4.6. Orientaciones para el Proyecto Educativo de Centro.....	98
5. MARCO CURRICULAR	104
5.1. Más allá de las competencias	106
5.2. Un currículo autónomo en torno a problemáticas relevantes	112
5.3. Orientaciones para la integración de proyectos existentes en el centro.....	114
6. METODOLOGÍAS.....	116
6.1. Un aprendizaje integral.....	118
6.1.1. Ético y político.....	118
6.1.2. Emocional.....	119
6.1.3. Local-global.....	120
6.1.4. Aprendizaje desde y con otros agentes sociales	121
6.2. Estrategias metodológicas	122
6.2.1. Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Basado en Proyectos.....	122
6.2.2. Aprendizaje cooperativo.....	126
6.2.3. Estudio de caso	128
6.2.4. Aprendizaje-Servicio.....	130
7. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN	132
8. CONSIDERACIONES FINALES	137
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140

Índice de tablas

Tabla 1. Justificación del sexismo y la violencia por jóvenes y adolescentes (12-24 años), según sexo en España	18
Tabla 2. ESO: Organización primer ciclo (1º, 2º y 3º curso)	21
Tabla 3. ESO: Organización segundo ciclo (4º curso). Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato	22
Tabla 4. ESO: Organización segundo ciclo (4º curso). Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.....	23
Tabla 5. Las teorías del aprendizaje según Piaget, Vigotsky y Ausubel.....	34
Tabla 6. Los estadios del desarrollo moral según Kohlberg	37
Tabla 7. Componentes centrales de la pedagogía crítica	45
Tabla 8. Evolución de los enfoques de Educación para el Desarrollo	52
Tabla 9. Dos modelos enfrentados. Rasgos destacados	78
Tabla 10. Competencias clave. Correspondencia entre la LOMCE y el Marco de referencia europeo	108
Tabla 11. Saberes esenciales para la educación del futuro según Edgar Morin	109
Tabla 12. Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Basado en Proyectos. Características principales.....	124
Tabla 13. Qué es y qué no es trabajo cooperativo	127
Tabla 14. Orientaciones generales para la evaluación	134

Índice de gráficos

Gráfico 1. Redes sociales. Comparativa adolescentes - resto de la población	16
Gráfico 2. La escuela desde las Teorías de la reproducción y las Teorías de la resistencia.....	42
Gráfico 3. Intereses constitutivos del conocimiento (Habermas)	43
Gráfico 4. Pedagogías del siglo XXI.....	47
Gráfico 5. Las dimensiones educativas en la propuesta de la Educación popular	48
Gráfico 6. La relación profesorado-alumnado en el modelo de educación bancaria.....	49
Gráfico 7. Principios metodológicos de la Educación popular.....	50
Gráfico 8. Educación para la ciudadanía global en transición.....	55
Gráfico 9. Enfoque coeducativo	65
Gráfico 10. La economía feminista desvela la ética de los cuidados.....	67
Gráfico 11. Enfoque de ecología y sostenibilidad.....	68
Gráfico 12. Enfoque de paz y transformación de conflictos	72
Gráfico 13. ¿Qué es la agroecología?	79
Gráfico 14. Principios básicos de soberanía alimentaria.....	81
Gráfico 15. Impactos del actual modelo alimentario	83
Gráfico 16. Modelo de soberanía alimentaria con enfoque de género.....	85
Gráfico 17. Principios de procedimiento en la asamblea	91
Gráfico 18. Los pilares de la Educación para la ciudadanía global en transición.....	111
Gráfico 19. Vínculos temáticos de la soberanía alimentaria con otros proyectos del centro.....	115
Gráfico 20. Rasgos de interés en la metodología del Estudio de caso.....	128

Presentación

Alimentación es un programa dirigido a los centros educativos de Educación Básica. Cuenta con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y está impulsado por VSF-Justicia Alimentaria Global y Hegoa.

Esta iniciativa socio-educativa aborda la cuestión de la alimentación desde un enfoque global, para cuyo análisis e interpretación considera relevantes las perspectivas de género y sostenibilidad.

La propuesta educativa que acompaña este programa pretende generar conciencia crítica y movilizar a la comunidad educativa ante las consecuencias sociales, económicas y ambientales que se derivan de nuestro modelo alimentario (producción, distribución, comercialización y consumo).

Con esta idea se intenta promover un modelo alternativo, basado en los principios de la soberanía alimentaria, donde el centro escolar se convierte en institución promotora de una ciudadanía crítica comprometida con la sostenibilidad de la vida.

Dentro del conjunto de acciones previstas en **Alimentación** -donde se incluyen actividades de acompañamiento a los centros educativos, formación, elaboración de materiales didácticos, herramientas de comunicación y consolidación de una Red de docentes- se encuentra la creación de un marco teórico-pedagógico, de carácter integral, que permita insertar el trabajo en torno a la soberanía alimentaria en un enfoque más amplio de educación crítica y transformadora.

De esta forma, el documento que tienes en tus manos se presenta como una guía para pensar el modelo educativo en su conjunto.

Un modelo que, desde el enfoque de la Educación para la Ciudadanía global hoy en transición, recupera sus fuentes centrales de referencia: la tradición de las pedagogías críticas y la educación popular.

Un modelo que da protagonismo al profesorado y al alumnado como sujetos centrales de la acción educativa, pero que reconoce el papel del resto de agentes educativos y sociales con los que los centros interaccionan en el territorio.

Un modelo que incide en la importancia de trabajar con un currículum social y culturalmente relevante que permita al alumnado comprender la realidad y actuar sobre ella.

Un modelo, en suma, que se sustente en el marco de una conciencia ética, crítica y transformadora desde la cual reforzar el compromiso con la creación de modelos de justicia social y equidad.

Introducción

La educación ha sido considerada históricamente un factor esencial de desarrollo, una apuesta para el avance de las sociedades, para la integración social y para la transmisión y renovación de la cultura. Más allá de la posibilidad de discutir tales términos, lo que parece innegable es que existe un cierto consenso en todas las instituciones, organismos, y gobiernos -sean de uno u otro signo- sobre la centralidad de la educación en las propuestas de mejora y cambio social. Y esto independientemente de que luego en la práctica sea real o no.

Por tanto, no parece exagerado decir que la educación es un componente fundamental para que las personas seamos conscientes de la realidad en la que nos toca vivir, de los problemas que enfrentamos como humanidad y de la responsabilidad que tenemos para contribuir a la creación de un mundo mejor.

Por eso vamos a hablar de una educación capaz de contribuir a generar un cambio sociocultural. Cambio en la forma en que se construyen las identidades personales y colectivas, los ideales de felicidad (hoy mercantilizados, como todo lo demás), la concepción de lo que puede generar bienestar humano (otro concepto fagocitado por el mercado), el cuidado y la defensa de los bienes comunes, la gestión comunitaria, el legado que vamos a dejar a las generaciones futuras.... Y es que hoy todas estas aspiraciones y derechos están cada vez más secuestrados por una globalización mercantil y neoliberal que busca la obtención del beneficio rápido, el ejercicio del poder y el control del discurso.

Afortunadamente, desde muy diversos sectores -organizaciones populares, academia, movimientos sociales...- se están planteando discursos muy críticos no solo con las consecuencias que se derivan de la actual globalización neoliberal sino con el propio concepto de desarrollo en el que se engloba y que responde a una visión androcéntrica, eurocéntrica y antropocéntrica del proyecto social, político, económico, cultural y educativo que se ofrece a la comunidad.

El resultado es un modelo que ha propiciado, en su dimensión económica, la expansión del capitalismo y prolongado, en su dimensión social, la pervivencia del patriarcado. Este complejo mecanismo de producción, de consumo, de sistemas de dominación y de explotación indiscriminada de personas y naturaleza ha desatado un conjunto de problemas ecosociales globales (cambio climático, injusticia social, pérdida de biodiversidad, violencias, extractivismo, pobreza, desertificación, falta de equidad, de salud, de educación...) a las que hoy debe hacer frente la humanidad del siglo XXI.

Se entiende que las propuestas que giran en torno a la noción de desarrollo -incluso las que nos hablan de desarrollo humano y sostenible- parten de dos premisas hoy en día cuestionables. La primera es la pretensión de universalidad del modelo de desarrollo deseable -más allá de las lógicas adecuaciones a contextos diversos- como si todas las comunidades del planeta entendieran lo mismo por bienestar, por felicidad... La segunda es que ninguna de esas propuestas cuestiona las bases sobre las que se tendrían que asentar esos nuevos desarrollos y que siguen pivotando sobre el capitalismo industrialista y mercantil como modo de producción y consumo y sobre el patriarcado como modelo de interacción social.

Esas dos premisas en la medida que intentan imponerse y extenderse están agudizando las grietas, tensiones, desigualdades, guerras a lo largo y ancho del planeta. No nos encontramos ante una serie de problemas aislados e inconexos, sino ante un intrincado sistema de crisis múltiples, complejas e interrelacionadas (crisis democrática, ecológica, de cuidados, económica y especialmente cultural...).

Este marco nos muestra hoy, de manera más clara que nunca, que no será posible la equidad entre mujeres y hombres, la sostenibilidad de la vida, la justicia, la inclusión, la satisfacción de las necesidades humanas... si no cambiamos radicalmente nuestra manera de producir, de consumir, de participar en la vida política. Por tanto si necesitamos un cambio cultural y educativo debemos proponer enfoques educativos de cambio y para el cambio.

Hoy en día se requiere una acción educativa de largo plazo pero con unos objetivos muy claros: generación de pensamiento crítico, concientización (en sentido freiriano), indignación, empoderamiento individual y colectivo, desarrollo de capacidades para la acción social y política transformadora, prácticas democráticas, aprendizajes para trabajar colectivamente -entre diferentes-, reforzándonos mutuamente, compartiendo luchas y solidaridades... Es decir, una educación que genere un aprendizaje para la transformación individual y colectiva, una educación comprometida con éticas ecosociales.

La cuestión es cómo generar las condiciones para que esa educación crítica, transformadora, emancipadora pueda producirse y extenderse. Cómo salvar los recelos, las inercias que nos dificultan construir comunidades educativas para el cambio al tiempo que rompemos los muros de las escuelas para abrirlas a su entorno, a la gente, a los movimientos, a los problemas y a sus alternativas. Cómo superar los fosos que nos dificultan reconocernos como agentes transformadores a ambos lados de los muros escolares, para reforzarnos mutuamente, para mejorar nuestras prácticas y miradas como agentes de lo social y cultural. Se trata de comprender que inevitablemente todos y todas somos educadores y educadoras: familias, docentes, ONGD, profesorado, asociaciones y movimientos sociales... entender no solo que podemos trabajar juntos, sino que además ganamos con ello.

Desde ese punto de vista tiene sentido preguntarnos cómo podemos extraer de proyectos políticos como los derivados de los enfoques feministas, ecologistas, de sostenibilidad de la vida... las claves pedagógicas que nos permitan educar conforme a esos principios.

La educación no es neutral porque nuestra acción educativa está produciendo acción social y cultural, bien para el cambio, bien para la reproducción del orden dominante. Y es algo que ocurre en los ámbitos de la educación no formal e informal también, pero especialmente en la educación formal, incidiendo en el currículo, en la formación del profesorado, en la participación de la comunidad educativa, en la organización del centro y en su inserción en el entorno.

Para ello es imprescindible hacer lecturas críticas de los modelos y reformas educativas. En el Estado español en concreto es necesario desviar la centralidad de la última reforma educativa, la LOMCE, que ha situado su lógica en el mercado y en sus necesidades con el objeto de mejorar la "competitividad de nuestra economía". Individualismo, competitividad, rendimiento, eficiencia, productividad, pensamiento lineal y acumulativo, marginalidad de la reflexión crítica, ética e inclusiva constituyen sus soportes básicos y se convierten, a su vez, en causa de los problemas ecosociales locales y globales.

Un modelo orientado a la reproducción del modelo dominante, al aislamiento del sujeto respecto al marco de la colectividad y a la búsqueda de las salidas personales en el marco mercantil y competitivo. Bien lejos, y contraria por tanto, a la lógica necesaria que hemos apuntado más arriba.

Si queremos capacitar a las personas para desenvolverse en un mundo complejo, si se trata de fortalecer una ciudadanía crítica que se indigna ante las situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión, y de lograr su compromiso con las luchas colectivas por el logro de un mundo más justo, equitativo y solidario, entonces debemos pensar la educación como un ámbito político en el que la cultura escolar, el conocimiento, el currículo, la razón y la emoción se pongan al servicio de esos fines. Y esto porque como acertadamente sugiere Peter McLaren:



El desafío de la pedagogía crítica no reside solamente en la congruencia lógica o en la verificación empírica de sus teorías; más bien, radica en la elección moral que se nos impone como maestros y ciudadanos [...] Necesitamos examinar esa elección: ¿Queremos que nuestras escuelas creen una ciudadanía pasiva y apática o una ciudadanía politizada, capaz de luchar por las diferentes formas de vida pública y comprometida con la igualdad y la justicia social? ¿Queremos adaptar a los estudiantes a la división capitalista del trabajo haciendo que sean meramente funcionales dentro de él, o queremos hacer que los estudiantes se sientan incómodos en una sociedad que explota a los trabajadores, que sataniza a la gente de color, que abusa de la mujer, que privilegia a los ricos, que comete actos de agresión imperialista contra otros países, que coloniza el espíritu y que arranca totalmente el alma nacional de la conciencia social colectiva? ¿O tal vez queremos crear esferas de libertad en nuestras aulas e invitar a los estudiantes a convertirse en agentes de transformación y esperanza? Confío en que así será. (2005:254).

En consecuencia, la fundamentación que tienes entre manos es una propuesta pedagógica para enfrentar un mundo que se desmorona, que extiende y aumenta el dolor, la infelicidad y el sufrimiento a la mayoría de seres del planeta. Y ante lo cual, desde nuestros propios sueños y cotidianidades, nos reivindicamos como sujetos éticos y pensantes que nos negamos a permanecer indiferentes. Porque nuestra acción educativa puede y debe contribuir a la transformación social. Porque solo nuestra felicidad, una felicidad que se llame humana y perdurable, puede tener lugar si esta es además colectiva y sostenible.



1

**EL ESTADO DE
LA CUESTIÓN.
EL SUJETO
EDUCATIVO**



El enfoque que vamos a desarrollar en esta propuesta identifica al alumnado como el sujeto educativo en torno al cual gira la reflexión, el discurso y las sugerencias de intervención pedagógica. Desde esa centralidad nos interesa analizar su entorno y la influencia que tienen los cambios culturales que se dan en los contextos de referencia de las y los jóvenes, tanto en el plano local como global.

La omnipresencia de las nuevas tecnologías en sus vidas, la integración, interacción y mediación de las redes sociales ¿cómo influyen en sus aprendizajes?, ¿cómo podemos incorporar las capacidades que potencia el uso de las nuevas tecnologías en los sistemas y metodologías de aprendizaje?

Y además, ¿cómo apoyamos la construcción de su identidad de ciudadanas y ciudadanos críticos, sabiendo que se trata de una tarea que requiere integrar lo cognitivo y lo emocional, lo racional, lo ético y lo social?

Preguntarnos por el sujeto educativo e intentar conocer mejor a las chicas y chicos con quienes trabajamos cada día es imprescindible para desentrañar cómo podemos establecer relaciones creadoras entre sus intereses y los objetivos de creación de pensamiento crítico, de comprensión compleja y multidimensional de la realidad que les toca vivir, de orientación a la participación activa y transformadora y del compromiso en la construcción de un mundo más justo y equitativo.



1.1. Situación sociopolítica de la adolescencia y juventud en un contexto de crisis multidimensional

La adolescencia como periodo específico entre la infancia y la juventud es un concepto relativamente reciente, segunda mitad del siglo XX. Ha sido objeto de estudio desde diferentes campos disciplinares, observándose como fruto de dos dinámicas, la derivada de los procesos -físicos, sexuales, emocionales, afectivos y cognitivos- propios de un desarrollo interior de los sujetos, y su interacción con los marcos culturales, educativos, sociales y políticos en que se integran. Estos dos enfoques pueden poner el acento en rasgos más ahistóricos y universales o, por el contrario en rasgos más coyunturales y socio-culturales. Así podemos contemplarla con seguridad como una etapa de profundos cambios. Wikipedia en su voz sobre adolescencia señala "La adolescencia es un periodo en el desarrollo biológico, psicológico, sexual y social inmediatamente posterior a la niñez y que comienza con la pubertad. Es un periodo vital entre la pubertad y la edad adulta, su rango de duración varía según las diferentes fuentes y opiniones médicas, científicas y psicológicas, generalmente se enmarca su inicio entre los 10 y 12 años, y su finalización a los 19 o 24"¹. Dado que este proyecto se enmarca en el ciclo definido por el sistema educativo actual como Educación Secundaria Obligatoria (ESO 12-16 años), podemos ubicar el proyecto como dirigido a una población adolescente.

Desde una mirada educativa es relevante el proceso de transformaciones que sufre cada individuo, como lo es también comprender que se trata de un proceso interactivo y colectivo, donde tiene importancia el momento sociocultural y donde influyen las miradas, culturas y expectativas de la propia adolescencia y juventud.

Esta mezcla de procesos individuales e interacciones colectivas recorre la construcción de las diversas identidades con las consiguientes acomodaciones y formas de aceptación y oposición al mundo familiar, social y educativo. Entre Jean Piaget y Lev Vigotsky, entre el desarrollo personal específico y la reubicación en lo colectivo y compartido. Cuatro años de un proceso de maduraciones individuales y grupales en el seno de una institución y un mundo poco acostumbrado a aceptarles como sujetos, a promover su empoderamiento y construcción como interlocutores desde lo que comparten como adolescentes y desde lo que les es propio en su diversidad individual y/o colectiva.

1 <https://es.wikipedia.org/wiki/Adolescencia>

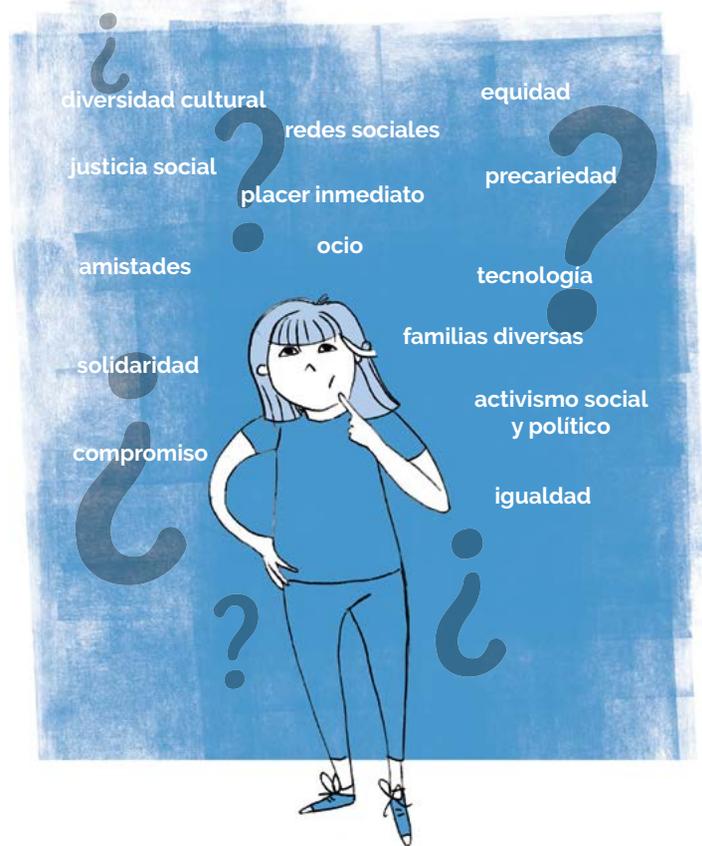


1.1.1. Ser adolescente a comienzos del siglo XXI. De la infancia a la ciudadanía

El primer factor relevante que conviene destacar es que, en el Estado español, las últimas décadas nos sitúan ante un cambio de carácter sociodemográfico. Se han transformado las familias, hay una diversificación mayor en las formas de convivencia (menos matrimonios, más parejas de hecho, más divorcios y separaciones, más segundas uniones, familias monomarentales, monoparentales y/o con progenitores del mismo sexo...) y ha disminuido la natalidad de forma notable lo que marca la tendencia hacia una sociedad cada vez más envejecida (Castro Martín y Seiz Puyuelo, 2014).

También debemos tener en cuenta el aumento de la diversidad cultural² derivada de la presencia de población extranjera en el territorio. Aun cuando el porcentaje que representan respecto de la población total es pequeño (en torno al 10%), se trata de un fenómeno que "ha contribuido notablemente a la transformación de la realidad económica, social y cultural de España (Arango, 2004; Cebolla y González-Ferrer, 2008; Reher y Requena, 2009)"³, con impacto también en el ámbito educativo.

El desarrollo acelerado de las nuevas tecnologías está teniendo un impacto cultural en el conjunto de la población que es especialmente importante en el caso de las y los jóvenes quienes han crecido como la primera generación nativa digital. Internet es hoy un recurso imprescindible en todas las esferas -social, educativa, familiar... - en las que

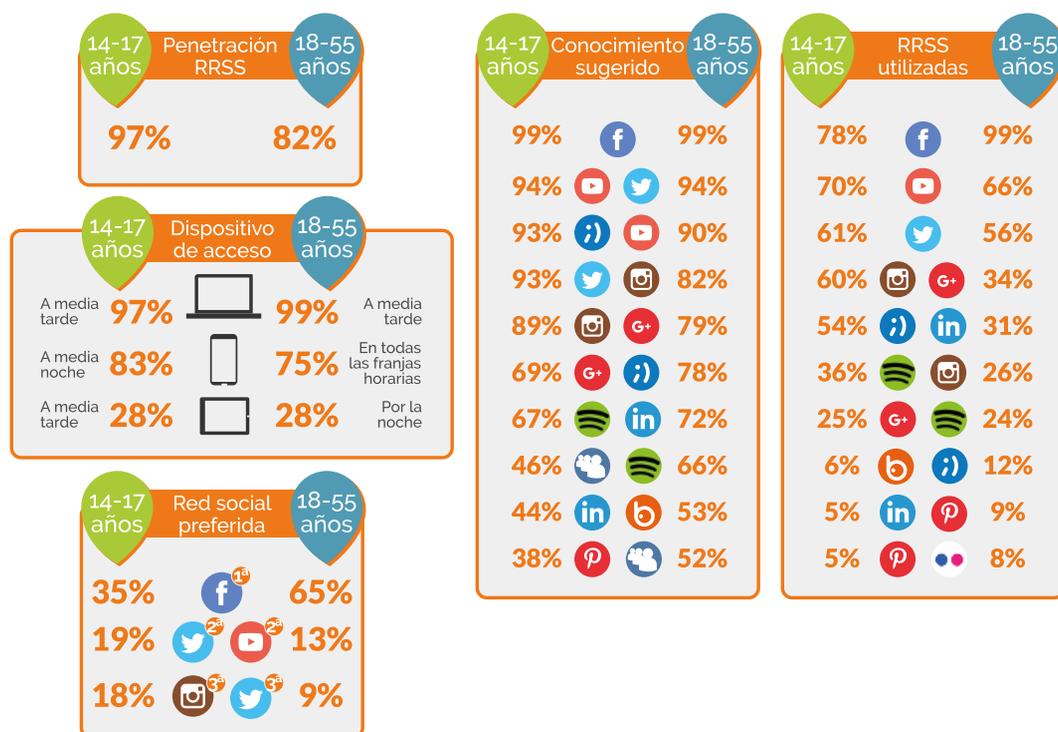


2 "La proporción de extranjeros sobre el total de población aumentó rápidamente: de 1,6% en 1998 a 12,2% en 2010. En los años más recientes, el peso relativo de la población extranjera ha experimentado por primera vez un descenso (situándose en el 10% en 2014), debido a la migración de retorno ligada a la crisis y a la adquisición de nacionalidad española". (Castro Martín y Seiz Puyuelo, 2014:27). Los últimos datos disponibles señalan que, "En el caso de los extranjeros, el saldo migratorio fue de 38.317 personas en 2015, positivo por primera vez desde 2010 y un 169,0% mayor que el año anterior. Emigraron 253.069 personas e inmigraron 291.387". (INE, 2016a:1).

3 Citados en Castro Martín y Seiz Puyuelo (2014:27).

se desenvuelve su vida. Ordenadores portátiles, tablets, móviles de última generación se usan regularmente, sea para acceder a la información sea para la comunicación. Estos fenómenos, junto a la irrupción relativamente reciente de las redes sociales⁴ -donde la presencia de las y los jóvenes es mayoritaria, como muestra el Gráfico 1- han modificado de manera considerable los sistemas de relación entre adolescentes y jóvenes, pero también sus estructuras de aprendizaje, sus valores, sus necesidades y sus estilos de vida.

■ Gráfico 1. Redes sociales. Comparativa adolescentes - resto de la población



Fuente: Interactive Advertising Bureau (IAB Spain) (2015:18).

4 Estamos hablando de hace apenas una década: YouTube arranca en 2005, Facebook nace en 2004 y se hace público en 2006, Twitter se generaliza por las mismas fechas, 2006-2007...



Diferentes estudios e informes (VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014⁵; Encuesta de Población Activa 2016⁶; Informe Juventud España 2012⁷) señalan al grupo de personas jóvenes como uno de los colectivos más vulnerables y con mayor riesgo de exclusión.

Precariedad, inseguridad y vulnerabilidad son algunas de las consecuencias derivadas del modelo social, económico y productivo que estamos cuestionando. La crisis y el desempleo juvenil impactan en la vida de las y los jóvenes, que se enfrentan a un futuro incierto en el que la independencia económica se ve como algo lejano, la permanencia prolongada en el hogar familiar como una consecuencia lógica y la emigración a otros países como una salida, en muchos casos, inevitable.

En una sociedad además muy condicionada por la cultura del espectáculo, la idea que se devuelve a la juventud de sí misma es la de un grupo solo preocupado por su imagen, por su cuerpo, por la obtención de placer inmediato, por la diversión, por el ocio y por la búsqueda del éxito en todos los campos posibles.

Digamos que estos constituyen los rasgos estereotipados con los que la cultura dominante caracteriza a la adolescencia y juventud y entre los que las y los jóvenes deben transitar en su paso a la edad adulta y en su proceso de reconstrucción como ciudadanas y ciudadanos.

El género es un factor muy relevante en el desarrollo de las identidades adolescentes y juveniles. Cómo se construye la identidad de género, la identidad sexual, qué estereotipos manejan, qué contradicciones les surgen o qué conflictos viven, son cuestiones que también conviene tener en cuenta, especialmente en el ámbito educativo que es el que ocupa este marco pedagógico.

En una sociedad todavía patriarcal y sexista como la nuestra los avances en términos de igualdad y equidad, aun siendo notables, son todavía insuficientes. Fenómenos como la violencia machista son la parte más grave y evidente del sexismo, pero su existencia es posible porque persiste, hoy en día, una base social y cultural que justifica y reproduce la desigualdad y relega a niñas, chicas y mujeres a posiciones de subordinación.

Estudios recientes como el de Ignacio Megías y Juan Carlos Ballesteros señalan que "Pese a los avances, los estereotipos sexistas tradicionales no han desaparecido y podemos advertirlo en formas diferentes de valorar la conducta en las relaciones de pareja. También se advierte la persistencia de estereotipos tradicionales en el señalamiento de las cualidades que más se aprecian en hombres y mujeres." (Megías y Ballesteros, 2015:15).

5 Lorenzo Gilsanz, Francisco (coord.) (2014): VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014. Madrid, Fundación FOESSA.

6 INE (2016b): Encuesta de Población Activa. Tercer trimestre 2016. Disponible en: <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0316.pdf>

7 Moreno Mínguez; Rodríguez San Julián; Crespo Ballesteros et al. (2013): Informe de la juventud de España 2012. Madrid, Instituto de la Juventud (España).

■ Tabla 1. Justificación del sexismo y la violencia por jóvenes y adolescentes (12-24 años), según sexo en España

	Nada de acuerdo (%)		Algo de acuerdo (%)		Bastante de acuerdo (%)		Muy de acuerdo (%)	
	M	H	M	H	M	H	M	H
El hombre que parece agresivo es más atractivo	71,8	66,30	22,10	25,00	5,00	6,80	1,00	1,90
Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	91,10	67,00	6,00	21,70	1,60	6,30	1,30	5,00
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	69,10	41,20	24,20	35,30	4,60	14,10	2,10	9,40
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda	82,20	62,80	13,90	25,20	2,80	7,80	1,10	4,30
Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie	91,90	85,20	3,10	6,20	1,40	2,80	3,70	5,90
Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación	84,10	74,60	10,30	16,40	3,30	5,50	2,40	3,60
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	74,50	47,80	21,20	35,90	2,80	10,50	1,50	5,80
Los hombres no deben llorar	91,50	66,40	6,00	22,40	1,60	6,40	1,00	4,70
Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo	88,60	70,20	9,80	24,20	1,20	3,80	0,30	1,80
Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quién es el que manda	88,10	68,50	9,50	22,00	1,70	6,60	0,60	3,00
Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre	93,90	81,70	4,40	14,00	1,10	2,80	0,60	1,50
La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	78,60	68,70	15,30	20,50	3,40	5,70	2,80	5,10
Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	95,80	91,00	2,30	5,80	1,10	1,80	0,80	1,40

Fuente: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2013:102-103).

Es necesario recordar cómo dentro de la lógica patriarcal, además de la violencia -directa y estructural- específica contra las mujeres, existe la violencia ejercida sobre cualesquiera otros colectivos que transgreden las "identidades de género" dominantes y la heteronormatividad asociada a las mismas. Hablamos de colectivos LGTBI, de personas transexuales, transgénero. Es vital que la escuela contribuya a cuestionar la identidad corporal o los roles binarios de género para que todas las personas sientan que tienen libertad de decidir quiénes y cómo quieren ser y además puedan ejercerla



de manera efectiva, en un ambiente -libre de toda violencia- de respeto, reconocimiento y cuidado.

Sabemos que adolescentes y jóvenes no son un grupo homogéneo. Esos arquetipos conviven con otros radicalmente diferentes que responden a otros principios y valores -solidaridad, compromiso, activismo social y político, igualdad, justicia...- La tensión entre ambos modelos (que hemos planteado de forma dicotómica para resaltar sus rasgos más relevantes pero que, como es lógico, son múltiples, diversos, con perfiles a veces difusos y en constante movimiento) impacta en la población con la que trabajamos y convivimos en nuestros centros de Secundaria.

1.1.2. El marco institucional educativo de la adolescencia/juventud

La consideración de la población adolescente como un sujeto social en transformación en cada momento y, al tiempo, en un ciclo de cuatro años, sólo recientemente ha sido tomada en cuenta en el ámbito educativo. Y todavía más reciente ha sido el hecho de hacernos conscientes de las profundas transformaciones que están induciendo los cambios socioculturales y tecnológicos de nuestras sociedades.

Existe una tendencia a suponer que la adolescencia es un estado que trasciende las coordenadas espacio temporales. Esto es, que las y los adolescentes son universal e históricamente iguales, de forma que un/una adolescente de un pequeño núcleo rural no sería muy diferente a otra que ha crecido en un barrio de una gran ciudad, o como si la adolescencia de los años setenta del siglo pasado fuera similar a la de esta segunda década del siglo XXI.

Sin embargo, no podemos comparar la adolescencia de antes de la tecnología digital y móvil a la posterior. No podemos equiparar una adolescencia que configuraba su futuro y su visión del tránsito educativo como una etapa de concordancia juventud = fase de especialización para el mundo adulto/laboral/profesional con la adolescencia de esta otra época en la que esa expectativa desaparece, donde en la realidad ya no existe esa correlación estrecha entre estudios e inserción profesional, sino más bien un futuro en el que la salida para una gran mayoría de jóvenes viene marcada por la precariedad laboral.

¿Cuál es el papel que debe jugar una etapa como la Secundaria?

En una situación de este tipo ¿cuál es el papel que debe jugar una etapa como la Secundaria? Se trata de una etapa esencial que incide sobre una población que está configurando su identidad y que está decidiendo (no siempre con la autonomía que sería deseable) u orientando parte de lo que será su futuro educativo en adelante. La tradición pedagógica clásica ha definido este tramo como la antesala de la Universidad, y dado que tampoco esta institución ha cambiado tanto, eso ha significado de hecho otorgar un peso excesivo a los contenidos disciplinares, configurando un currículum de carácter más académico que vital.

1.2. Situación de la Educación Secundaria



La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha sido una de las reformas educativas más cuestionadas por la comunidad educativa desde sus inicios. De hecho el equipo de Gobierno ha debido dar marcha atrás en algunos de los aspectos más polémicos que esta ley introducía en la Educación Básica, como por ejemplo en las reválidas que la LOMCE establecía al final

de las etapas de Secundaria y Bachillerato que iba a consistir en una prueba externa y que han sido recientemente modificadas de forma que la prueba que se realizará al final de Secundaria tendrá carácter muestral y no será realizada por todo el alumnado.

El énfasis que hace la Ley en los "distintos talentos" del alumnado, con los que justifica la presencia de distintos itinerarios obvia las circunstancias y desventajas iniciales que sitúan en distinta posición y, por tanto, con diferentes opciones a las y los jóvenes según sean sus niveles económicos, sociales y culturales de partida

Chicas y chicos deben elegir en 3º entre matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas o matemáticas aplicadas orientadas a la Formación Profesional. Esta elección tan temprana pone en riesgo el carácter compensador de desigualdades que debiera tener la Educación Básica. El énfasis que hace la Ley en los "distintos talentos" del alumnado, con los que justifica la presencia de distintos itinerarios obvia las circunstancias y desventajas iniciales que sitúan en distinta posición y, por tanto, con diferentes opciones a las y los jóvenes

según sean sus niveles económicos, sociales y culturales de partida. Al menos, sí se ha introducido un cambio respecto de lo que preveía la LOMCE inicialmente y es que el título de Graduado en ESO será único, de forma que deja opciones de rectificación al alumnado que finalmente decida variar el itinerario escogido en ese momento.



1.2.1. El modelo curricular

Se establecen dos ciclos en Secundaria Obligatoria, el primero que abarca 1º, 2º y 3º de la ESO y el segundo ciclo, que se corresponde con 4º (art. 23 bis).

A partir de la modificación de la organización y elementos curriculares realizada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), las asignaturas se agrupan en tres bloques: de asignaturas troncales, de asignaturas específicas, y de asignaturas de libre configuración autonómica.

- **Troncales:** contenidos y horarios fijados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).
- **Específicas:** estándares de aprendizaje evaluables fijados por el MECD. Los contenidos y horarios serán competencia de las Administraciones educativas de las Comunidades autónomas (CCAA).
- **De libre configuración:** son de competencia de las CCAA en su totalidad.

Como la Educación para la Ciudadanía desaparece con la LOMCE, las familias deberán optar por Religión o Valores éticos dentro de las asignaturas específicas.

■ **Tabla 2. ESO: Organización primer ciclo (1º, 2º y 3º curso)**

Troncales	1º y 2º curso	Biología y Geología (1º curso) Física y Química (2º curso) Geografía e Historia (1º y 2º curso) Lengua castellana y Literatura (1º y 2º curso) Matemáticas (1º y 2º curso) Primera Lengua extranjera (1º y 2º curso)
	3º curso	Biología y Geología Física y Química Geografía e Historia Lengua castellana y Literatura Matemáticas Primera Lengua extranjera
Específicas Se cursan en cada uno de los cursos	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Física • Religión o Valores Éticos (a elección de los padres/madres o tutores/as) 	
	A elegir, al menos, una: <ul style="list-style-type: none"> • Cultura Clásica • Educación Plástica, Visual y Audiovisual • Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial • Música • Segunda Lengua Extranjera • Tecnología • Religión o Valores éticos 	
De libre configuración autonómica	Lengua cooficial y Literatura, que recibe un tratamiento análogo al del área Lengua Castellana y Literatura. Áreas del bloque de asignaturas específicas no cursadas o áreas a determinar por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.	

Fuente: Elaboración Eurydice España - REDIE (CNIIE, MECD) a partir de la LOMCE⁸.

8 En: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Ense%C3%B1anza_y_Aprendizaje_en_la_Educaci%C3%B3n_Secundaria_Obligatoria

■ Tabla 3. ESO: Organización segundo ciclo (4º curso).
Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato

Troncales	<p>Se cursan obligatoriamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geografía e Historia • Lengua castellana y Literatura • Matemáticas orientadas a las Enseñanzas Académicas • Primera Lengua extranjera
	<p>Se cursan, al menos, dos de las siguientes materias de opción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biología y Geología • Economía • Física y Química • Latín
Específicas Se cursan en cada uno de los cursos	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Física • Religión o Valores Éticos (a elección de los padres/madres o tutores/as)
	<p>A elegir, al menos, una:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artes Escénicas y Danza • Cultura Científica • Cultura Clásica • Educación Plástica, Visual y Audiovisual • Filosofía • Música • Segunda Lengua Extranjera • Tecnologías de la Información y la Comunicación • Religión o Valores Éticos
De libre configuración autonómica	<p>Lengua Cooficial y Literatura, que recibe un tratamiento análogo al del área Lengua Castellana y Literatura. Áreas del bloque de asignaturas específicas no cursadas o áreas a determinar por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.</p>

Fuente: Elaboración Eurydice España - REDIE (CNIIE, MECD) a partir de la LOMCE.



■ Tabla 4. ESO: Organización segundo ciclo (4º curso).
Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional

Troncales	<p>Se cursan obligatoriamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geografía e Historia • Lengua castellana y Literatura • Matemáticas orientadas a las Enseñanzas Aplicadas • Primera Lengua extranjera
	<p>Se cursan, al menos, dos de las siguientes materias de opción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional • Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial • Tecnología
Específicas Se cursan en cada uno de los cursos	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Física • Religión o Valores Éticos (a elección de los padres/madres o tutores/as)
	<p>A elegir, al menos, una:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artes Escénicas y Danza • Cultura Científica • Cultura Clásica • Educación Plástica, Visual y Audiovisual • Filosofía • Música • Segunda Lengua Extranjera • Tecnologías de la Información y la Comunicación • Religión o Valores Éticos
De libre configuración autonómica	<p>Lengua Cooficial y Literatura, que recibe un tratamiento análogo al del área Lengua Castellana y Literatura. Áreas del bloque de asignaturas específicas no cursadas o áreas a determinar por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.</p>

Fuente: Elaboración Eurydice España - REDIE (CNIIE, MECD) a partir de la LOMCE.

1.2.2. Cultura organizativa

Entendemos por cultura organizativa el conjunto de percepciones, conocimientos, prácticas, normas, costumbres, símbolos, ideas, creencias y valores que comparte la comunidad educativa -especialmente el profesorado- como resultado de los procesos políticos, sociales y educativos que han conformado la historia de cada institución escolar.

La cultura organizativa es relevante por cuanto proporciona identidad a sus miembros, establece los límites de lo esperable, acota los principios pedagógicos y de actuación docente... y se reconstruye permanentemente como resultado de la tensión entre estabilidad y cambio. Pero es importante además, porque condiciona el desarrollo profesional del profesorado y, por ende, el modelo educativo que se va a ofrecer a las y los estudiantes.

El individualismo ha sido también otra constante en la cultura organizativa de los centros de Secundaria

Los centros de Secundaria han participado de una concepción educativa que ha primado la función instructiva por encima de otras funciones posibles como la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la sostenibilidad de la vida, la justicia social y la equidad.

Esa primacía de la función instructiva ha traído como consecuencia que el modelo didáctico más extendido haya sido el de la clase magistral por ser considerado el más adecuado para la transmisión de unos contenidos de los que el alumnado deberá dar cuenta para acreditar su promoción.

El individualismo ha sido también otra constante en la cultura organizativa de los centros de Secundaria. Más allá de la existencia de departamentos y seminarios de los que cada docente forma parte, se ha entendido que la forma en que el profesorado resuelve su sistema de enseñanza era responsabilidad de cada docente de forma individual. De ahí, que se hayan popularizado expresiones como "libertad de cátedra" o "reinos de taifas" para caracterizar la cultura organizativa en los centros de Secundaria. Esta concepción ha representado un obstáculo para la extensión de muchos proyectos de innovación docente o programas educativos fundamentados en otros principios educativos.

Con esas premisas resulta más complicado promover centros autónomos, vinculados a sus realidades territoriales pero sin perder de vista la perspectiva más global, que respondan a las necesidades de las comunidades en las que se insertan y que preparen al alumnado para participar activamente en la mejora de su realidad.

Cierto es que, hoy en día, la cultura organizativa se va abriendo a una diversidad cada vez mayor de posibilidades en los intentos de adecuación a una realidad tan dinámica, compleja y cambiante como la que estamos viviendo.

Algunas investigaciones (Tomás et al., 2006) señalan cómo se va superando poco a poco esa concepción individualista de la que hablábamos más arriba, también que el profesorado entiende que los centros de Secundaria tienen que ser capaces de dar



respuesta a las necesidades educativas que plantean las sociedades actuales y que para ello es esencial, entre otras cuestiones, que el alumnado gane protagonismo en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Proponemos entonces profundizar en esa línea para lograr un cambio hacia una cultura organizativa que:

- Responda a una concepción más grupal y colaborativa que favorezca redes de confianza y apoyo, donde los equipos docentes se refuercen mutuamente y se animen a llevar adelante proyectos críticos e innovadores.
- Promueva la democracia en el centro no solo de cara al sistema de toma de decisiones que afectan a la vida educativa sino al impulso de prácticas y experiencias democráticas.
- Dirija su acción educativa a la construcción de ciudadanía crítica, activa y responsable.
- Reconozca y aborde educativamente los conflictos -tanto internos como externos- que entran en la escuela de muy diversas formas, entendiendo así el conflicto como una oportunidad para la transformación social.
- Incentive la participación activa del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, en la vida del centro y en la relación de este con los agentes sociales de su entorno.
- Camine hacia el compromiso con la sostenibilidad de la vida con todo lo que ello implica en relación con la promoción de la equidad entre mujeres y hombres, con el reconocimiento de la diversidad en toda su amplitud, con el cuidado de la naturaleza y del medio ambiente, con las necesidades de cuidado humano, con la apuesta por la soberanía alimentaria.
- Se involucre en procesos de investigación-acción como estrategia de evaluación permanente y mejora de sus prácticas educativas.

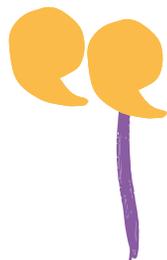
1.2.3. Situación del profesorado

Se puede decir que hay unanimidad en reconocer al profesorado como un agente clave en los procesos educativos. A su cargo están los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión del currículum, la relación con las familias, la atención a la diversidad del alumnado, la innovación educativa, la puesta en marcha de diferentes proyectos...

Toda una serie de tareas estas que requerirían, para su buen desempeño, el máximo apoyo institucional, el necesario reconocimiento social, buenas políticas educativas que permitieran contar con unos/unas profesionales cada vez mejor formados, gozar de un entorno laboral adecuado... Sin embargo, los recortes que ha aplicado el Gobierno al gasto social, han traído como consecuencia el aumento del malestar del profesorado y el empeoramiento de sus condiciones de trabajo: ratios más altas, menos recursos de apoyo, reducción de becas, inestabilidad en las plantillas y alta movilidad, menor inversión en formación, desaparición de programas de apoyo a alumnado con dificultades... Junto a la denuncia de esta situación crítica hay que seguir exigiendo el aumento de la inversión en educación.

Es importante impulsar convenientemente la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente. Una formación que capacite a las y los docentes para orientar los contenidos y metodologías desde un enfoque socio-crítico del currículo -en coherencia con las bases pedagógicas que vamos a detallar más adelante- y para reforzar una cultura organizativa en el centro que asegure una educación democrática e inclusiva.

Es en momentos de incertidumbre como los que estamos viviendo en los que la educación debe desenvolverse en un contexto social de cambios acelerados, cuando más se debiera apoyar la formación del profesorado. El impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza, la inmediatez con que se produce el acceso a la información, el éxito de las redes sociales como sistemas de comunicación, de creación de conocimiento y de estilos de relación ponen a prueba la capacidad de adaptación del profesorado para valerse de esos nuevos códigos culturales y simbólicos que circulan entre las/ los jóvenes y retomarlos como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

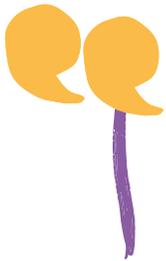


Las habilidades y competencias que se requieren para la creación de nuevos conocimientos, como la solución de problemas, la comunicación, la colaboración, el espíritu crítico y la expresión creativa deben considerarse dentro de los objetivos de los planes de estudios. La escuela del siglo XXI necesita docentes que organicen procesos de aprendizaje, ayuden a los estudiantes a adquirir nuevas competencias cognitivas, y estructuren situaciones en las que estos puedan aplicarlas. (Maguregui, 2010:2).



Un contexto complejo, además, por cuanto las condiciones de deterioro de la calidad de vida para numerosos colectivos de población, el aumento de la exclusión y el empobrecimiento de amplias capas medias y bajas vulnera el derecho a la educación de muchos chicos y chicas. En un momento en el que es más necesaria que nunca la puesta en marcha de políticas inclusivas y el aumento de los recursos destinados a la educación, se da un retroceso en los apoyos públicos que hacen que el sobreesfuerzo que debe hacer el personal docente para ofrecer una educación digna y de calidad sea cada vez mayor.

Como reconoce la Internacional de la Educación (Symeonidis, 2015:7):



En los países europeos afectados por la crisis concretamente, la situación de los docentes ha empeorado dramáticamente en los últimos años, principalmente como resultado de las medidas de austeridad impuestas sobre y por los gobiernos. Por otro lado, se ha observado una tendencia política a desprofesionalizar a los docentes y minar las organizaciones de docentes. Pero incluso en los países donde los docentes gozan de una buena situación, se ha advertido un empeoramiento como resultado de las tendencias neoliberales en la educación.

La cuestión de la desprofesionalización docente nos parece grave. Existe cuando se le considera simple ejecutor de las directrices emanadas de la administración, cuando se hace más énfasis en la "eficacia" derivada de ser un mero gestor/transmisor de contenidos que en su capacidad para poner su conocimiento crítico y pedagógico al servicio de la formación de una ciudadanía democrática, activa y comprometida con la transformación social, "lo cual significa entender su identidad profesional con funciones educativas, sociales y políticas". (Foro de Sevilla, 2015:23).

Desde el posicionamiento que mantenemos en este marco pedagógico, proponemos el perfil docente e investigador que asume el profesorado cuando su compromiso educativo está guiado por un interés emancipador (Habermas, 1989) y de cuyo significado nos ocuparemos más adelante. En suma, un profesorado que identifica la educación como una vía imprescindible para la transformación social.

1.3. La respuesta educativa desde las administraciones



La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) modifica ciertos aspectos de la ley vigente hasta ese momento, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Recogemos a continuación los aspectos más relevantes para el enfoque educativo que estamos planteando en este documento pedagógico.

En el apartado de **principios** habla de calidad (para todo el alumnado independientemente de sus circunstancias); equidad (igualdad de oportunidades, elemento compensador de desigualdades...); valores (libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia); diversidad, orientación, flexibilidad... e introduce dos principios nuevos:

- Reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos e hijas.
- Libertad de enseñanza, como derecho de padres y madres a elegir centro.

En cuanto a los **finés** quedan como estaban en la LOE. Respeto por los derechos y libertades fundamentales, igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, discapacidad; tolerancia, prevención de conflictos; desarrollo sostenible; iniciativa y espíritu emprendedor; pluralidad lingüística e interculturalidad. "La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento" (art. 2, k).

Se introduce (art. 2 bis) la precisión de que "se entiende por Sistema Educativo español el conjunto de Administraciones educativas, profesionales de la educación y otros agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación de servicios para el ejercicio del derecho a la educación en España".



1.3.1. Limitaciones, disfunciones y fracturas

Numerosos autores y autoras, sindicatos, asociaciones de madres y padres, plataformas y colectivos ciudadanos⁹ han mostrado su rechazo a la LOMCE por considerarla una ley retrógrada, conservadora y neoliberal.

No vamos a entrar en los detalles de todo lo que implica este cambio legislativo. Únicamente señalaremos aquellos aspectos más relevantes que dificultan la inclusión de un enfoque de educación crítica y transformadora como el que queremos proponer para este marco pedagógico.

Una ley que responde a un enfoque **neoliberal** que impregna buena parte del argumentario que se utiliza en el Preámbulo para justificar esta reforma.

- **Énfasis en la economía** y dentro de esta en el crecimiento económico. Nuevos perfiles de ciudadanos/as y trabajadores/trabajadoras. No cuestiona en absoluto el sistema que nos ha llevado a la crisis de la que se pretende salir.
- Favorecedora de las **tendencias mercantilizadoras**, porque supedita lo educativo a lo económico.
- Orientación a las **demandas del mercado**: flexibilidad, diversidad, emprendizaje, innovación.
- Una ley que **desvirtúa el sentido educativo**, que supedita las materias, los contenidos a lo que informes como PISA (OCDE) valoran como relevantes para satisfacer las demandas del mercado.

Una ley que, para el avance de las pedagogías críticas en los centros educativos, significa un retroceso en los tímidos apoyos que las legislaciones precedentes ofrecían a las comunidades educativas críticas.

- **Énfasis en lo individual**: el alumnado, el talento, el esfuerzo.
- **Cuestionadora de la educación como derecho**, rebajándola a mero servicio que se ofrece por la vía pública y/o privada. Debilitamiento de la escuela pública.
- **Excluyente y clasificadora**. Con la excusa de los talentos (algo innato, frente a la idea de desarrollo de capacidades) clasifica al alumnado y lo prepara para seguir trayectorias diferentes.
- **La Educación para la Ciudadanía**, la construcción de personas críticas, responsables y comprometidas quedan claramente marginadas de esta propuesta.
- **Ley recentralizadora**, buena parte del currículo y de los sistemas de evaluación diagnósticos quedan en manos del gobierno central.

⁹ Jurjo Torres, M^a Ángeles Llorente, Pedro Sáez, Francesco Tonucci, Bibiana Medialdea, Francisco Imbernón, Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), CCOO, STE, Asociación Ciudadan@s por la Educación Pública...

1.3.2. Los retos pendientes

En este contexto de indefinición educativa, la LOMCE está siendo permanentemente cuestionada, y algunos de sus presupuestos modificados. En estos momentos, tras los resultados de las elecciones celebradas en diciembre de 2016 -que dejaron un Gobierno en minoría- y tras años y años de demanda en ese sentido por parte de la comunidad educativa, parece que se vislumbra la posibilidad de que la educación sea abordada desde un gran Pacto Educativo de Estado que elimine la inestabilidad permanente que han generado tantas reformas educativas en poco tiempo.

Desde el enfoque que plantea este marco pedagógico, sería interesante que este Pacto abordara, al menos, los siguientes retos:

- La centralidad de un enfoque de educación crítica y transformadora como el que estamos presentando para estar en mejores condiciones de dar respuesta a las múltiples crisis generadas por el actual modelo de desarrollo.
- Currículo ecosocialmente relevante que muestre nuestra ecoddependencia y nuestra interdependencia. Abordado desde un enfoque socio-crítico que otorgue sentido al conocimiento escolar para la comprensión de la realidad y para la transformación social, hoy en día, urgente y necesaria.
- El impulso de pedagogías activas y participativas que hagan de las instituciones educativas escuelas democráticas.
- Entender a las y los jóvenes no solo como "ciudadanos y ciudadanas del mañana, del futuro", sino desde la comprensión de que ya lo son hoy, en el presente. Como tales, interactúan en su contexto, tienen una determinada -aunque limitada- manera de consumo, influyen en su entorno y familias, en su modo de vida, se relacionan conscientemente con personas y naturaleza a su manera, sufren el acoso de la publicidad neoliberal constantemente... elementos todos que tienen consecuencias, positivas o negativas, en la crisis ecosocial global.
- Formación integral de las y los jóvenes para que desarrollen al máximo sus capacidades desde las diversidades que se dan cita en cualquier comunidad educativa porque todas las personas somos diferentes. Una formación que integre el desarrollo cognitivo, emocional y afectivo; que favorezca y cree espacios de participación, protagonismo y empoderamiento; que contribuya a la movilización política y social a favor de la justicia y la equidad.
- La defensa de una educación, pública, gratuita, universal e inclusiva. Un educación coeducadora que apuesta por la sostenibilidad de la vida, de las personas y del planeta desde un enfoque local-global.
- Dinamización de la vida de los centros, en relación con el entorno, con agentes y movimientos sociales.



$$\log_a(u \cdot v) = \log_a u + \log_a v$$
$$\log_a \frac{u}{v} = \log_a u - \log_a v$$
$$u^r = \frac{1}{r} \cdot \log_a u$$
$$\sqrt{u} = \frac{1}{2} \log_a u$$



Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica.

Una comprobación de ese tipo demuestra la imposibilidad de una educación neutra. Para la conciencia ingenua, sin embargo, una afirmación como esa puede ser interpretada como si yo estuviera diciendo que, no siendo neutra, la educación debe ser (o es siempre) la práctica a través de la cual los educadores no respetan la expresividad de los educandos.

Esto es precisamente lo que caracteriza la educación "domesticadora", pero no la de carácter liberador. En esta última, por el contrario, la educación es el procedimiento por el cual el educador invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad en forma crítica. Así, en cuanto aquélla procura estimular la "conciencia falsa" de los educandos, para que resulte más fácil su adaptación a la realidad, la segunda no puede ser un esfuerzo por el cual el educador impone la libertad a los educandos.

Es que, mientras que en la educación domesticadora existe una dicotomía necesaria entre los que manipulan y los que son manipulados, en la educación para la liberación no hay sujetos que liberen y objetos que sean liberados. En este proceso no puede haber dicotomía entre los polos.

Así, el primer proceso es, en sí, prescriptivo; el segundo, dialógico.

Por esto, la educación para la "domesticación" es un acto de transferencia de "conocimiento", mientras que la educación para la liberación es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad. (Freire, 2004:71-72).

Trataremos en este capítulo de reflexionar sobre los soportes teóricos que sustentan el modelo sociocultural dominante y su lógica educativa y, a partir de ahí, posicionarnos a favor de otra fundamentación teórica. Para ello, vamos a enfrentarlo con dos realidades, la primera su capacidad para ofrecer a las nuevas generaciones una mirada lúcida, entendible y crítica que les permitan comprender las sociedades actuales, el mundo de la globalización y su papel en este. En un segundo paso, debatimos sus debilidades teóricas para tratar de dar soporte alternativo en el campo de la teoría a otras posibles lógicas.

Cada agente educativo que se implique en el proyecto deberá hacer su lectura e interpretación propia de este punto para explicitar sus fundamentos y expectativas.

2.1. Teorías del aprendizaje



La psicología cognitiva intenta entender cómo se producen e interactúan entre sí diferentes procesos mentales, tales como la percepción o la memoria, pero también otros más complejos como el lenguaje o el pensamiento. Esta corriente, que surge en contraposición al conductismo, intenta entender los estados internos relevantes para explicar el funcionamiento y el desarrollo de tales procesos.

Nos interesa, especialmente, conocer cómo se desarrolla el aprendizaje y qué podemos hacer para favorecerlo, partiendo de tres ideas centrales: **a)** todo proceso de aprendizaje debe partir del nivel de desarrollo de cada persona en cada momento, atendiendo a sus circunstancias individuales y a las propias del contexto, **b)** los procesos facilitados por los agentes educativos deben ser estimulantes, para incrementar al máximo la capacidad de aprendizaje de cada estudiante y **c)** los nuevos aprendizajes deben relacionarse de forma significativa con los conocimientos previos.

■ Tabla 5. Las teorías del aprendizaje según Piaget, Vigotsky y Ausubel

Jean PIAGET	
Características	El aprendizaje está directamente relacionado con el nivel de desarrollo madurativo en que se encuentra el individuo. A cada estadio le corresponde un nivel de competencia cognitiva que, por tanto, limita lo que en ese momento la persona es capaz de aprender, aunque lo que se aprende en cada etapa de desarrollo se reconfigura a partir de los desarrollos cognitivos que vendrán después.
Etapas	<ol style="list-style-type: none">1. Sensoriomotora. (Hasta los 2 años aproximadamente). La criatura aprende a través de los sentidos, mediante la manipulación de objetos que están al alcance de sus sentidos (si el objeto no está a la vista, consideran que ha desaparecido).2. Preoperacional. (Hasta los 7 años aproximadamente). Interacción más compleja con su ambiente, gracias al uso de palabras e imágenes mentales. Entienden la permanencia de los objetos (aunque no estén a la vista), pero tienen dificultades para entender la conservación (porque solo atienden a un aspecto de estímulo). Pensamiento egocéntrico.3. Operaciones concretas. (Entre 7 y 12 años). Disminuye el pensamiento egocéntrico, atienden a múltiples estímulos (son capaces por ejemplo de agrupar objetos que comparten alguna característica) pero limitan su conocimiento a lo que han experimentado.4. Pensamiento formal. (A partir de 12 años aproximadamente). Se desarrolla el pensamiento abstracto. Utilizan la lógica formal. Formulan hipótesis y las ponen a prueba para resolver problemas. Desarrollo del razonamiento.



Jean PIAGET

Claves para entender el enfoque

Para Piaget las posibilidades de desarrollo cognitivo son, fundamentalmente, de naturaleza biológica. Los procesos psicológicos -y el aprendizaje es uno de ellos- están organizados en sistemas que se adaptan a los estímulos cambiantes del entorno, mediante dos procesos relevantes, el de asimilación y el de acomodación. El primero se refiere al modo en que las criaturas se enfrentan a los estímulos del ambiente y el segundo a la modificación de sus esquemas mentales previos para adaptarse a las exigencias del entorno. Es importante que niñas y niños manipulen objetos, experimenten situaciones, encuentren sentidos para hacer inferencias lógicas que puedan incorporar a sus esquemas mentales. Esto es, los conocimientos así generados se incorporan y acomodan en los conocimientos previos que ya tenían en sus estructuras cognitivas. Pero dado que este sistema busca el equilibrio, los saltos de aprendizaje se aceleran cuando hay un **conflicto cognitivo**. Esto es cuando el nuevo conocimiento choca -entra en contradicción- con lo previamente aprendido. Este es uno, entre otros muchos, de los aportes más sugerentes de la psicología piagetiana a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lev VIGOTSKY

Características

Teoría sociocultural. La sociedad y la cultura condicionan la forma en que niños y niñas aprenden. A diferencia de Piaget, Vigotsky sostiene que es el aprendizaje el que estimula y orienta los procesos internos de desarrollo.

Etapas

Zona de Desarrollo Proximal (ZDP). *"No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz."* (Vigotsky, 2009: 133).

Claves para entender el enfoque

Vigotsky destaca la influencia que tienen la sociedad y la cultura en el desarrollo cognoscitivo de la criatura. De ahí que lo que pueden considerarse estándares de aprendizaje, en un contexto sociocultural concreto, no puedan ser extrapolados a otros espacios que no comparten las mismas claves.

Es en la interacción social que los niños y niñas aprenden, por eso se habla de un aprendizaje guiado. Madres y padres, docentes... ayudan a modelar su desarrollo cognitivo al proporcionarles determinadas instrucciones o sugerencias -para manipular objetos, para resolver problemas, para comprender situaciones...-. Es lo que se conoce como andamiaje, en referencia al apoyo que ofrecen a la criatura las personas adultas para llevar a cabo una tarea que no podría realizar por sí misma. En este proceso el lenguaje juega un papel central para expresar las ideas, para establecer categorías, para incorporar conceptos y para establecer relaciones de carácter más complejo como los vínculos entre presente, pasado y futuro, por ejemplo.



David AUSUBEL

Características	Teoría del aprendizaje significativo. El aprendizaje debe tener sentido para que se incorpore a la matriz cognitiva, permanezca y se pueda recuperar y utilizar en la interpretación y resolución de problemas. De ahí que otro tipo de aprendizajes no significativos -memorísticos, repetitivos, mecánicos, coyunturales...- no solo desaparecen fácilmente sino que tienen menos relevancia para la comprensión e interpretación de la realidad.
Etapas	Ausubel distingue tres tipos interrelacionados: Aprendizaje de representaciones. Atribución de símbolos a la parte de la realidad a la que hacen referencia. Sería la forma más básica de aprendizaje. Aprendizaje de conceptos. En este caso la relación con la parte de la realidad a la que se refiere se hace mediante ideas abstractas. Aprendizaje de proposiciones. Es la forma más compleja. Se refiere a la capacidad de relacionar conceptos más elaborados que faciliten el pensamiento complejo (matemático, filosófico, social...).
Claves para entender el enfoque	Es un aprendizaje de carácter relacional, el aprendizaje es significativo cuando los conceptos y los conocimientos nuevos se relacionan entre sí y con los conocimientos previos de forma sustantiva. Que los nuevos conocimientos conecten con los previos no significa simplemente que los amplíen sino que en esa relación se crea un significado nuevo. Para que el aprendizaje sea significativo los nuevos conocimientos deben tener significatividad lógica (materiales ordenados en secuencia, red de conceptos relacionados...) y significatividad psicológica (conexión comprensiva entre el nuevo conocimiento y el previo). Es importante que el/la estudiante tenga para ello una actitud favorable, por eso los procesos de enseñanza-aprendizaje que se orientan al aprendizaje significativo intentan motivar al alumnado y conectar con sus intereses, sus ganas y su disposición al aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.



Nos hemos centrado en los enfoques socioconstructivistas por la relevancia que tienen a la hora de plantear cómo debieran ser los procesos educativos y cómo podemos interactuar con las y los jóvenes para facilitar su aprendizaje.

Un enfoque como el que estamos proponiendo requiere activar múltiples sistemas de conocimiento (cognitivo, emocional, experiencial...). La comprensión de la realidad, el acercamiento a la complejidad de los fenómenos, el desarrollo de un pensamiento crítico, la interpretación y el posicionamiento desde lecturas éticas, el compromiso activo y transformador deben ser objeto de aprendizaje en contexto y facilitado especialmente por el profesorado, pero con el concurso del conjunto de la comunidad educativa.

Desarrollo moral. Hacia una ética de la justicia, de los cuidados, de la sostenibilidad de la vida.

De acuerdo con la perspectiva de la psicología evolutiva que remite a un desarrollo progresivo de la capacidad para pensar y actuar conforme a sistemas cognitivos cada vez más complejos, ha habido teorías que han intentado explicar cómo se va construyendo en cada individuo la capacidad para analizar y situarse en el mundo de acuerdo a una serie de principios y valores sobre los que pivota el juicio moral.

De todas ellas, vamos a resaltar la de Lawrence Kohlberg (1992), que nos habla de cómo se produce el progreso desde una visión autocentrada en los intereses y necesidades propios, a otra más compleja que reconoce la libertad y autonomía de todos los seres humanos y por tanto, la necesidad de comprender los diferentes puntos de vista, los diferentes condicionamientos y posiciones que pueden entrar en conflicto a la hora de tomar decisiones o emitir juicios de valor amparados en el concepto de justicia.

■ **Tabla 6. Los estadios del desarrollo moral según Kohlberg**

Estadios/Etapas	Características
<p>Preconvencional</p> <p>Estadio 1. Obediencia y miedo al castigo</p> <p>Estadio 2. Favorecer los propios intereses</p>	<p>Moral heterónoma dominada más por la autoridad que por la cooperación. La persona no entiende, ni mantiene las normas sociales. La transgresión conlleva el castigo o sanción, por lo que se intenta evitar. Punto de vista egocéntrico, que tiene en cuenta solo los valores e intereses propios. En el nivel II se entiende además que estos intereses pueden entrar en conflicto con los de otras personas. Lo moralmente bueno viene determinado por la perspectiva de cada persona.</p>



Estadios/Etapas	Características
Convencional Estadio 3. Expectativas interpersonales Estadio 4. Normas sociales establecidas	Este estadio se caracteriza por la adscripción a la norma, a lo socialmente esperado, sin cuestionamiento. La aprobación social es un factor relevante, se actúa motivado por la necesidad de ser una buena persona. Se tiene conciencia de las otras personas y se entiende que la norma ha recogido lo moralmente bueno para la convivencia social. Por eso lo correcto, es cumplir las normas, las obligaciones, las leyes acordadas.
Postconvencional Estadio 5: Derechos prioritarios y contrato social Estadio 6: Principios éticos universales	Priman los principios racionalmente escogidos frente a las normas socialmente establecidas. Se reconoce el valor del derecho a la vida y a la libertad de todos los seres humanos. Los valores y las normas son relativos, tienen tanta más legitimidad cuanto más sean resultado del consenso o contrato social. Los principios éticos tienen prioridad frente a las obligaciones legales o institucionales porque estas pueden no ser justas. Por eso se considera legítimo enfrentarse a ellas si es preciso.

Fuente: Elaboración propia.

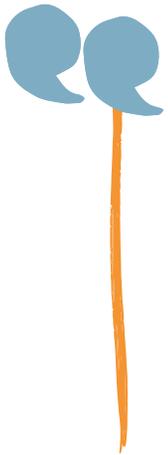
Kohlberg parte del hipotético significado universal de la moralidad, frente a quienes defienden que cada cultura determina el significado de lo que es bueno o malo.

Por eso las teorías de Kohlberg han sido sometidas a críticas desde otras posiciones. Destacamos entre ellas la que le hace Carol Gilligan (1985), por cuanto su perspectiva presenta algunos rasgos de interés para este marco pedagógico.

Gilligan hace una crítica a la pretensión de universalidad bajo la que se desarrolla la ética de la justicia tal y como esas teorías la definen, desde un pretendido "ciudadano neutral" que obvia las diferencias (sexo, género, étnica, religión, edad, nivel socio-económico...) y que oculta por tanto las desigualdades que se reproducen en todas las sociedades.

Esta autora reivindica la experiencia femenina que ha estado marcada por el afecto y el cuidado de otros seres humanos y que dota de otras características al desarrollo moral, ocultas bajo ese conocimiento científico androcéntrico que solo tiene en cuenta el punto de vista masculino y el ámbito público como categorías de referencia.

El debate moral desde la ética de los cuidados se expresa en torno a las responsabilidades en conflicto más que en términos de derechos enfrentados que compiten entre sí. Lo importante es el cuidado, esto es, una aproximación desde la no violencia. Para analizar, situarse y resolver esos conflictos se recurre a un modo de pensar que es contextual, que atiende al conjunto pero sobre todo a la interrelación entre personas. Es un sistema de pensamiento más narrativo que formal y abstracto.



En la praxis ética del cuidado, la subjetividad no se modifica dictando leyes, sino educando en la promoción de relaciones de solidaridad, en las conexiones empáticas que se establecen con las personas y el mundo, prácticas en las que priman las responsabilidades en un contexto socio-histórico particular, la prioridad de las relaciones interpersonales y en la dignidad de la vida humana. La ética del cuidado se encuentra en el corazón de la implicación y el compromiso personal con los otros. El amor, la compasión, la empatía se conectan con el cuidado en situaciones específicas en que se precisa de ayuda. Para los promotores de esta ética, no es el individuo autónomo, racional, y justo el que toma la decisión y establece las reglas, sino el sujeto a quien le concierne la vulnerabilidad de la vida humana. La ética del cuidado es una acción relacional, en la que importa no tanto el deber ser y hacer, sino la experiencia de vivir juntos. (Durán Palacio: 2015:18-19).

Vamos viendo así, cómo los principios que sostenemos confluyen en una visión ética compleja en la que las ideas de justicia social, de cuidados y de sostenibilidad se complementan y refuerzan entre sí.

Establecer la justicia como principio-guía de actuación, ayuda a defender una sociedad igualitaria desde el reconocimiento de la diferencia y la diversidad. Nos habla del empoderamiento individual y colectivo que conduce al establecimiento de otras relaciones de poder, opuestas a la dominación, vinculadas por el contrario a la noción de equidad. Para construir una sociedad equitativa es necesario combatir y superar las desventajas de partida -sociales, económicas, culturales... de condición y posición, de acceso y control...- que condicionan la vida de las personas.

La justicia social atiende a la búsqueda del bien común. Frente a la primacía de los intereses individuales, de los intereses espurios que benefician a unas pocas personas en detrimento de las grandes mayorías, la justicia social se asienta en la búsqueda del bien común. Cuando hablamos de cuidados estamos hablando de sostenibilidad de la vida. Somos seres interdependientes -nuestras vidas están ligadas entre sí, nuestro presente nuestro futuro nos vincula a la comunidad- pero también somos seres ecodependientes -formamos parte de un ecosistema hoy en día fragilizado, que liga nuestro futuro (como ligó nuestro pasado y como condiciona nuestro presente) a la restauración y creación de una condiciones que garanticen la reproducción de la vida en entornos justos, seguros, saludables y sostenibles-.

Hemos hablado de las éticas de la justicia social, del cuidado, de la sostenibilidad de la vida porque creemos que son imprescindibles para una perspectiva de educación crítica y transformadora y porque nos aportan claves para abordar desde una mirada integradora el trabajo en torno a la soberanía alimentaria con enfoque de género.

2.2. La cuestión del saber crítico en la escuela



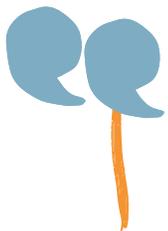
La epistemología se ocupa del estudio de las ciencias, de la construcción del conocimiento. En nuestro caso vamos a intentar centrarnos en la cuestión de los saberes que debe promover la institución escolar y que se podrían constituir en conocimiento relevante para un currículum crítico. Un currículum que permita abordar la soberanía alimentaria con enfoque de género desde un enfoque educativo de carácter crítico y emancipador.

Tomamos como referente la epistemología crítica porque es la que sitúa en el centro de sus preocupaciones la transformación de la realidad, pero no cualquier transformación, sino aquella orientada a la construcción de un mundo mejor. Por eso la pregunta recurrente es qué tipo de conocimiento tiene más potencialidad para constituir sujetos críticos transformadores.

Qué tipo de conocimiento tiene más potencialidad para constituir sujetos críticos transformadores

Tal y como corresponde a la tradición crítica entendemos que el conocimiento es una construcción social. Históricamente ha sido utilizado como herramienta al servicio de determinados intereses y grupos de poder que han intentado imponer su dominio para configurar, en su propio beneficio, determinados sistemas de articulación social. Pero esta tendencia no ha estado exenta de conflicto. La elaboración del saber es resultado en cada contexto y momento histórico de las tensiones entre poderes y contrapoderes, entre hegemonía y emancipación.

Esta cuestión es relevante para nuestro enfoque porque si partimos de la constatación de que son los grupos sociales con más poder quienes tienen mayor capacidad para producir y difundir un determinado conocimiento, nuestra apuesta es recuperar otros saberes marginados del currículum (de las mujeres, del mundo rural y campesino, de otras etnias y culturas...), un conocimiento comprometido con los sectores dominados y excluidos. En palabras de Juanjo Celorio (2007:61):



Un conocimiento que deberá irse construyendo en el propio proceso de crítica al orden dominante, al tiempo que en comunicación entre la diversidad de fuentes, contextos, tradiciones e intereses que forman parte no sólo de la alianza contra la globalización dominante, sino de una propuesta sometida a una utopía de valores y derechos de ciudadanía y para una ciudadanía global con perspectiva de género, interculturalidad, ambiental y pacifista. (2007:61).



2.3. Teorías y pedagogías críticas de la educación



Lo que conocemos como Teoría Crítica en educación, abarca un conjunto de enfoques que proponen una visión social y política para el conjunto de los elementos, procesos y sujetos implicados en la relación educativa. La educación es vista como una forma de producción de sentidos, de significados negociados y compartidos que puedan responder a los retos planteados a la sociedad en cada momento y en cada contexto, lo que permitiría una práctica pedagógica situada. Y la educación también es comunicación "es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados". (Freire, 1993:77).

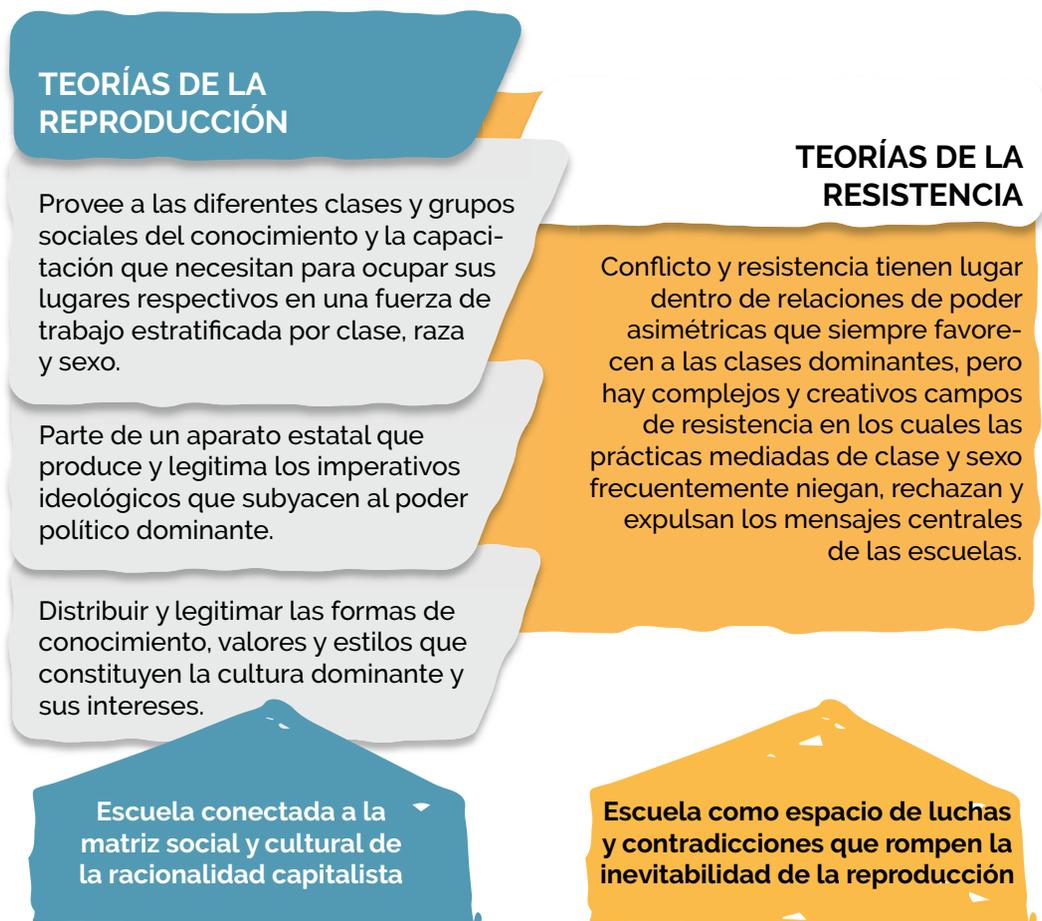
Entre sus propuestas educativas destaca la creación de una escuela formadora de ciudadanía donde las y los docentes se reconocen como intelectuales transformadores y donde el alumnado desarrolla capacidades para participar en la vida pública y comprometerse con las luchas por la equidad y la justicia social. En este proyecto las propuestas críticas como las derivadas del feminismo, del ecologismo, del pacifismo son centrales para informar las miradas desde las que se analiza la realidad que se pretende cambiar.

Las propuestas críticas como las derivadas del feminismo, del ecologismo, del pacifismo son centrales para informar las miradas desde las que se analiza la realidad que se pretende cambiar.

Esta pretensión de una educación más política y comprometida requiere un buen análisis de las circunstancias y condiciones reales en las que se desenvuelve la práctica docente, porque ahí se identificarán las resistencias y los límites que imposibilitan la transformación y permitirá el diseño de estrategias concretas para su superación.

Como reflejo de los debates sostenidos en el ámbito social, las instituciones escolares impulsadas por la Modernidad han estado desde sus inicios y hasta la actualidad sometidas a las tensiones entre reproducción y resistencia. En el primer caso, se entiende que las escuelas están abocadas a funcionar como agencias de reproducción social y cultural para asegurar "la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo". (Giroux, 1983:1). En el segundo caso, dado que en los contextos educativos se generan contradicciones y se concitan diferentes formas de poder, las teorías de la resistencia resaltan la importancia de la acción humana (la agencia de docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa) para el logro de la justicia social en la escuela y en la sociedad.

■ Gráfico 2. La escuela desde las Teorías de la reproducción y las Teorías de la resistencia



Fuente: Elaboración propia a partir de Giroux (1983).

Entendemos la escuela como un espacio sometido a tensiones y contradicciones que pueden ser utilizadas pedagógicamente para reconstruir/construir otros modelos de relaciones de poder, más horizontales y equitativos; otros estilos comunicativos que permitan el diálogo y la negociación entre sus diferentes agentes; otros reconocimientos que permitan la emergencia de los sujetos invisibilizados, marginados y/o excluidos; y otras miradas, normalmente ausentes, no androcéntricas ni eurocéntricas que contribuyan a la creación de escuelas inclusivas, justas y democráticas.



Para caracterizar las distintas propuestas pedagógicas presentes en los contextos educativos y elegir aquellas que se enmarquen mejor en los discursos de la Teoría Crítica, nos parecen muy útiles las categorías que establece Habermas (1989) cuando se refiere a los intereses constitutivos del conocimiento y, en relación con ellos, a la orientación, al sentido que cobra el currículum cuando es guiado por uno u otro tipo de interés (Grundy, 1998, 2009).

■ Gráfico 3. Intereses constitutivos del conocimiento (Habermas)



Fuente: Elaboración propia a partir de Grundy (1998, 2009).

El **interés técnico** sería el propio de las ciencias empírico-analíticas que dirigen su atención al conocimiento y control del medio. La racionalidad técnica pivota sobre un conocimiento que se entiende como neutral, limitado, externo, universal y ahistórico. Este ha sido el interés que ha gestado el modelo dominante en educación durante tanto tiempo. Un modelo caracterizado por una relación jerárquica entre profesorado y alumnado, un tipo de aprendizaje pasivo, fundamentalmente memorístico, poco relevante e inconexo. En la traslación del saber académico al saber escolar se conforma un currículum cerrado -currículum como producto- que el/la docente debe

El interés emancipador y el práctico-emancipador resultan los más adecuados para este marco pedagógico que estamos construyendo

ser capaz de controlar y que se ofrece al alumnado para su consumo acrítico.

El **interés práctico**, propio de las ciencias histórico hermenéuticas, orienta la mirada hacia la comprensión del medio para, desde esa comprensión/interpretación poder interactuar con él. La pregunta en este caso que guía la práctica

pedagógica es ¿qué debo y puedo hacer? A lo que habrá que responder conforme al desarrollo de un juicio moral que busca el bien, a través de la deliberación y la reflexión. Desde el reconocimiento de que tanto alumnado como profesorado se acercan al conocimiento desde su propia historia y su propia predisposición, los significados se reconstruyen conjuntamente, mediante la negociación y el consenso. El currículum se conforma a través de la praxis pedagógica que orienta la acción.

El **interés emancipador** es propio de las ciencias de orientación crítica. En este caso la educación, más en concreto, la práctica pedagógica se despliega desde su dimensión ético-política cuando intenta responder a una pregunta un poco más compleja ¿Cómo contribuyo a crear estructuras justas e igualitarias? para cuya resolución es preciso que se haya desarrollado un juicio crítico. Pero además incorpora una dimensión de acción, de ahí la pregunta ¿Qué voy a hacer? Profesorado y alumnado se reconocen mutuamente y reflexionan y actúan conjuntamente sobre el mundo para transformarlo.

Ambos intereses, el interés emancipador y el práctico-emancipador resultan los más adecuados para este marco pedagógico que estamos construyendo porque: i) sustentan relaciones democráticas entre los diferentes agentes educativos, reconociendo al alumnado como sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje; ii) orientan la acción educativa a la comprensión de la realidad y a su transformación conforme a principios de libertad, justicia e igualdad y iii) plantean el currículum como praxis, reconstruido en la interacción real con el mundo ecológico, social y cultural, relevante para emprender acciones emancipadoras.



El análisis de los intereses constitutivos del conocimiento y su impacto en las diferentes visiones del curriculum debe ser puesto en relación también con lo que Luis Rigal (2011) denomina los componentes centrales de una pedagogía crítica.

■ **Tabla 7. Componentes centrales de la pedagogía crítica**

<p>El diálogo como negociación cultural</p>	<p>Se refiere <i>explícitamente</i> a las relaciones de poder que también se manifiestan en una relación pedagógica. Ese diálogo es, <i>propia-mente</i>, una <i>negociación cultural</i>: lo que se negocia son elementos culturales, mediaciones, asignación de sentidos, representaciones, saberes técnicos, lógicas de aprendizaje.</p> <p>Hace énfasis en la <i>producción colectiva de saberes</i> y, por tanto, <i>entender a lo grupal como instancia productora de conocimiento dentro de un modelo democrático que propone la participación activa de sus miembros, ensamblada de modo tal que favorezca el crecimiento de su autonomía.</i></p> <p>El/la docente <i>se ubica en el lugar del coordinador/a del grupo y dentro del mismo contribuye a generar un proceso de enseñanza – aprendizaje conjunto.</i> La presencia del coordinador, como educador, no es neutra. La propuesta que encarna el coordinador tiene una <i>direccionalidad</i>: <i>procura generar un proceso grupal encaminado a un determinado tipo de producción crítica de saber.</i></p>
<p>La constitución de una subjetividad rebelde</p>	<p>Surge del encuentro entre una <i>ética de la autonomía del sujeto</i> y una <i>pedagogía de la resistencia</i>, que se traduce en conductas con sentido político emancipatorio. Este calificativo de rebelde atribuido a la subjetividad supone:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Curiosidad epistémica. ■ Búsqueda de pensamiento de ruptura: ubicarse críticamente frente a la realidad en búsqueda de su superación transformadora. ■ Referencia a algún proyecto utópico: entendido como la proyección a un más allá distinto y emancipador. <p>En lo más básico, el sujeto se asume como <i>sujeto de saber, de poder y de voluntad</i>, estrictamente como actor. Pero la condición de rebeldía no es una cuestión sólo intelectual. Esta rebeldía activa –con pretensión transformadora– necesariamente debe ser apasionada, debe establecer algún tipo de acercamiento amoroso, de compromiso con la realidad en la que se involucra.</p>



La Escuela crítica y democrática

La coherencia exige que la escuela que quiera formar en lo crítico y en lo democrático sea crítica y democrática en todas sus estructuras, espacios, órganos y decisiones. Debe formar en valores democráticos y hacer de la participación activa y crítica el sistema para involucrar y dar protagonismo a sus agentes.

De nuevo en palabras de Rigal: *Recuperarla como espacio crítico supone luchar para que su cotidiano sea democrático: se deben fortalecer los espacios y las prácticas democráticas institucionales, incluyendo la participación de los diversos actores en la toma de decisiones, la autonomía protagónica de la diada maestro - alumno, y proyectar a la escuela también como espacio público democrático, lugar de encuentro, debate, negociación entre individuos autónomos en búsqueda de un bien común.*

Fuente: Elaboración propia a partir de Luis Rigal (2011:43-45).

De estos presupuestos teóricos se deriva una enorme variedad de experiencias educativas que se desarrollan en ámbitos formales, no formales e informales y que involucran a instituciones y agentes sociales muy diversos -universidades, municipios, escuelas, ONGD, Movimientos de Renovación Pedagógica, redes, ecoaldeas-...

Como señala Jaume Carbonell (2015:14):



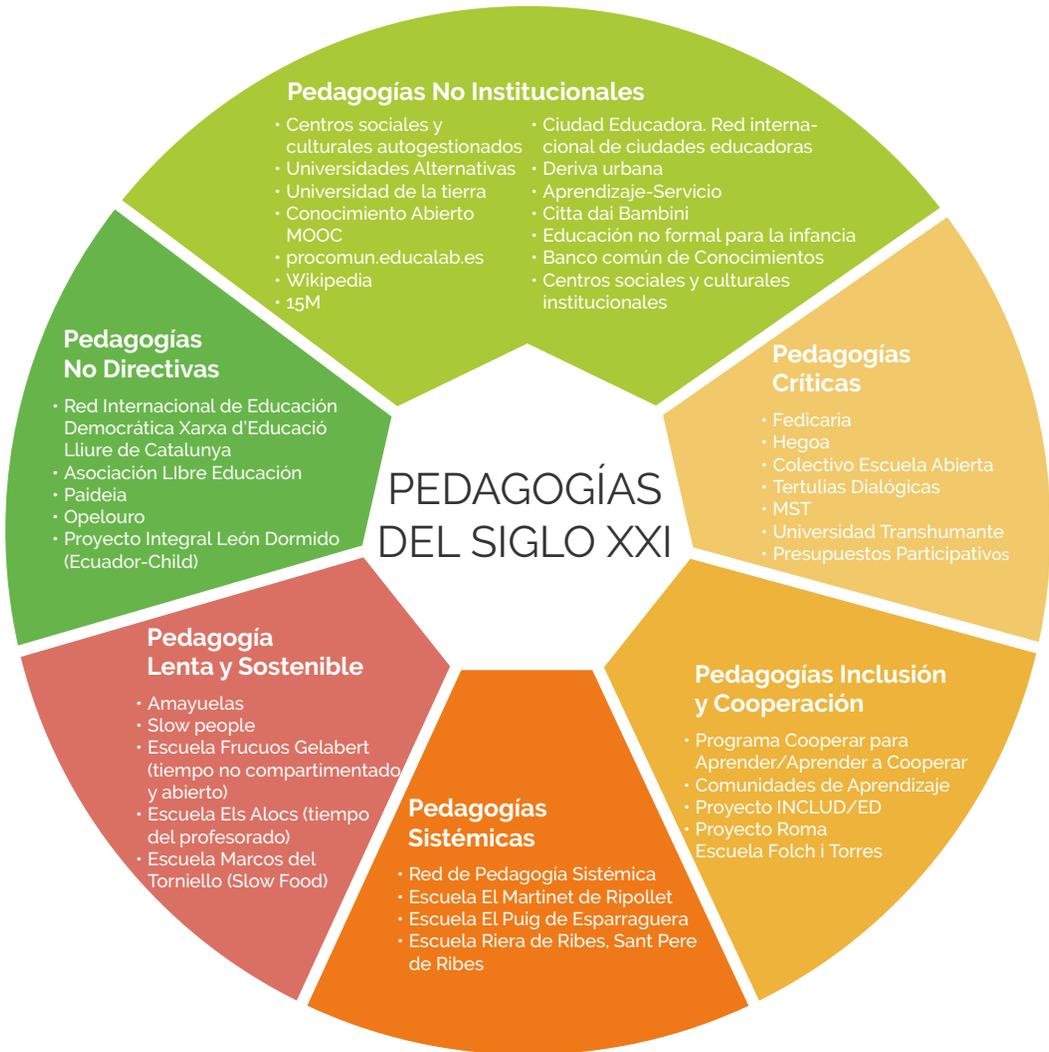
[en todas ellas] se percibe una misma música de fondo -la insatisfacción con la institución escolar tradicional-convencional y con los valores y contenidos dominantes y la búsqueda de nuevos horizontes educativos y de nuevos modos de enseñar y aprender-, pero con letras que subrayan o enfatizan determinados tópicos o dimensiones educativas.

Es muy importante reparar en la existencia de alternativas a los modelos pedagógico tradicionales, modelos estos que, siendo como fueron creados hace más de siglo y medio en otro contexto y para otros fines, se han vuelto tan consistentes que todavía hoy -con los cambios y mejoras inevitables- siguen dominando el panorama educativo en buena parte de los casos.

Sin embargo, la inspiración de las pedagogías críticas y la preocupación de las y los buenos profesionales de la educación -docentes comprometidos con el desarrollo integral del alumnado y convencidos del papel de la educación en la transformación social- representan un horizonte de esperanza para que la comunicación entre experiencias y la creación de espacios democráticos e inclusivos devuelvan a la educación su carácter de derecho y a la vez de instrumento para la emancipación.



■ Gráfico 4. Pedagogías del siglo XXI



Fuente: Elaboración propia a partir de Jaume Carbonell (2015).

2.4. Educación popular

La Educación popular es un movimiento pedagógico que surge en el ámbito de América Latina en torno a los años 60 del siglo pasado como resultado de las experiencias de alfabetización de personas adultas, llevadas a cabo por diferentes educadores y educadoras y cuya sistematización pedagógica debemos a la obra de Paulo Freire. La Educación popular pretende que las personas y colectivos más desfavorecidos analicen y comprendan, en contexto, las opresiones que atraviesan sus vidas -dimensión política- al tiempo que desarrollan capacidades para liberarse de ellas -dimensión pedagógica- mediante acciones emancipadoras individuales y colectivas -dimensión comunicativa y praxis liberadora-.

■ Gráfico 5. Las dimensiones educativas en la propuesta de la Educación popular



Fuente: Elaboración propia.

La pedagogía popular propone reorientar la educación hacia la producción de empoderamiento y liberación.

Entendemos que se trata de un enfoque pedagógico pertinente para la etapa de Secundaria y que su incorporación puede contribuir al fortalecimiento de una visión crítica y transformadora de la educación y, en consecuencia de la sociedad. Y esto por varios motivos:

- **Visión política de la educación.** La educación, así entendida facilita la apropiación crítica de la realidad. Esta idea, que es nuclear en la propuesta pedagógica de la educación popular, alude al sentido que se otorga al hecho educativo, a su anclaje en una realidad concreta y a su orientación a la transformación social.



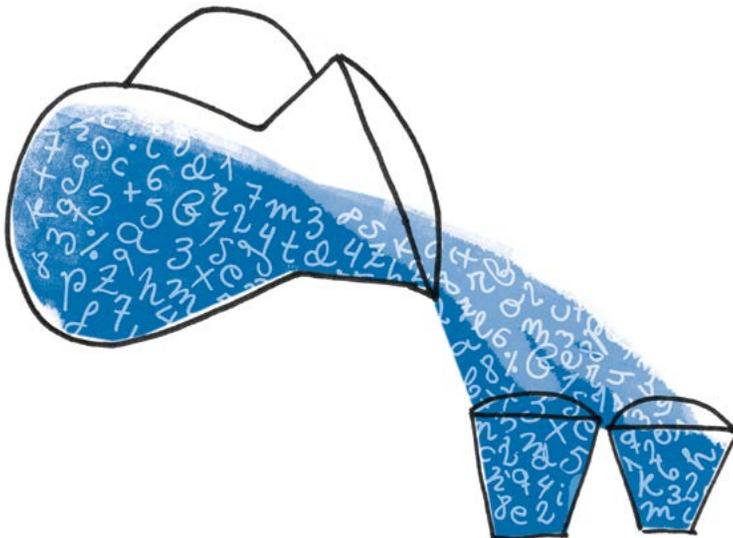
Es imprescindible redimensionar la práctica educativa y dotarla de contenido político. Esto, en pocas palabras, significa dar a conocer el mundo en que vivimos, las causas múltiples de las injusticias que nos afectan directa o indirectamente. Contextualizar esa información para hacerla comprensible e interpretable y para que interpele al sujeto sobre su propio papel en ese contexto. (Polygone, 2003:43).



Para Freire la educación nunca es neutra. Toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder preexistentes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación. (Torres Carrillo, 2007:4).

- **Relación horizontal no bancaria.** La educación clásica ha sido entendida como el resultado de un proceso en el que el/la educador/a -que es quien sabe-transmite un conocimiento (dado, universal, neutral, acabado...) al educando -que es quien desconoce-.

■ Gráfico 6. La relación profesorado-alumnado en el modelo de educación bancaria

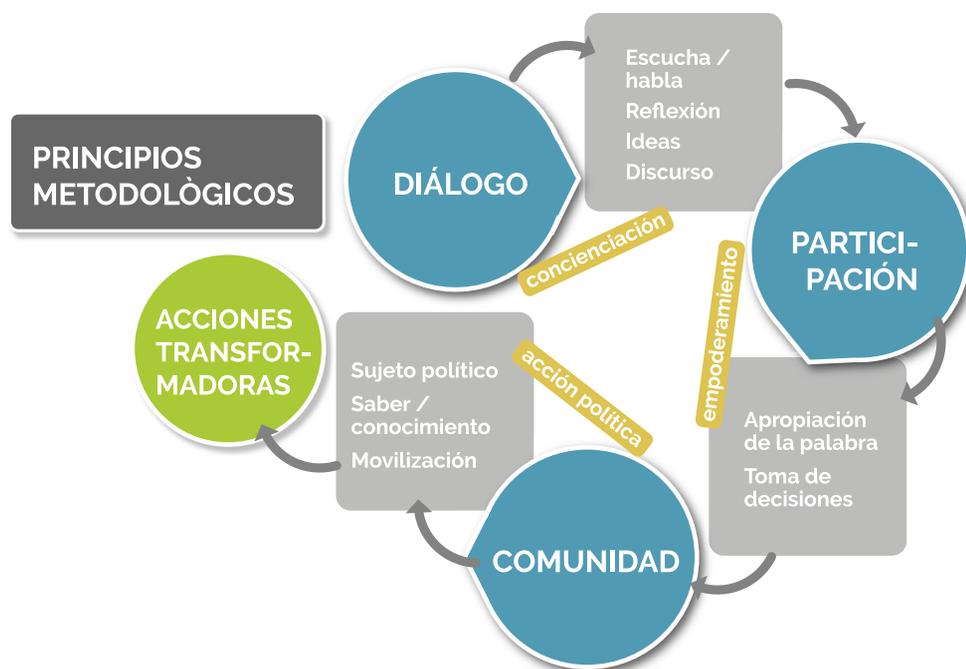


Fuente: Desiderio de Paz Abril (2011:149).

A esta concepción rígida, vertical y reproductora, se opone la educación emancipadora, como un enfoque crítico, dialógico y liberador. En esta concepción la relación pedagógica que se establece entre docentes y discentes busca crear situaciones de aprendizaje compartido, desde el mutuo reconocimiento. En esa relación, que es dialógica, la comunicación tiene un alto valor educativo (educomunicación) porque se comparten conocimientos y se crean nuevos significados, nuevos sentidos que favorecen la creación de un pensamiento de carácter crítico, transformador y emancipador.

- **Reconocimiento de saberes populares**, no solo académicos. Reconstrucción colectiva del conocimiento. El conocimiento cobra otro sentido, no se trata de una construcción solo intelectual sino que involucra sentimientos, emociones, cuerpo, deseos y voluntades.
- Metodología. Para la Educación popular, **la metodología es el proceso que permite la concientización y el empoderamiento** -personal y colectivo- necesario para la acción política que conduzca a la transformación social.

■ Gráfico 7. Principios metodológicos de la Educación popular



Fuente: Elaboración propia.



La Educación popular
concede importancia a la
creación de sujetos capaces
de movilizarse para
transformar el mundo

En la propuesta de la educación popular la palabra representa la apropiación de la voz. En un contexto en el que son quienes dominan quienes enuncian el mundo con sus sentidos y para sus intereses, la propuesta pedagógica popular busca que sean los grupos oprimidos quienes desarrollen conciencia como acto de conocimiento, quienes luchen por decir su palabra, desde ideas y significados que les ayuden en el proceso de liberación.

La Educación popular concede importancia a la creación de sujetos capaces de movilizarse para transformar el mundo. En esa tarea se reconoce la interdependencia, necesitamos de las demás personas para conocer, para ser, para actuar. Ahí es donde cobra sentido la comunicación y el diálogo creador en el que se intercambian los saberes, las miradas construidas desde la experiencia y desde la reflexión crítica sobre esa experiencia. Crear colectivamente, en comunidad, nuevos conocimientos sobre la realidad, nuevas claves para la liberación.

Todas estas claves son las que aluden a la dimensión política de la educación. La educación es, tiene que ser, política porque como bien resume Paulo Freire *Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción* (2006:47).

2.5. Educación para la Ciudadanía Global

Se trata de una propuesta que surge vinculada al ámbito de la cooperación para el desarrollo y, más concretamente, a la acción de los agentes sociales -Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD), sobre todo- comprometidos con la Educación para el Desarrollo. Este enfoque educativo, que cuenta con una larga trayectoria de más de cinco décadas ha ido evolucionando conforme se daban cambios en el contexto internacional y en el debate sobre el Desarrollo.

Los diferentes enfoques -también llamados generaciones- bajo los que ha operado la Educación para el Desarrollo desde su origen allá a finales de los años 50 del siglo pasado hasta el momento actual, han corrido paralelos al surgimiento de las diferentes teorías que han informado el contenido de lo que en cada momento la sociedad ha entendido por Desarrollo. Así, hemos pasado de una concepción más economicista en la que la noción de Desarrollo se asociaba exclusivamente con la idea de crecimiento económico -lo que se conoce como el paradigma de la Modernización (Rostow, 1961)- a otros discursos que sitúan a las personas en el centro de su propuesta -como es el caso del Desarrollo Humano, concepto impulsado por Naciones Unidas (PNUD, Mahbub ul Haq, coord., 1990)-.

■ Tabla 8. Evolución de los enfoques de Educación para el Desarrollo

Cronología	Enfoque	Concepto Desarrollo / Cooperación al Desarrollo	Educación para el Desarrollo	Objetivos ED
50-70	Caritativo-Asistencial	Desarrollismo/Paradigma de la modernización Asistencia técnica	Imágenes y mensajes miserabilistas, catstróficos Refuerzo estereotipos Enfoque paternalista	Recaudación de fondos
70-80	Critico-Solidario	Paradigma de la Dependencia Solidaridad política Satisfacción de «necesidades básicas»	ED como proceso educativo Énfasis en causas Desarrollo/ Subdesarrollo Interdependencia Denuncia del orden internacional injusto Responsabilidad histórica	Concienciar sobre las causas de la desigualdad
	Educación Global	Desarrollo Sostenible Fortalecimiento democrático Participación y desarrollo comunitario	Conocimiento crítico Cuestionamiento del eurocentrismo Educación para la emancipación Otras visiones (género, paz, DDHH, ecología) Crítica sociedad de consumo/Cambiar el Norte Trabajo con el Sur	Comprender la interdependencia global
90-??	Educación para la Ciudadanía Global	Desarrollo Humano Globalización neoliberal Gobernabilidad Desarrollo local	Cambio de paradigma: exclusión/inclusión Ciudadanía universal (DDHH) Justicia social Movimientos altermunicipalistas Presión política Uso creciente NNTT Comunicación y cultura Diversidad cultural e Interculturalidad Multidimensionalidad ED	Promover conciencia de ciudadanía universal Generar procesos de participación y acción ciudadana Reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad

Fuente: Miguel Argibay y Gema Celorio (2005:16).



La Educación para la Ciudadanía Global¹⁰, surge como una propuesta reivindicativa ante los efectos de un capitalismo que profundiza la injusticia y la desigualdad; ante las políticas neoliberales que favorecen la libre circulación de capitales, productos y mercancías, pero levantan vallas y concertinas para impedir que las personas crucen fronteras; unas políticas que dan la espalda a una crisis como la que se está viviendo en Europa con las personas refugiadas y migrantes, pero que siguen alimentando los conflictos de los que esas mismas personas huyen.

Se elige el concepto de Ciudadanía Global para señalar esa idea de pertenencia a un solo mundo, de concienciación sobre la responsabilidad que todas y todos tenemos de promover la justicia social y la equidad; de la necesidad de implicarnos en acciones movilizadoras, de promover cambios en nuestras vidas y en nuestros contextos locales. Se habla de ciudadanía global para recalcar el hecho de que todas las personas debiéramos tener el *derecho a tener derechos*, sin exclusión, sin condiciones, independientemente de cualesquiera que sean los rasgos que conforman nuestra situación y/o nuestra identidad (sexo, género, creencias, etnias, nacionalidades, orientación sexual, edad...).

RASGOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

- **Visión local-global.** El aumento de la interdependencia y la compleja interrelación de fenómenos en la era de la globalización requieren desarrollar una visión local-global que facilite la comprensión de la realidad, que identifique las causas de los problemas que se van a enfrentar y que dinamice las alianzas entre actores para las acciones de cambio y transformación.
- **Justicia social, dignidad humana, equidad y solidaridad.** La ciudadanía global hace énfasis en estos principios vinculados a la dimensión ética de la Educación para el Desarrollo.
- **Perspectiva de género.** El análisis de género se considera imprescindible para combatir las visiones androcéntricas, para diagnosticar mejor los contextos de trabajo, para identificar el carácter de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, para desvelar los mecanismos de subordinación de las mujeres, para, en suma, proponer acciones educativas con las que combatir la reproducción del patriarcado.



¹⁰ Bien es cierto, que resulta un término controvertido por tratarse de un concepto heredero de la tradición occidental y ajeno, por tanto, a otras miradas civilizatorias. Si lo rescatamos en este marco pedagógico es porque nos interesa resaltar la idea fuerza que está detrás y que incide en la relación conciencia crítica↔participación↔movilización↔acción.



- **Ecología.** La clave ecológica permite establecer una nueva relación entre medio humano y medio físico que no pase por la dominación del primero sobre el segundo. Pensar educativamente la noción de ecosistema es poner de relieve la interdependencia que liga a los seres humanos entre sí y a estos con el planeta que nos alberga, lo que nos sitúa ante el reto de crear otros modelos de relación social, de producción y consumo que sitúen la sostenibilidad de la vida en el centro.
- **Todos los Derechos para todas las personas.** Esta máxima aglutina los principios de no discriminación y el compromiso con la eliminación de las barreras que impidan su pleno disfrute.
- **Diálogo intercultural.** Desde el reconocimiento de la diversidad, de las múltiples identidades, para integrar otros conocimientos y saberes y para eliminar un imaginario colectivo en que lo diferente se interpreta como amenaza y no como enriquecimiento de la mirada sobre el mundo. Estrategia imprescindible para la inclusión social.
- **Democracia y participación.** Se entiende la participación como la posibilidad que tienen las personas de influir y proponer iniciativas que busquen el bien común y la equidad social como estrategia para subvertir las relaciones de poder dominantes. De ahí, que la idea de democracia que se persigue desde este enfoque educativo sea la que se expresa como democracia participativa.

La idea de ciudadanía global, en suma, pone el énfasis en la pertenencia a una comunidad global, en el ejercicio y disfrute de unos derechos que asisten a las personas por el mero hecho de serlo y que trascienden las barreras y fronteras de los Estados. Pero alude además al proceso por el cual las personas -y especialmente aquellos colectivos más desfavorecidos- desarrollan la capacidad de analizar el contexto global, las formas en que los fenómenos -como el de la globalización neoliberal- les afectan y las estrategias más eficaces para enfrentar sus consecuencias y emprender acciones de transformación social.

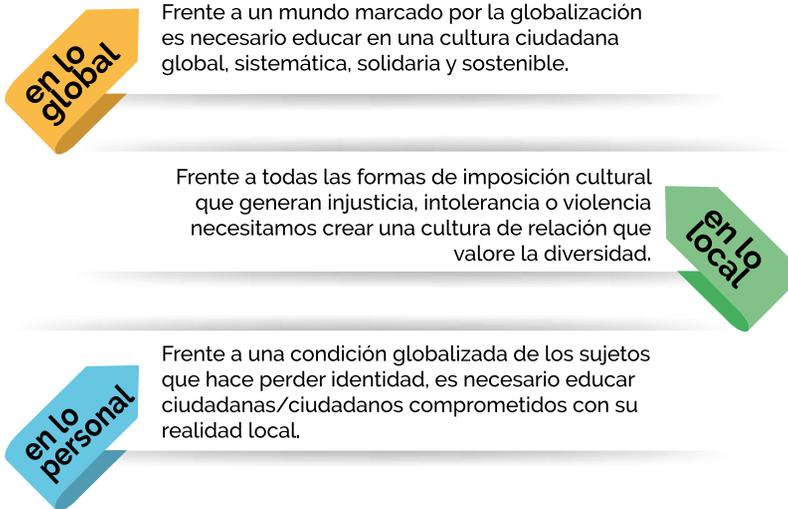
(Celorio Díaz, Gema y Del Río Martínez, Amaia, 2015:24-25)

Hablamos de cambio y transformación social, pero ¿hacia qué otros modelos? En los últimos 25 años, ha sido la propuesta del Desarrollo Humano¹¹ la que ha aglutinado los horizontes hacia los que se dirigía el trabajo de tantas organizaciones, movimientos y colectivos educativos.

11 "El economista pakistani Mahbub Ul Haq jugó un papel decisivo en la definición de este concepto y propuso al PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) la realización de un informe anual que diera cuenta del progreso de los países conforme a un sistema de indicadores que, además de los de carácter económico, tuviera en cuenta otros que permitieran valorar el grado de mejora en la vida de las personas, así como la distribución de la riqueza. Además el desarrollo humano toma en consideración otras dimensiones igualmente importantes como son todas las que hacen referencia a los ámbitos de las libertades, la participación política, la equidad entre mujeres y hombres y las garantías en materia de derechos humanos, cuestiones, todas ellas, altamente interrelacionadas entre sí. Desde 1990 a la actualidad se han publicado estos informes anuales. Los trabajos de economistas como Amartya Sen y filósofos como Martha Nussbaum han llenado de contenido este enfoque y profundizado en sus propuestas". (Celorio, 2014:10).



■ Gráfico 8. Educación para la ciudadanía global en transición



Fuente: Elaboración propia a partir de Dolores Morillas, 2006.

Sin embargo, en estos momentos, se hace evidente que la cuestión del desarrollo, la cuestión de la pobreza, de la exclusión, no son problemas que afecten solo a los países del sur. Se trata, antes bien, de problemas que afectan a las sociedades de todo el planeta, a las "empobrecidas" pero también a las "enriquecidas". Por eso, promover otro desarrollo a favor de las personas y de los pueblos implica afrontar el centro del problema, la globalización neoliberal: el capitalismo como forma de producción y de consumo pero también como impronta cultural desde la que se atenta contra los derechos humanos y se permite la degradación del planeta; el patriarcado, como sistema de reproducción social basado en el dominio y subordinación de las mujeres sostenido por instituciones públicas y privadas y ejercido, con violencia en muchas ocasiones, sobre sus cuerpos y sus vidas.

Asistimos a una pérdida del poder de los Estados para impulsar una agenda política y económica propia frente al mercado global neoliberal. La democracia, aún en su expresión menos radical, la democracia representativa, está siendo erosionada como para ejercer y representar realmente el poder de la ciudadanía. En conjunto, la capacidad de promover avances hacia un desarrollo respetuoso con los derechos (económicos, sociales, políticos, culturales, de los pueblos, de la tierra, de la infancia...) de la mayoría de la ciudadanía del planeta, tropieza con los poderes reales de la globalización.

En consecuencia, una educación que pretenda contribuir a la construcción de nuevos modelos políticos, sociales, económicos... basados en la justicia social y la equidad debe considerar tres cuestiones claves: a) construcción de nuevos escenarios de empoderamiento que promuevan nuevas líneas de desarrollo; b) nuevos escenarios que requieren, para ser posibles, el impulso de un nuevo modelo de ciudadanía, empoderada y empoderadora, esto es, más allá de la democracia representativa; c) esa nueva ciudadanía debe superar los límites que supone su adscripción dentro de los estrechos márgenes del Estado para plantearse horizontes, enfoques y prácticas globales, planetarias. De ahí que demos importancia a la construcción y promoción de una ciudadanía global.

La promoción de esa ciudadanía global deberá plantearse en clave de derechos de los y las ciudadanos/as del planeta, de la promoción de capacidades individuales y colectivas para la eclosión de esa ciudadanía y el impulso de redes y alianzas para ejercer la dimensión política, ciudadana, de esas nuevas sinergias transformadoras.

Este ha sido el paradigma emergente de esa quinta generación, construir una nueva ciudadanía planetaria que pueda democratizar el modelo dominante e imponerle una agenda de reconversión y respeto a los derechos humanos. La construcción de esa ciudadanía planetaria debía ser, en parte, un proceso educativo, formal, no formal e informal.

Sin embargo, como resalta Juanjo Celorio (2016:4), hay toda una serie de interrogantes referidos a los nuevos fenómenos y tendencias a los que no responde teóricamente el modelo de la quinta generación, esos que surgen, a comienzos de la segunda década del siglo XXI con los rasgos más demoledores de la globalización dominante y sus efectos en las ciudadanías del planeta.



¿No será necesario revisar la concepción de lo educativo? ¿No será necesario repensar unos modelos educativos que fueron gestados en la modernidad capitalista e industrialista y que, por tanto necesitan rupturas y remodelaciones nuevas?

¿Quiénes serían los agentes, los promotores, los responsables de ese nuevo quehacer educativo? ¿No será necesario también abrir el concepto de agentes educativos para incluir otros nuevos más allá de los ya reconocidos como tales -docentes, educadores/as sociales y/o no formales-?

¿No significará también que es urgente redefinir lo que se entiende por currículo y/o cultura educativa? ¿No será necesario revisar el modelo de racionalidad, de conocimiento, de investigación, que fundamenta y sostiene lo digno de ser transmitido, aprendido, enseñado, difundido, codificado, valorado?



2.6. Educación en transición para una transición de modelo



Estamos reclamando una educación que apuesta por el cambio cultural, porque tenemos que "desaprender la guerra", esa socialización dominante que queremos combatir. Por eso insistimos en la necesidad de descolonizar el imaginario colectivo (que nos hace movernos en una red de estilos de vida, de deseos, de interpretaciones, de creencias, de estereotipos, de "centrismos" -androcentrismo, eurocentrismo- que nos abocan a la reproducción). Una educación que, al tiempo, apuesta por otras formas creativas de ser y estar, que en el empeño de desnaturalizar el capitalismo, ensaya otras formas de producir y de satisfacer las necesidades que no pasan por la competitividad exacerbada, la violencia contra las personas, el extractivismo sistemático, la avaricia del lucro y la mercantilización de la vida.

Desde estos propósitos, y desde los interrogantes que cerraban el epígrafe anterior, vamos articulando algunos principios que nos parece que deben estar en la base de una educación más crítica y orientada a la transformación social:

- **Desnaturalizar y denunciar el capitalismo** como medio de producción y de consumo. Esta idea conlleva implicaciones para la acción educativa en los centros escolares, por ejemplo, para trabajar desde otro conjunto de valores -solidaridad, equidad, justicia social, diversidad...- con capacidad para oponerse con fuerza a los socialmente dominantes -competitividad, individualismo, mercantilización, elitismo/ clasismo, sexismo, racismo...
- **Descolonizar el imaginario colectivo** (androcentrismo, eurocentrismo, antropocentrismo). Lo que implica revisión profunda del currículum vigente, entendiendo por tal no solo los contenidos cognitivos sino el conjunto de prácticas que conforman una determinada cultura escolar.
- **Incorporar el feminismo** como parte de la dimensión política de la educación. Pese a los esfuerzos y a los avances que ha realizado el movimiento coeducativo, todavía hoy, la escuela -como buen reflejo de lo que acontece en el contexto socio-cultural en el que se inserta- sigue promoviendo modelos de feminidad y masculinidad muy estereotipados y limitantes (además de binarios, monolíticos y excluyentes de otras realidades trans...). Pero además el feminismo es un proyecto de cambio radical a favor de la justicia y la equidad, se trata de un enfoque que cuestiona el mandato dominante, los modelos

Una educación que apuesta por otras formas creativas de ser y estar, que en el empeño de desnaturalizar el capitalismo, ensaya otras formas de producir y de satisfacer las necesidades que no pasan por la competitividad exacerbada, la violencia contra las personas, el extractivismo sistemático, la avaricia del lucro y la mercantilización de la vida.

productivistas y extractivistas, incompatibles con las sostenibilidad de la vida. Por tanto, adoptar una perspectiva feminista no solo es un compromiso con las niñas, las jóvenes y las mujeres (imprescindible y urgente en un contexto en el que aumenta la violencia directa y estructural contra ellas), es una apuesta a favor de la libertad y dignidad de mujeres y hombres, para compartir poder, para poder vivir vidas libres y dignas de ser vividas.

- **Promover el diálogo de saberes.** En la escuela solo ha estado presente un determinado tipo de saber, el científico, que ha generado un solo tipo de conocimiento, el académico. Sin embargo, el conocimiento, especialmente en esta etapa, tiene que cumplir una función social, es decir, debe ser socialmente relevante y para ello debe partir del reconocimiento de otro tipo de saberes construidos desde otras experiencias y otros colectivos. ¿Por qué hay saberes que han sido invisibilizados, que se han relegado a los márgenes de lo irrelevante? Pensemos, por ejemplo, en todos los saberes acumulados por las mujeres en algo tan esencial como el cuidado y el mantenimiento de la vida, esencial además en la perspectiva de soberanía alimentaria con enfoque de género a la que queremos contribuir. Se trata entonces de recuperarlos, reconocerlos y ponerlos a disposición de la comunidad educativa como parte de un proceso para generar un conocimiento más rico, más complejo y de mayor relevancia para la transformación ecosocial.
- **Trabajar a favor de la inclusión, democracia, derechos humanos, solidaridad.** Desde las éticas de la justicia ecosocial y la equidad. Conceptos todos ellos esenciales para una educación crítica que pretende formar ciudadanía políticamente activa comprometida con el cambio social. La apuesta es crear centros inclusivos, espacios para el aprendizaje democrático. No hay democracia sin participación y no hay una participación efectiva sin políticas inclusivas que extiendan y reconozcan los derechos de todas las personas, la diversidad como valor y riqueza y que promuevan la equidad como principio rector de justicia social.
- Atender a las y los **jóvenes** como ciudadanas y ciudadanos de hoy, lo que implica reconocerlos **como sujetos activos**, porque de hecho ya están interactuando con su entorno, influyendo en su contexto y tomando decisiones -de consumo, sobre el tipo de relaciones que mantienen con otras personas, en las instituciones escolares...-.
- Reconocer la educación como un proceso en el que deberemos tomar en consideración las **dimensiones política, pedagógica, ética y de interculturalidad crítica**, entendida esta última, en palabras de Isabel Rauber, como "la que llama a no establecer relaciones de igualdad entre desiguales, para evitar o reducir la supremacía de lo históricamente hegemónico y dominante, que se reeditaría y relegitimaría aunque disfrazado e invisibilizado por un nuevo lenguaje, incluso más allá de la voluntad de los actores participantes". (2014:31).
- **Complejizar la mirada.** Aplicar un principio de transversalidad para que los enfoques coeducativos, de sostenibilidad, interculturalidad e inclusión impregnen el



conjunto de la actividad educativa, el saber escolar y la relación educativa entre el centro y su contexto y entre los agentes de la comunidad educativa. Impulsar procesos que permitan superar la compartimentación disciplinar en la que se estructura el currículum -esto es pasar de la disciplinariedad a la interdisciplinariedad, del conocimiento compartimentado al conocimiento integrado- a través de proyectos conjuntos que involucren distintos departamentos y materias.

- Potenciar el papel de los **agentes educativos guiados por un interés emancipador**. Profesoras y profesores que actúan como intelectuales críticos. Conscientes del poder transformador de la educación, se reconocen como educadores que articulan el currículum en torno a problemáticas relevantes (con potencialidad explicativa de la realidad); que recrean nuevas relaciones de poder horizontales y creadoras -entre sí, con el alumnado y con el resto de la comunidad educativa-; que ven la educación no como una herramienta técnica para la transmisión de contenidos, sino como un proceso crítico para el empoderamiento ciudadano y la transformación social.
- **Abrir los centros educativos a su medio**, ponerlos en diálogo con el entorno, con las organizaciones, movimientos y agentes sociales. El trabajo en red es indispensable en una transformación que aspira a ser democrática, ecológicamente sostenible y socialmente justa. Para impulsar una educación transformadora, emancipadora es imprescindible el contacto, la colaboración y la alianza con los movimientos sociales, por su vínculo con la realidad y con los sujetos protagonistas y por el conocimiento cercano de aquellas situaciones que denuncian o aquellos cambios que proponen.
- **Promover los derechos y el empoderamiento individual y colectivo**, como principios orientadores de la práctica educativa dentro de los centros educativos, pero también más allá de los muros escolares. También en este caso el vínculo con otros agentes y movimientos sociales es importante, pero debe hacerse desde una perspectiva crítica. Así superaremos esa visión un tanto dicotómica que sostiene que la riqueza de esa colaboración reside en que alguien aporta el saber pedagógico (los agentes educativos) y alguien aporta su saber político, activista y militante (los movimientos sociales). Defendemos una visión amplia en la que el encuentro es posible porque entiende a los agentes educativos también como agentes políticos y a los movimientos sociales a su vez con capacidad para emprender acciones pedagógicas de carácter transformador. Esta visión habla de diálogo, de encuentro, de reconocimiento, de aproximación desde diferentes saberes y experiencias. Con mayor potencial, por tanto, para la crítica radical al sistema hegemónico y para el cambio social. Requiere conjugar los diferentes espacios educativos -formales, no formales, informales-, que las y los educadores, docentes, se vean a sí mismos como intelectuales críticos (Giroux, 1990), que la escuela salga a la calle y que la calle entre en la escuela. Requiere que los movimientos sociales reconozcan a los agentes educativos como aliados excepcionales, para el cambio a medio-largo plazo.

2.7. Miradas transversales



Consideramos imprescindible incluir en este marco pedagógico las miradas transversales que debemos tener en cuenta a la hora de plantear qué saberes son relevantes para una ciudadanía crítica, activa y comprometida con el cambio social.

En realidad, nuestro deseo sería dejar de hablar de la necesidad incorporar la transversalidad en el curriculum (entendido este en sentido amplio) porque eso significaría que la complejidad y los diferentes enfoques transversales habrían entrado a formar parte de la cultura escolar.

Sin embargo, las dinámicas e inercias presentes en la vida de las aulas y los centros siguen haciendo inevitable el debate sobre la pertinencia de incluir estos enfoques que nos permiten analizar la realidad y situarnos ante ella con otras claves facilitadoras de una comprensión más crítica y global.

2.7.1. Empoderamiento juvenil y ciudadano

Caracterizar qué es la juventud y en qué consiste¹² excede los límites de esta propuesta pedagógica; su propia diversidad además, hace muy complejo su análisis. Pero lo que sí nos interesa resaltar es cómo las y los jóvenes siempre han desarrollado culturas propias, la mayor parte de las veces creadas en resistencia frente a las culturas adultas dominantes en un contexto determinado.

Culturas y subculturas juveniles urbanas y rurales, que crean nuevos símbolos, lenguajes y productos como resultado de sus experiencias vitales y de los nuevos sentidos de los que dotan a sus intereses y vivencias y, en torno a los cuales, construyen su identidad.

Culturas y subculturas juveniles con nuevos códigos e imágenes que constituyen un todo reconocible para sus miembros y que se concreta en el gusto por determinados estilos musicales, vestimenta, por los espacios que se frecuentan, los lenguajes propios y las estrategias de ocio, consumo y/o acción determinadas.

Pero caracterizados también en un plano más vital por rituales de relación social, normas y valores propios y específicos. La característica más persistente es, valga la paradoja, su dinamismo y cambio permanente. Basta tomar como referencia la

¹² Sería interesante discutir el concepto de juventud para, más que asociarlo con una categoría estática, lineal, creciente, inamovible y universal, plantearlo como una construcción social cuyas características y/o atribuciones vienen marcadas por el momento histórico y cultural del que tratemos en cada momento. Pero, tal tarea excede, de nuevo, la pretensión de este marco.



distancia que separa a una generación de la siguiente para observar las diferencias entre unas y otras culturas juveniles.

Del otro lado tenemos el centro escolar, el lugar donde chicas y chicos van a pasar buena parte de sus años más jóvenes. En este caso, la característica más relevante de la escuela como institución es su inmovilidad y resistencia al cambio. Por supuesto, que existen experiencias diversas, docentes comprometidos y proyectos innovadores, pero el modelo más extendido -con leves variantes- lo sigue conformando una propuesta en la que el curriculum dado, el libro de texto

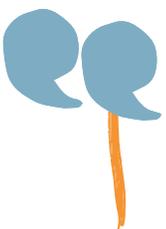
y la propuesta educativa homogénea -independientemente de la población a la que atiende- sigue conformando el sistema de enseñanza mayoritario.

Esta distancia entre la cultura juvenil y la cultura escolar dificulta la posibilidad de encuentro, la expectativa de poder compartir experiencias y sentidos que hagan atractivo el paso por la institución educativa en un tramo como el de Secundaria, de carácter obligatorio.

Esa distancia, junto a otros factores, está también detrás del fracaso escolar, del aumento de la conflictividad, de la violencia -en los casos más graves-. Todas estas manifestaciones expresan las dificultades que tienen chicos y chicas para integrarse en un sistema que sienten que no les aporta nada importante para sus proyectos vitales.

Es necesario que la escuela acompañe a las y los jóvenes en su proceso de maduración y de construcción de identidad. La educación en esta etapa debe proporcionar herramientas y saberes críticos para impulsar procesos orientados a defender sus derechos y a promover su participación activa en la construcción del mundo y su futuro.

Para ello, como bien expresa Emilio Tenti Fanfani (2000:11) tendría interés contar con:



- a) *Una institución abierta que valoriza y tiene en cuenta los intereses, expectativas, conocimientos de los jóvenes.*
- b) *Una escuela que favorece y da lugar al protagonismo de los jóvenes y donde los derechos de la adolescencia se expresan en instituciones y prácticas (de participación, expresión, comunicación, etc.) y no sólo se enuncian en los programas y contenidos escolares.*

- c) *Una institución que no se limita a enseñar sino que se propone motivar, interesar, movilizar y desarrollar conocimientos significativos en la vida de las personas.*
- d) *Una institución que se interesa por los adolescentes y los jóvenes como personas totales que se desempeñan en diversos campos sociales (la familia, el barrio, el deporte, etc.) y no sólo por los alumnos en tanto aprendices de determinadas disciplinas (la matemática, la lengua, la geografía, etc.).*
- e) *Una institución flexible en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etc. y que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil (de género, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.).*
- f) *Una institución que forma personas y ciudadanos y no "expertos" es decir, que desarrolla competencias y conocimientos transdisciplinarios útiles para la vida y no disciplinas y esquemas abstractos y conocimientos que sólo tienen valor en la escuela.*
- g) *Una institución que atiende a todas las dimensiones del desarrollo humano: física, afectiva y cognitiva. Una institución donde los jóvenes aprenden a aprender en felicidad y que integra el desarrollo de la sensibilidad, la ética, la identidad y el conocimiento técnico-racional.*
- h) *Una institución que acompaña y facilita la construcción de un proyecto de vida para los jóvenes. Para ello deberá desplegarse una "pedagogía de la presencia" caracterizada por el compromiso, la apertura y la reciprocidad del mundo adulto para con los adolescentes y los jóvenes (Gomez da Costa A.C. 2000 y 1997).*
- i) *Una institución que desarrolla el sentido de pertenencia y con la que los jóvenes «se identifican».*

2.7.2. Género y coeducación

Toda relación social está mediada por el aprendizaje y la interiorización de una cultura dominante en la que el sexismo, el machismo, el patriarcado, la heteronormatividad, las identidades de género... han formado parte de nuestra socialización –tanto en los espacios formales como en los informales-. Por eso, es importante convencernos de que cualquier intervención educativa debe tomar en cuenta esta realidad si pretende subvertirla.

En el caso de la educación formal, la coeducación es hoy todavía un reto pendiente. Existe una creencia generalizada en que la igualdad de oportunidades, la existencia de un mismo currículo para chicos y chicas y la convivencia física de ambos en un



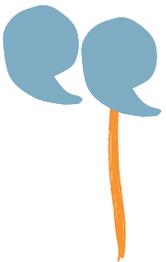
mismo espacio es sinónimo, per se, de educación no sexista.

Sin embargo, solo tenemos que asomarnos a los libros de texto, al currículo, a las aulas y a los espacios de uso común; solo tenemos que detenernos a observar quiénes detentan el liderazgo, quiénes hacen uso de la palabra, qué tipo de elecciones académicas hacen unas y otros para comprobar que algo importante se ha perdido en el camino. Seguimos pensando que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden ser neutros, que el saber y la cultura transmitida son monolíticos, homogéneos y determinados, que la autoridad pasa por la imposición... y así un largo etc.

En primer lugar la concienciación, tenemos que "ver" el problema. Después, ayudarnos de diagnósticos precisos, poner en marcha estrategias coeducativas, visibilizar y denunciar las desigualdades, combatir el androcentrismo, empoderar a las chicas, conocer las luchas feministas y poner en valor el papel de tantas mujeres y organizaciones a favor de la equidad.

Pero esas creencias no casuales son el reflejo de lo que ocurre fuera de la escuela y forman parte de los discursos dominantes, no exentos de intereses e intencionalmente comunicados para su reproducción. El mundo laboral, las relaciones interpersonales, las relaciones afectivas, los medios de comunicación... están impregnados de discursos e imágenes profundamente sexistas. La violencia machista tiene un profundo anclaje socio-cultural que es preciso sacar a la luz y combatir.

El (los) feminismo(s) surge(n) como un movimiento socio-político que cuestiona los principios patriarcales y androcéntricos que han dominado las relaciones sociales, el conocimiento y, a partir de ahí, toda la producción humana (masculina) en todas las esferas de la vida.



Tomamos del feminismo varias pistas para pensar nuestras perspectivas políticas; entre ellas: 1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación. (Claudia Korol, 2007:17).

De esa crítica radical, surgen las propuestas que informaran la pedagogía feminista y coeducativa que nos parece relevante para su aplicación en el marco escolar, como parte de esa educación para una ciudadanía crítica, empoderada y transformadora.

Por eso ponemos en primer lugar la concienciación, tenemos que “ver” el problema. Después, ayudarnos de diagnósticos precisos, poner en marcha estrategias coeducativas, visibilizar y denunciar las desigualdades, combatir el androcentrismo, empoderar a las chicas, conocer las luchas feministas y poner en valor el papel de tantas mujeres y organizaciones a favor de la equidad. No hay recetas, pero sí muchas experiencias de las que aprender y muchas estrategias por crear.

Exponemos a continuación algunos principios de la pedagogía feminista y coeducativa.

- **Lenguaje inclusivo, no sexista.** Es de sobra conocido que el lenguaje crea pensamiento y conocimiento. Las personas pensamos con palabras. Con palabras construimos conceptos, discursos, interpretaciones... con palabras comunicamos, con palabras expresamos afectos y emociones. Por eso al feminismo, a la coeducación les importa el lenguaje, lo que no se nombra no existe y lo que se nombra de una manera concreta determina nuestra mirada sobre esa realidad. Proponer el uso de un lenguaje inclusivo no sexista es posicionarnos a favor de la justicia, de la construcción de equidad, del respeto y del reconocimiento para combatir la violencia de un sistema que invisibiliza y sitúa a las mujeres en posiciones de subordinación.
- **Conocimiento no androcéntrico y epistemologías feministas.** Los sistemas tradicionales de producción de conocimiento, profundamente androcéntricos, han sido contruidos por y para un arquetipo viril¹³ que ha dejado fuera a todas las mujeres y a todos los colectivos que transitan en los márgenes del sistema dominante. Acudir entonces a la construcción de un conocimiento no androcéntrico, que incorpore las epistemologías feministas implica reconocer el papel de los sujetos en la construcción de conocimiento, sujetos históricos, con cuerpo, razón, intereses y emociones, situados y afectados por un contexto social y cultural concreto.
- **Relaciones de poder no autoritarias, liderazgo compartido.** Frente al *poder sobre* que legitima la opresión, la educación debe promover otras formas de relación no jerárquicas, empoderadoras. Desde el punto de vista de una educación comprometida con la justicia y la equidad proponemos trabajar el *poder con* que nos moviliza en el encuentro con otros sujetos políticos, el *poder dentro* que nos fortalece y nos permite avanzar, el *poder para* hacer realidad la sostenibilidad de la vida.

13 “El androcentrismo ha impregnado profundamente las relaciones de poder, la producción cultural y el pensamiento científico. Implica una forma de conocer el mundo, de acercarse a él e interpretarlo. Este sistema de ocultación, de generalización de un punto de vista hegemónico ha invisibilizado la aportación de las mujeres a las diferentes sociedades en el tiempo y en el espacio. [...] Ahora bien, esa construcción masculina que ha relegado a las mujeres al terreno de lo invisible, tampoco ha sido construida por todos los hombres. Amparo Moreno (1986) habla del arquetipo viril, al que define como varón, blanco, de edad adulta y clase media/alta, queriendo significar con ello la exclusión del colectivo femenino y de los colectivos masculinos no incluidos en el arquetipo.” (Argibay, Celorio y Celorio, 1996:30).



- **Empoderamiento de las chicas.** Un sistema que actúa desde la “aparente” neutralidad, se posiciona a favor de la reproducción. Si reconocemos que sigue siendo urgente la tarea de combatir el sexismo, existente aun hoy en nuestras sociedades, debemos hacer nuestra esta tarea y llevar esa lucha a las instituciones escolares. Tomar medidas encaminadas a favorecer el empoderamiento de las chicas, de las jóvenes, es imprescindible para construir ciudadanía crítica con capacidad de intervenir en el cambio social y cultural.
- **Ética de los cuidados.** Es un enfoque que pone el acento en nuestra responsabilidad para con las/los demás estableciendo un sistema de entornos seguros donde no solo se cubren las necesidades básicas y materiales (alimento, vestido, vivienda...) sino también aquellas otras vinculadas con los afectos, con el reconocimiento social... Los cuidados, que están en la base de los sistemas que sostienen y reproducen la vida, han estado (y siguen estando mayoritariamente) a cargo de las mujeres y han sido (son todavía) invisibilizados. Incluir la ética de los cuidados en los centros escolares tiene un valor educativo muy alto y posiciona a las instituciones que lo asumen del lado de la sostenibilidad de la vida.
- **Conciencia y práctica de derechos.** Hablar de coeducación nos conduce irremediablemente a hablar de derechos. Derechos de libertad, de igualdad, derecho a no recibir ningún trato vejatorio, a la no discriminación. Hablar de derechos desde un punto de vista educativo y coeducativo nos obliga a reconocer los derechos de las mujeres y de las niñas. Nos ayuda a tomar conciencia de su existencia, a exigir su cumplimiento y a ponerlos en práctica en la vida cotidiana de los centros escolares. Crear entornos donde los derechos sean una realidad beneficia al conjunto de la comunidad educativa y contribuye a la construcción de ciudadanía crítica.

■ Gráfico 9. Enfoque coeducativo



Fuente: Elaboración propia.

2.7.3. Ecología y sostenibilidad

El conocido como Informe Meadows, *Los límites del crecimiento* (1972), fue el primero de los documentos que alertó sobre el impacto de un modelo de desarrollo basado en el crecimiento económico y en el consumo de energías no renovables, lo que provocaba un deterioro ecológico que, por entonces ya empezaba a ser evidente. Pero fue unos años más tarde, con la publicación de *Nuestro futuro común* (1987), conocido como Informe Brundtland que se reconoce la urgencia de dar un giro al modelo del crecimiento porque "la seguridad, el bienestar y la misma supervivencia del planeta dependen de esos cambios ya" (1987:404). Tenemos que resaltar que este informe no cuestiona el crecimiento, cuestiona el modelo de crecimiento imperante hasta entonces, por eso, acuña el concepto de desarrollo sostenible y lo hace en estos términos: "El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades" (1987:67).

El aprendizaje más relevante que nos deja esta crítica y las propuestas que se van conformando es el de la necesidad de poner en el centro la sostenibilidad de la vida y la ética de los cuidados.

Desde entonces hasta nuestros días, los sucesivos informes y estudios centrados en analizar la salud ambiental del planeta no han hecho más que alertar sobre la profunda crisis ecológica y el riesgo que supone para el sostenimiento de la vida humana a largo plazo. Una crisis ecológica de alcance mundial y de carácter multidimensional.

La hiperexplotación a la que el modo de producción capitalista ha sometido a las personas, a los recursos y a los ecosistemas se revela ahora en forma de empobrecimiento progresivo para muchas comunidades, desertización, deforestación, pérdida de biodiversidad, contaminación (tierra, aire, mares, ríos...), cambio climático.

Nos parece importante resaltar cómo el impacto de esta crisis ecológica no se refiere solo -con ser bastante- a los efectos negativos en el medio ambiente y en la naturaleza, sino también a los efectos perversos que tiene sobre las personas y comunidades, especialmente aquellas que se encuentran en situación de mayor riesgo y vulnerabilidad.

Los movimientos ecologistas vienen denunciándolo desde hace décadas y en los últimos años hemos visto crecer las voces que sostienen la necesidad de dar un cambio radical a los modos de producir y de consumir. El decrecimiento, la simplicidad voluntaria, las ciudades en transición, el movimiento slow... y la soberanía alimentaria se plantean como alternativas frente a esta espiral en la que nos ha envuelto el modelo capitalista en la era de la globalización y que estimula el hiperconsumo, la producción industrial y el agronegocio.



Pero no son las únicas, los modelos del buen vivir que provienen de los pueblos ancestrales, de las comunidades indígenas latinoamericanas también nos dejan experiencias para repensar cómo hemos perdido en nuestras sociedades -y por tanto, cómo podríamos recuperar- el equilibrio que sostenía el vínculo tierra-comunidad.

El aprendizaje más relevante que nos deja esta crítica y las propuestas que se van conformando es el de la necesidad de poner en el centro la sostenibilidad de la vida y la ética de los cuidados. Esta última es un referente nuclear de esta propuesta porque alude a la responsabilidad que tenemos todas las personas, como seres sociales que vivimos en comunidad, de procurarnos un ambiente en el que no solo se satisfagan las necesidades básicas materiales -alimentación, vivienda, vestido...- sino también las relacionales -afecto, cariño, seguridad, amor...- entre otras. Nos habla de la responsabilidad en el cuidado mutuo, aquello que las mujeres han realizado históricamente y que históricamente ha sido invisibilizado y desvalorizado.

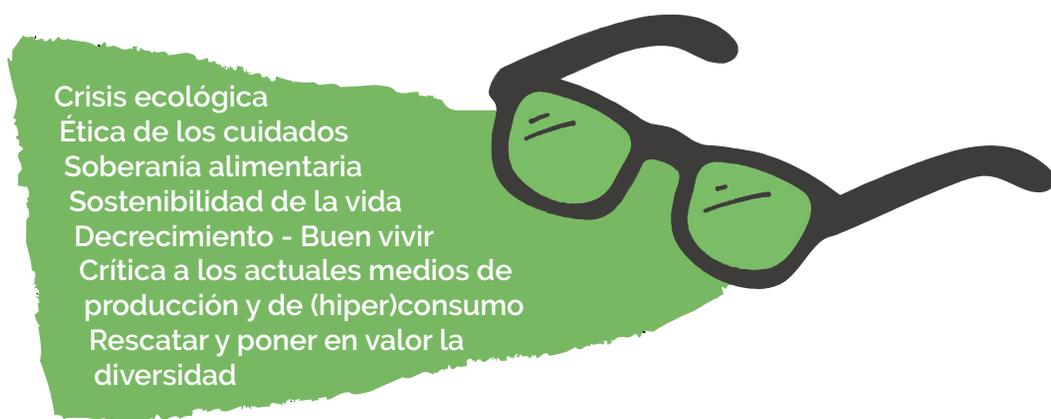
■ Gráfico 10. La economía feminista desvela la ética de los cuidados



Fuente: Basado en <http://nomerecortes.blogspot.com.es/2015/01/economia-feminista.html>

La ética de los cuidados cuestiona las bases del capitalismo que mercantiliza la vida. La apuesta consiste en sustituir la centralidad de los mercados para apostar por una vida más saludable, más digna, más feliz. Desde ahí, desde una lectura feminista, se resignifica el concepto de trabajo para desvincularlo de su circunscripción al ámbito público, productivo y monetarizado y ampliarlo al conjunto de tareas que reproducen y sostienen la vida.

■ Gráfico 11. Enfoque de ecología y sostenibilidad



Fuente: Elaboración propia.

Es en este marco de análisis y como una propuesta crítica y alternativa que proponemos la soberanía alimentaria con enfoque de género para abordar la apuesta de los centros escolares por la ecología y la sostenibilidad (y que desarrollamos más adelante).



2.7.4. Inclusión e interculturalidad

Vivimos en sociedades plurales, multiculturales y diversas. Sin embargo, esta afirmación solo nos sirve para constatar una realidad física que, sin embargo, no conlleva necesariamente un giro en positivo como para que las políticas, los sistemas educativos y los universos mentales de las personas se hayan vuelto menos racistas, menos xenófobos, más inclusivos.

La cuestión inclusiva ha ido tomando cada vez mayor relieve en los discursos y las acciones prácticas de los sistemas educativos. El planteamiento de una educación para todos y todas ha ido tomando carta de naturaleza y principio rector para los sistemas educativos. Incluso este principio ha sido relacionado con la cuestión del crecimiento/desarrollo. La educación Inclusiva promovería efectos positivos en cada sociedad -muy especialmente con la inclusión de las niñas pero también de otros colectivos que viven situaciones de exclusión- y con ello la posibilidad de que esa integración aumentara el desarrollo y crecimiento de la riqueza contribuyendo a una mejor estructuración social.

Sin embargo, la cuestión de la inclusión educativa no se planteaba en interacción con la cuestión de la inclusión/exclusión social. La pregunta ¿hasta dónde puede avanzar la inclusión educativa sin que avance la lucha contra la exclusión social? ¿En qué medida ambas realidades no son parte de la misma dinámica? ¿Se avanzará en la lucha contra la exclusión educativa real sin avanzar en la inclusión social? O dicho de otra manera, la inclusión en la cultura escolar tiene que avanzar promoviendo cultura inclusiva en la comunidad social y por tanto trabajando con y junto a las agencias comprometidas con la inclusión, tanto en el ámbito local como global. Como decíamos en el apartado anterior si nos orientamos a empoderar, el empoderamiento y la emancipación tienen que avanzar luchando también contra la inclusión y promoviendo ésta, solo así aumentaremos el empoderamiento real para que la emancipación no sea un discurso vacío para todos y todas.



La interculturalidad es ya una necesidad para responder al reto de unas aulas cada vez más multiculturales, pero lo es también, como respuesta crítica educativa y social a una cultura de la globalización dominante, distribuida y difundida por mil y un canales de los mass media, pero también por otros canales, más ligados a la propia industrialización de la cultura y de distribución de las mercancías culturales, a través de formatos de exotismo y pulsiones sugestivas. Esta cultura de la mercantilización global presenta "lo otro" como símbolo de novedad y atracción, descontextualizando las imágenes que extrae de la diversidad cultural del planeta, para ofrecerla a los centros y clases metropolitanas con poder de compra, al tiempo que presenta a los sujetos y culturas reales, como atrasadas y/o peligrosas; en cualquier caso, como sujetos exóticos, lejanos.

Por ello, para la inclusión de esa complejidad cultural que la propia globalización genera, la interculturalidad es un reto social y educativo,

frente al relativismo cultural con sus diversos grados de segregación y distanciamiento y frente al monoculturalismo asimilacionista e integracionista, promotor de homogeneización cultural. (Celorio, 2016:13-16).

Una escuela que se pretenda inclusiva y que promueva la interculturalidad como propuesta de convivencia debe reconocer la diversidad como fuente de aprendizaje. Desde la aceptación de la(s) diversidad(es) -como un rasgo inherente a los seres humanos que nos hace a cada persona única y distinta al resto-, la escuela inclusiva e intercultural busca luchar contra las desigualdades, no contra la diferencia, tiene en cuenta la interseccionalidad para favorecer una comprensión crítica de las situaciones que afectan y condicionan la vida de las personas, promueve entornos donde todas ellas se sientan valoradas y reconocidas y genera estrategias educativas con capacidad para atender sus necesidades e intereses.

M^a Dolores Morillas y Carmen Llopis (2011:107) resumen en cuatro principios los principios centrales de la educación inclusiva:

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

Tomar en consideración esta perspectiva es imprescindible para fortalecer el compromiso con un enfoque educativo como el que estamos planteando, que pone la sostenibilidad de la vida y el cuidado de las personas en el centro y que pretende contribuir a la construcción de sociedades y modelos más justos y equitativos.

La escuela inclusiva e intercultural busca luchar contra las desigualdades, no contra la diferencia, tiene en cuenta la interseccionalidad para favorecer una comprensión crítica de las situaciones que afectan y condicionan la vida de las personas, promueve entornos donde todas ellas se sientan valoradas y reconocidas y genera estrategias educativas con capacidad para atender sus necesidades e intereses.



2.7.5. Cultura de paz y transformación de conflictos

Estamos planteando un enfoque educativo que pretende posicionarse críticamente ante una realidad compleja afectada por problemáticas globales que debemos ser capaces de enfrentar. La formación de una ciudadanía crítica, empoderada y movilizadora es crucial para ese empeño y la escuela puede contribuir recreando una cultura que cuestione y ponga en crisis el modelo hegemónico sustentado en el individualismo, la competitividad, el hiperconsumo y la explotación sistemática de las personas y el planeta.

La literatura pedagógica se ha ocupado desde hace ya largo tiempo de plantear un enfoque lo más amplio y crítico posible del concepto de paz desde el que trabajar en las escuelas. Así, al concepto de paz negativa que se refiere únicamente a la ausencia de violencia directa, se opone el concepto de paz positiva que entiende la paz no solo como ausencia de violencia directa sino también de violencia estructural (marco político, económico, institucional que genera injusticia, desigualdad, pobreza...) y cultural (marco simbólico, legislativo... que ampara y justifica la violencia estructural y que se concreta en actitudes que la reproducen).

Desde la educación para la paz se entiende el conflicto como un elemento inherente a la vida y a las relaciones humanas, por tanto, como un aspecto sobre el cual es necesario educar.

Desde esta conceptualización nos interesa abordar el papel que la escuela puede cumplir para identificar las formas de violencia existentes, tanto la violencia directa -insultos, agresiones, acoso...- como estructural -sexismo, androcentrismo, eurocentrismo, heteronormatividad...-. Nuestras instituciones escolares reproducen la violencia estructural cuando excluyen, cuando no atienden convenientemente las necesidades e intereses de las chicas y chicos, cuando no buscan el éxito escolar para todas las personas, cuando no adoptan proyectos coeducativos, inclusivos, cuando no promueven la participación y el empoderamiento...

Situar la paz, la solidaridad y la cooperación como valores, principios pedagógicos, referentes metodológicos y enfoques para los procesos de enseñanza-aprendizaje desde los que aprender a convivir, a relacionarnos y a abordar los conflictos resulta estratégico para la construcción de una cultura de paz a la que la escuela puede y debe contribuir.

Desde la educación para la paz se entiende el conflicto como un elemento inherente a la vida y a las relaciones humanas, por tanto, como un aspecto sobre el cual es necesario educar. Frente a la visión que plantea el conflicto como algo negativo, algo a evitar y eludir, la educación para la paz lo ve como un proceso natural, necesario para el crecimiento personal y esencial para los procesos de cambio social.

Martina Tuts y Luz Martínez Ten (2006:13) plantean algunas sugerencias para enfocar el trabajo en los centros escolares:

- Fomentar la autonomía, la autoestima, la autoafirmación y la capacidad de desarrollar relaciones interpersonales, como premisa para el respeto y el entendimiento de las desigualdades.
- Favorecer el acceso a la información y su análisis crítico.
- Promover el diálogo como punto de encuentro entre el pensamiento y las distintas valoraciones que ofrecen la pluralidad.
- Estimular la toma de decisiones y de responsabilidades en función de las opciones elegidas y de sus consecuencias.
- Concienciar sobre el reparto desigual de recursos entre los pueblos del planeta y la violación de los derechos humanos.
- Reconocer las situaciones de discriminación, injusticia y desigualdades sociales en el entorno escolar y de barrio y trabajar en su eliminación.
- Adoptar una actitud de beligerancia positiva respecto de los valores compartidos.

■ Gráfico 12. Enfoque de paz y transformación de conflictos

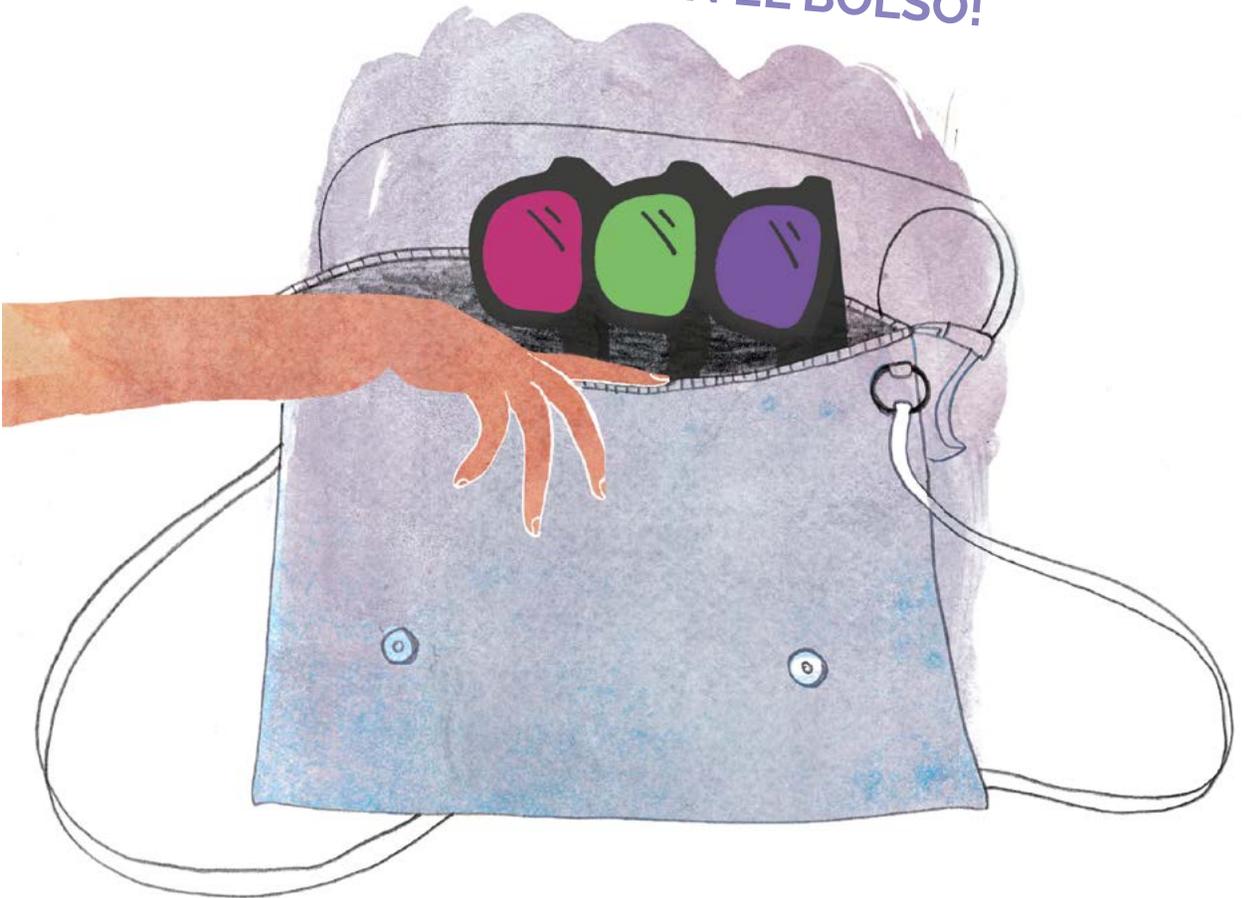


Fuente: Elaboración propia.



Trabajar a favor de una cultura de paz y transformación de conflictos exige coherencia y consistencia teórico-práctica porque, como expresa John Paul Lederach (1984:34) "ni el contenido ni la forma de la educación para la paz deben ser contradictorios o antitéticos con el valor y objetivo que representa". Con esta idea Lederach pone el foco -más allá de los discursos y de los conocimientos que se pueden construir en torno a la idea de educación para la paz, y que son bien importantes- en la importancia de las metodologías, de las relaciones que se establecen en el aula y en el centro, de los aprendizajes específicos que requiere abordar la transformación de los conflictos, de nuestro compromiso como docentes para extender una cultura de paz.

**¡NO TE OLVIDES DE LLEVAR SIEMPRE
LAS GAFAS EN EL BOLSO!**





3

**SOBERANÍA
ALIMENTARIA
CON ENFOQUE
DE GÉNERO**



Si en el capítulo anterior tratábamos de buscar el soporte para la acción pedagógica de la comunidad educativa desde la que impulsemos el proyecto, este de ahora se ocupa del contenido que articula esta propuesta, la soberanía alimentaria con enfoque de género. La soberanía alimentaria es una alternativa estratégica a un modelo dominante que considera la alimentación como otro objeto mercantil con el que especular, con el que obtener máximos beneficios aun a costa de la salud, de las vidas humanas y de la sostenibilidad del planeta.

Vamos a relacionar la soberanía alimentaria con el enfoque de género, perspectiva imprescindible para reconstruir una visión amplia, crítica y sostenible. Para ello, abordaremos someramente el contenido de la propuesta de soberanía alimentaria, de la problemática de la alimentación y su traducción en el ámbito curricular. Intentaremos responder a una pregunta: la soberanía alimentaria con enfoque de género ¿es coherente y tiene capacidad para concretar y dinamizar el enfoque pedagógico que venimos desarrollando?

Cada comunidad educativa, a partir de esta reflexión, deberá definir el enfoque que le quiere dar, sea en una asignatura, en un conjunto de ellas o, lo que sería más deseable, en la totalidad del marco curricular, así como las relaciones con otros agentes socioeducativos con los que puede trabajar.

3.1. Qué entendemos por soberanía alimentaria con enfoque de género



Hemos planteado, en otros apartados, las pinceladas más relevantes que describen el contexto actual y que apuntan a las causas de las múltiples crisis (económica, ecológica, democrática, de cuidados...) que hoy nos llevan a hablar de crisis civilizatoria.

Es ante este panorama que cobran sentido propuestas y modelos alternativos como el que representa la soberanía alimentaria. Hablamos de soberanía alimentaria con enfoque de género porque, a los efectos de este sistema económico-financiero, hay que añadir los derivados del hecho de que, además, estos actúan sobre la base de una sociedad patriarcal. Un modelo social que sigue ubicando a las mujeres en una posición subordinada, limitando su acceso a y control de los recursos, incidiendo en la división sexual del trabajo, descargando sobre sus hombros el sostén de los hogares y el cuidado de las familias –lo que se conoce como el triple rol, productivo, reproductivo y comunitario-, vulnerando sus derechos sexuales y reproductivos, sufriendo violencia machista... Las mujeres deben, pues, enfrentar las consecuencias derivadas de la escasez de políticas que favorezcan su empoderamiento, aumenten sus capacidades, mejoren su condición y posición e impulsen su participación activa y protagonista en todas las esferas, política, social, económica y cultural.

La soberanía alimentaria con enfoque de género es una estrategia de cambio social, de construcción de equidad y de puesta en marcha de un sistema diferente de producir y consumir más sostenible, más ecológico, más cercano, más justo y más equitativo.

La alimentación es, no solo imprescindible para el sostén de la vida humana, sino también un derecho de las personas y los pueblos. Los modos de producción de alimentos han variado enormemente a lo largo de los siglos para satisfacer las necesidades de las comunidades, adaptarse a sus usos culturales y a las condiciones de los distintos territorios.

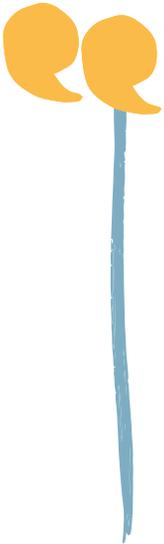
La agricultura, en especial la agricultura familiar, ha estado históricamente en manos de mujeres, no así la propiedad de la tierra. Ellas han sido las encargadas de producir alimentos, conservar las semillas, vender los excedentes en mercados locales... Sin embargo, también en este caso, el papel de las mujeres ha sido considerado poco relevante, cuando no directamente invisibilizado "El conjunto de los trabajos realizados por las mujeres son de una importancia social y económica enorme, que sin embargo, no se reconocen, no se valoran socialmente, ni aparecen en las estadísticas económicas." (León y Serna, 2009:18).

En las últimas décadas, la lógica capitalista que caracteriza nuestro modelo de desarrollo ha alentado la expansión de una agroindustria dominada a escala mundial por la acción de las grandes multinacionales (Monsanto-Bayer, BASF, DuPont, Syngenta...)

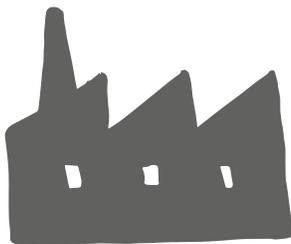


que han visto en la producción de alimentos y en el consumo de masas¹⁴ una excelente oportunidad de negocio.

Las técnicas de cultivo y los sistemas de producción de alimentos utilizados por la gran industria alimentaria, no solo violan el derecho a la alimentación, suponen además un alto riesgo para la salud, para la biodiversidad, para las culturas y para el planeta.



La producción suficiente de alimentos sanos, nutritivos, baratos y accesibles es uno de los eslabones claves en el equilibrio entre la población humana y los recursos y servicios de la naturaleza, porque de ello depende no sólo la salud, sino la supervivencia de la especie y la salud o equilibrio del ecosistema planetario. El modelo agroindustrial pone en entredicho todo el andamiaje de la civilización moderna y requiere repensar los principales postulados y valores del mundo actual, y en el caso de la generación de alimentos debe considerar un cambio radical tanto en los modelos de producción como en la totalidad del sistema alimentario. No solamente se debe saber coexistir con la naturaleza y sus procesos en todas las escalas, como sugiere la agroecología; también debe partirse del rico bagaje y experiencia de las culturas rurales, pues no se puede construir una modernidad duradera más que a partir de la innovación y perfeccionamiento de lo que ya existe, no de su supresión u olvido. Estamos entonces ante un cambio de paradigmas, ante una metamorfosis civilizatoria, y como hemos visto, el debate alimentario no escapa a ello. (Toledo, 2015).



¹⁴ Hablamos, sobre todo, de los grupos de personas que tienen una mínima capacidad de consumo -sea en las sociedades enriquecidas o empobrecidas-. Como sabemos, hoy en día se estima que 702 millones de personas, esto es un 9,6% de la población mundial, viven en condiciones de extrema pobreza con menos de 1,90 US\$ al día (1,6 €). Datos del Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional (World Bank Group, 2016).

■ Tabla 9. Dos modelos enfrentados. Rasgos destacados

MODELO AGROINDUSTRIAL	MODELO AGROECOLÓGICO
Alimentación con más factores de riesgo.	Alimentación más saludable.
Los alimentos son un negocio.	Los alimentos son un derecho.
Orientado a la exportación. Los alimentos viajan miles de kilómetros.	Circuitos cortos de comercialización. Mercado local, productos de kilómetro cero.
Hay poca diversidad de cultivos y especies, baja biodiversidad natural.	Hay más variedad cultivada. Conserva la biodiversidad natural.
Las cosechas son vulnerables a plagas y enfermedades. Uso de fertilizantes químicos, pesticidas.	Las producciones son más resilientes. Uso de abonos naturales. Control de plagas mediante recursos naturales.
Hay prevalencia de alimentos envasados.	Productos frescos y de temporada.
Se echan a perder y se tiran más alimentos.	Mayor equilibrio entre producción y consumo.
Latifundios. Agricultura industrial.	Agricultura familiar, pequeñas explotaciones agrícola-ganaderas.
Propiedad de la tierra en manos de grandes corporaciones y multinacionales.	Propiedad de la tierra en manos de los y las campesinas.
Uso de energías fósiles (petróleo) con altos niveles de mecanización.	Uso de energías renovables.
Variedades híbridas o transgénicas.	Variedades locales, semillas tradicionales, bancos de semillas.
Contribuye al cambio climático.	Los sistemas de producción minimizan el impacto ambiental.
Hay más hambre y desnutrición.	Los pueblos tienen más seguridad alimentaria y más soberanía alimentaria. Permite producir alimentos para todo el mundo.

Fuente: Elaboración propia.



Es imprescindible por tanto, promover un cambio radical en los sistemas de producción agrícola, tal y como lo reconoce el Informe sobre el comercio y el medio ambiente (2013) de la UNCTAD:



El mundo necesita un cambio de paradigma en el desarrollo agrícola: de una «revolución verde» a un enfoque de «intensificación ecológica». Esto implica un rápido y significativo cambio desde la producción industrial convencional, basada en monocultivos altamente dependientes de aportes externos, hacia esquemas de sostenibilidad, sistemas de producción regeneradores que incrementen la productividad de los pequeños agricultores. Es preciso promover un cambio desde los enfoques lineales en la gestión agrícola hacia otros más holísticos, que reconozcan que un agricultor no solo es un productor de bienes agrícolas, sino también un gestor de un sistema agro-ecológico que proporciona una multitud de bienes públicos y servicios (p.ej. el agua, el suelo, el paisaje, la energía, la diversidad biológica y la reconstrucción)¹⁵. (UNCTAD, 2013:2).

■ Gráfico 13. ¿Qué es la agroecología?



Fuente: Adriano Muñoz Pérez (2015:19).

15 Traducción propia de la cita original: "The world needs a paradigm shift in agricultural development: from a "green revolution" to an "ecological intensification" approach. This implies a rapid and significant shift from conventional, monoculture-based and high-external-input-dependent industrial production towards mosaics of sustainable, regenerative production systems that also considerably improve the productivity of small-scale farmers. We need to see a move from a linear to a holistic approach in agricultural management, which recognizes that a farmer is not only a producer of agricultural goods, but also a manager of an agro-ecological system that provides quite a number of public goods and services (e.g. water, soil, landscape, energy, biodiversity, and recreation)."

El concepto de soberanía alimentaria nos ha llegado de la mano de La Vía Campesina quien lo llevó al debate público en 1996, con ocasión de la Cumbre Mundial de la Alimentación, como una alternativa a las políticas neoliberales. "Desde entonces, dicho concepto se ha convertido en un tema mayor del debate agrario internacional, inclusive en el seno de las instancias de las Naciones Unidas. Fue el tema principal del Foro de ONG paralelo a la Cumbre Mundial de la Alimentación de la FAO de junio del 2002"¹⁶.

El Foro para la Soberanía Alimentaria que tuvo lugar en Sélingué, Mali, en febrero de 2007, reunió a más de 500 personas, delegadas de 80 países. De este espacio de debate y propuesta surgió la Declaración de Nyéléni (27 de febrero de 2007), en la que se definió la soberanía alimentaria como:



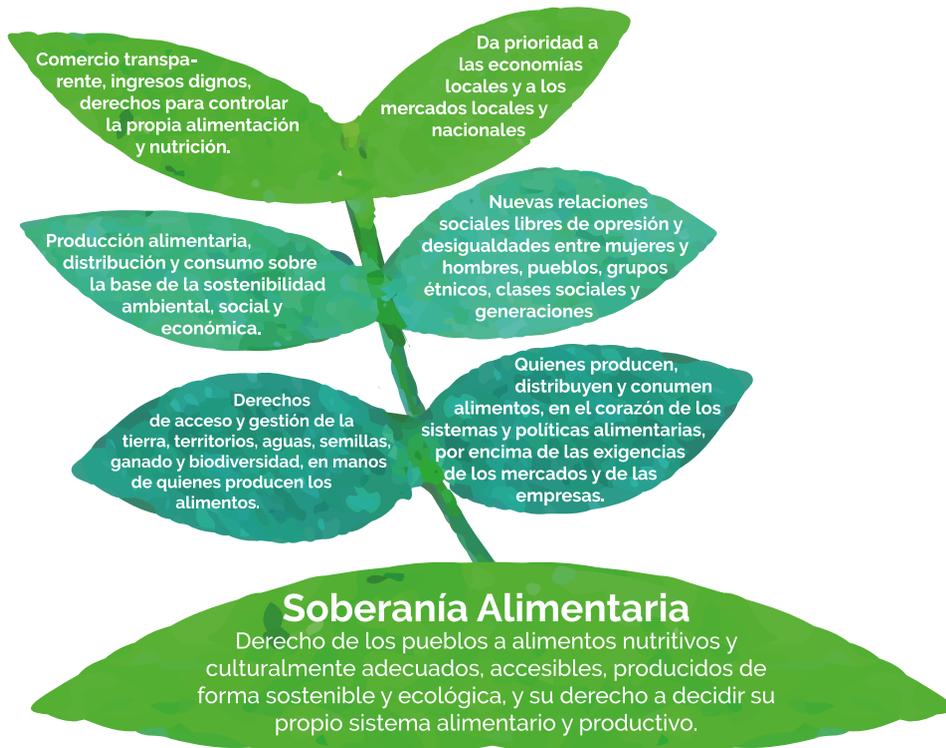
el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo. Esto pone a aquellos que producen, distribuyen y consumen alimentos en el corazón de los sistemas y políticas alimentarias, por encima de las exigencias de los mercados y de las empresas. Defiende los intereses de, e incluye a, las futuras generaciones. Nos ofrece una estrategia para resistir y desmantelar el comercio libre y corporativo y el régimen alimentario actual, y para encauzar los sistemas alimentarios, agrícolas, pastoriles y de pesca para que pasen a estar gestionados por los productores y productoras locales. La soberanía alimentaria da prioridad a las economías locales y a los mercados locales y nacionales, y otorga el poder a los campesinos y a la agricultura familiar, la pesca artesanal y el pastoreo tradicional, y coloca la producción alimentaria, la distribución y el consumo sobre la base de la sostenibilidad medioambiental, social y económica.¹⁷

16 <http://viacampesina.org/es/>

17 <http://www.nyeleni.org/IMG/pdf/DeclNyeleni-es.pdf>



■ Gráfico 14. Principios básicos de soberanía alimentaria



Fuente: Elaboración propia.

Declaración de las mujeres por la soberanía alimentaria (Nyéléni, 2007)

Nosotras, mujeres provenientes de más de 86 países, de múltiples pueblos autóctonos, de África, de América, de Europa, de Asia, de Oceanía y de distintos sectores y movimientos sociales, nos hemos reunido en Selingué (Mali) en el marco de Nyéléni 2007 para participar en la construcción de un nuevo derecho: el derecho a la soberanía alimentaria. Reafirmamos nuestra voluntad de intervenir para cambiar el mundo capitalista y patriarcal que prioriza los intereses del mercado antes que el derecho de las personas.

Las mujeres, creadoras históricas de conocimientos en agricultura y en alimentación, que continúan produciendo hasta el 80% de los alimentos en los países más pobres y que actualmente son las principales guardianas de la biodiversidad y de las semillas de cultivo, son las más afectadas por las políticas neoliberales y sexistas.



Sufrimos las consecuencias dramáticas de tales políticas: pobreza, acceso insuficiente a los recursos, patentes sobre organismos vivos, éxodo rural y migración forzada, guerras y todas las formas de violencia física y sexual. Los monocultivos, entre ellos, los empleados para los agro-combustibles, así como la utilización masiva de productos químicos y de organismos genéticamente modificados tienen efectos negativos sobre el ambiente y sobre la salud humana, en especial, sobre la salud de la reproducción.

El modelo industrial y las transnacionales amenazan la existencia de la agricultura campesina, de la pesca artesanal, de la economía pastoril, y también de la elaboración artesanal y del comercio de alimentos en pequeña escala en zonas urbanas y rurales, sectores donde las mujeres juegan un rol importante.

Deseamos que la alimentación y la agricultura se excluyan de la OMC y de los acuerdos de libre comercio. Es más, rechazamos las instituciones capitalistas y patriarcales que conciben los alimentos, el agua, la tierra, el saber de los pueblos y el cuerpo de las mujeres como simples mercancías.

Al identificar nuestra lucha con la lucha por la igualdad entre los sexos, ya no queremos soportar la opresión de las sociedades tradicionales, ni de las sociedades modernas, ni del mercado. Nos aferramos a esta oportunidad de dejar detrás de nosotras todos los prejuicios sexistas y avanzar hacia una nueva visión del mundo, construida sobre los principios de respeto, de igualdad, de justicia, de solidaridad, de paz y de libertad.

Estamos movilizadas. Luchamos por el acceso a la tierra, a los territorios, al agua y a las semillas. Luchamos por el acceso al financiamiento y al equipamiento agrícola. Luchamos por buenas condiciones de trabajo. Luchamos por el acceso a la formación y a la información. Luchamos por nuestra autonomía y por el derecho a decidir por nosotras mismas, y también a participar plenamente en las instancias de toma de decisiones.

Bajo la mirada vigilante de Nyéléni, mujer de África que ha desafiado las reglas discriminatorias, que ha sobresalido por su creatividad y sus rendimientos en materia agrícola, encontraremos la energía para llevar adelante el derecho a la soberanía alimentaria, portador de la esperanza de construir otro mundo, obteniendo esta energía de nuestra solidaridad. Llevaremos este mensaje a las mujeres de todo el mundo.

Nyéléni, 27 de febrero de 2007.

Traducción francés-castellano: Susana Cohen, Argentina.

Fuente: http://www.nyeleni.org/spip.php?article305&var_recherche=%20declaraci%C3%B3n





3.2. ¿Por qué es relevante la soberanía alimentaria con enfoque de género para la escuela?

Son muchas las razones por las que consideramos relevante apostar por la inclusión de la soberanía alimentaria con enfoque de género en la Educación Básica. Si creemos que la principal función de la educación es contribuir a la formación de una ciudadanía crítica capaz de comprometerse con el cambio social, hay que crear nuevas condiciones para hacerlo posible. Se requiere un cambio educativo, socio-cultural, muy amplio, en el que el conocimiento sea relevante para comprender y actuar sobre la realidad.

La soberanía alimentaria con enfoque de género tiene un gran potencial transformador, al menos en dos sentidos.

- **En primer lugar, porque la crítica al actual modelo alimentario** -dominado por el agronegocio- es multidimensional. Es un claro ejemplo de cómo resulta imprescindible interrelacionar distintos fenómenos y aplicar miradas complejas si queremos comprender el funcionamiento de ese modelo para, desde esa comprensión, conocer sus consecuencias y proponer alternativas.

■ Gráfico 15. Impactos del actual modelo alimentario



Fuente: Elaboración propia.

El actual modelo alimentario está controlado e impulsado por grandes multinacionales¹⁸ que controlan la producción de alimentos y que, en la búsqueda del máximo beneficio, han globalizado un sistema de producción, distribución y consumo totalmente insostenible.

La agricultura intensiva desplaza a las poblaciones, causa deforestación en la carrera por aumentar las tierras cultivables, requiere el uso de fertilizantes, pesticidas, abonos químicos, maquinaria industrial, energías fósiles... que agotan los suelos fértiles y causan graves, y la mayoría de las veces irreversibles, deterioros en los ecosistemas.

El uso de transgénicos y las patentes de semillas no solo coloca a las personas productoras en manos de las grandes corporaciones sino que suponen una nefasta contribución a la pérdida de biodiversidad.

La desregulación de los mercados, el débil control político, legislaciones laxas, normativas poco exigentes o deficientes (como ocurre, por ejemplo, con el control de los etiquetados) han permitido prácticas especulativas con los alimentos y la inclusión en los procesos de producción y transformación de sustancias nocivas para la salud.

El abandono de los entornos rurales y el aumento de la pobreza han sido dos de los impactos más negativos de este modelo industrial de producción de alimentos. Pero también han supuesto cambios en las dietas y pérdida de los saberes populares, ancestrales, asociados a los sistemas agropecuarios tradicionales.

En este modelo, de nuevo son las mujeres las que salen peor paradas. Con salarios más bajos, son muy pocas las que tienen acceso a la propiedad de la tierra (pese a que, por ejemplo, representan el 60 por ciento de las personas agricultoras de África Subsahariana y el 70 por ciento del sur de Asia), además de ver vulnerados sus derechos y de seguir asumiendo a diario la triple jornada que les implica en los trabajos productivos, reproductivos y comunitarios.

Según la FAO¹⁹ "Las mujeres rurales son responsables de más de la mitad de la producción de alimentos, desempeñan un papel importante en la preservación de la biodiversidad y garantizan la soberanía y seguridad alimentaria desde la producción de alimentos saludables. Sin embargo, viven en situación de desigualdad social, política y económica con apenas el 30% de titularidad de la tierra, del 10% de los créditos y del 5% de la asistencia técnica".

La situación del actual modelo alimentario, además de las consecuencias más nefastas que se traducen en hambre y desnutrición para mucha personas en todo el planeta, provoca una vulneración sistemática del derecho a una alimentación sana, saludable y culturalmente adecuada.

18 Se trata de conglomerados empresariales entre las que se encuentran semilleras, agroquímicas, productoras de fertilizantes, (Monsanto-Bayer, Syngenta, Dupont...), pero también productoras de maquinaria industrial (Deere), grandes corporaciones alimentarias (Coca-Cola, Danone, Nestle, Unilever, Kellog's...), etc.

19 Información disponible en su página web: <http://www.fao.org/americas/recursos/politicas-mujeres-rurales/es/>



- En segundo lugar, porque la soberanía alimentaria con enfoque de género se presenta como una alternativa sólida, viable, realizable en el corto-medio-largo plazo, con la que es posible comprometerse sin condiciones de edad, condición, contexto. Siguiendo uno de los principios de esa educación orientada a la construcción de ciudadanía crítica, se ha pasado de la protesta a la propuesta.

Se trata de una iniciativa que, al igual que ocurre con el modelo al que se enfrenta, debe ser comprendida desde la complejidad pues incorpora enfoques que ligan los aspectos sociales, medioambientales, económicos, etc. en la lógica de la sostenibilidad de la vida y en la ética de los cuidados (de las personas, del territorio, de la naturaleza).

■ Gráfico 16. Modelo de soberanía alimentaria con enfoque de género



Fuente: Elaboración propia.

La soberanía alimentaria representa hoy en día una alternativa urgente para el conjunto de la población mundial y para el empeño en garantizar la sostenibilidad de la vida, de las personas y del planeta.

El modelo de soberanía alimentaria conlleva la revitalización de los espacios rurales, requiere que la producción de alimentos sea local y culturalmente adecuada, que la distribución y comercialización se realice en ciclos cortos. Es un sistema de reapropiación popular del territorio que implica modos de producción ecológicos y sostenibles que recuperan los sistemas de producción y saberes tradicionales.

Devolver el control de la producción de alimentos a las comunidades rurales es una manera de empoderar y proteger la agricultura familiar y campesina. Por su parte, la reactivación de la producción, distribución y consumo locales tiene efectos beneficiosos en la calidad de vida de las personas. En la medida en que se garantiza el derecho a la alimentación la soberanía alimentaria se convierte en un potente instrumento de lucha contra la pobreza. Pero además, el acceso a alimentos sanos y nutritivos garantiza y preserva la salud de las personas.

La soberanía alimentaria se acompaña además de todo un despliegue de reconocimiento de derechos que mejoran las condiciones de vida para el conjunto de la comunidad y especialmente las de las mujeres que aumentan sus posibilidades de acceder a la propiedad de la tierra, de tener control sobre la producción, de gozar de salarios dignos e iguales... Porque la soberanía alimentaria no es tal si no incorpora la ruptura de la división sexual del trabajo, si no activa la corresponsabilidad de hombres y mujeres en las tareas -productivas, reproductivas y comunitarias-, si no otorga relevancia al cuidado y promueve por tanto otra manera de entender las relaciones e interdependencias que nos hacen corresponsables de la atención personal y comunitaria.

Se trata de un modelo medioambientalmente sostenible. La producción agroecológica, la creación de bancos de semillas que preservan las variedades nativas, el respeto de los recursos naturales y de los ciclos ecológicos, el uso de abonos naturales y la utilización de energías renovables crean un modelo que preserva la biodiversidad y garantiza la supervivencia de las especies y del planeta.

Desde este punto de vista, entendemos que la soberanía alimentaria con enfoque de género tiene una enorme potencialidad pedagógica:

- Por su **capacidad explicativa y su conexión con la realidad** de las y los estudiantes. La alimentación es un tema que nos afecta a todas y todos. Su estudio y comprensión puede alentar el trabajo de investigación del alumnado, permite orientarlo desde los conocimientos y saberes propios y locales. Es una experiencia que busca producir experiencia y sentido. Vivenciar, sentir, analizar, proponer, experimentar...



- Por su **versatilidad para el trabajo interdisciplinar**. Dentro de la amplitud de temas que podemos incluir bajo el enfoque de soberanía alimentaria, podemos ir secuenciando aquellos que favorezcan el aprendizaje de los contenidos de distintas asignaturas desde significados relevantes con sentido social.
- Porque permite, más bien, exige las **miradas transversales** -de género, de sostenibilidad, de interculturalidad, de derechos humanos...-.
- Porque admite la **secuenciación de contenidos** a lo largo de las etapas y de los ciclos educativos, en consonancia con las edades de las y los estudiantes y adecuada para estimular el desarrollo moral y cognitivo del alumnado. Por ejemplo, desde la alimentación sana y saludable hasta el comercio justo y el consumo responsable.
- Porque **incorpora el componente de acción transformadora**, permitiendo al alumnado vincular el aprendizaje escolar con su vida cotidiana y con la acción política, al menos, en su contexto local.
- Porque contribuye a la **coherencia y consistencia del Proyecto Educativo del Centro**. Hay al menos, un alto grado de compatibilidad entre los proyectos de coeducación, de sostenibilidad, de agenda XXI, de huerto escolar, de comedor escolar...



4

**QUÉ TIPO
DE CENTROS
PARA ESTE
PROYECTO**



En este capítulo tratamos de preguntarnos por las condiciones del centro y de la comunidad educativa desde la que partimos y hacia la que queremos ir evolucionando, tratando de explorar en qué medida este proyecto ofrece una oportunidad para esa innovación y transformación que pretendemos. Al tiempo, se trata también de reflexionar a la inversa, qué tipo de centro y comunidad educativa podría redimensionar y aprovechar al máximo toda la potencialidad que la soberanía alimentaria con enfoque de género puede proporcionar. Ambos sentidos constituyen una orientación estratégica que, como un campo magnético pedagógicamente transformador, puede estimular al centro y sus agentes educativos para comprometerse con este proyecto. Se trata en este punto de comprender la importancia que para la implementación del proyecto tiene tanto el modelo de centro en que se ubique como su relación con la comunidad educativa y otros agentes socioeducativos externos.

La pregunta clave que nos planteamos en este apartado es ¿Cómo insertamos nuestro centro en el proyecto a partir de las condiciones reales más o menos coincidentes con los marcos ideales?

4.1. Centros participativos y democráticos



Una primera tarea que nos compromete a la ciudadanía crítica es la de **resignificar** toda la red de conceptos asociados al concepto de democracia, actualmente devaluada y vacía de contenido. No se puede obviar que no hay democracia sin participación y no hay participación si no contamos con personas libres, empoderadas, educadas en entornos donde la democracia se aprende a través de la vivencia de la participación, donde se discute y negocia la organización de nuestra vida en común.

En este proceso es fundamental acometer un análisis de las **relaciones de poder**. Porque la democracia exige desafiar las relaciones de poder asentadas que reproducen la desigualdad y perpetúan la subordinación de unos colectivos a otros. Y las escuelas, como instituciones sociales y culturales, participan de esa reproducción cuando no ejercen una acción consciente para recrear otras fórmulas de relación y acción transformadoras.

Cuando hablamos de **empoderamiento** hablamos de un proceso en el que las personas ganan poder. Pero un poder positivo, entendido como agencia, como capacidad para intervenir sobre la realidad, tomar decisiones y generar cambios liberadores. Un

poder equitativo para subvertir las relaciones de dominación existentes -sexo, género, etnia, clase...-.

Promover y practicar una organización democrática del aula, en la que las responsabilidades estén definidas por el propio grupo y las tareas repartidas entre todos/as

Para avanzar en tales procesos, la **participación** es un requisito imprescindible. Pero para que la participación conlleve cambios positivos en la organización de lo común, en la vida de las personas y las comunidades, no basta con dotarnos de sistemas que la hagan posible. Estos son necesarios, pero no suficientes. Frente a

la participación instrumental que ha sido la orientación dominante, la participación crítica requiere intención expresa de promover el aprendizaje de la participación, esencial en la conformación de escuelas democráticas.

Promover y practicar una organización democrática del aula, en la que las responsabilidades estén definidas por el propio grupo y las tareas repartidas entre todos y todas, en la que las normas sean establecidas por el grupo, así como las actuaciones en caso de incumplimiento, favorece un aprendizaje real en la práctica de lo que supone convivir, de las limitaciones a la propia libertad que supone la libertad del otro/a y de las responsabilidades que conlleva participar de manera crítica y constructiva. (M^a Ángeles Llorente, 2001).

Todos estos elementos, relaciones de poder, empoderamiento, participación, deben ser analizados y planteados desde una **perspectiva de género**. Partir de un "erróneo" principio de neutralidad significa obstaculizar el logro de unas relaciones de poder equitativas -es decir, superadoras de las desventajas con las que las jóvenes



enfrentan su vida cotidiana en la escuela y fuera de ella-. Este mismo principio es aplicable en el caso del empoderamiento. La posición de subordinación en la que la sociedad patriarcal coloca a las jóvenes debe ser cuestionada desde planteamientos coeducativos que proponen intervenciones pedagógicas encaminadas a deconstruir esos supuestos y a permitir que las chicas mejoren su condición y posición. También con respecto a la participación es fundamental plantear acciones encaminadas a favorecer y animar la participación de las jóvenes, para que logren sobreponerse a los temores a tomar la palabra, a decir algo "poco interesante" o a ser invisibilizadas.

Rescatamos la asamblea (siguiendo a Freinet) como una de las herramientas imprescindibles para favorecer ese aprendizaje de la participación y de la **toma de decisiones** que son elementos centrales para la vida democrática de los centros escolares.

■ Gráfico 17. Principios de procedimiento en la asamblea

- Las personas participantes se expresan libremente, por tanto, se fomenta la capacidad de reflexión sobre los problemas y la creación de la opinión propia.
 - Se debaten temas de interés y les resultan muy motivadores. Se sienten importantes cuando se les escucha y se tienen en cuenta sus propuestas y opiniones, su autoestima sube y su interés por el colegio aumenta.
 - Aprenden a respetarse. Escuchar y sentir que se les escucha, les hace valorar la importancia de las opiniones ajenas.
 - Exige seguir una actitud disciplinada, escuchar y respetar unas normas.
- Les ayuda a desinhibirse y pierden el miedo escénico a expresarse en público.
 - Nos da una gran cantidad de información sobre la vida en el centro que desconocíamos. Nos sirve para plantear alternativas o afianzar aciertos para mejorar la vida en el centro.
 - Nos dan soluciones efectivas y fáciles de llevar a cabo, ante pequeños problemas. Suele ser muy efectivo seguir sus recomendaciones.
 - Les motiva a implicarse activamente en la puesta en práctica de sus propuestas.

Fuente: Paulina Gómez Rosado (2007).

El **tratamiento del conflicto** (negociación), es otro de los elementos necesarios en una educación centrada en sujetos y orientada a la práctica democrática. Nadie pone en cuestión la idea de que el conflicto es inherente a la relación humana y que como tal, ni puede ser obviado ni debe ser considerado como un elemento negativo a eliminar del contexto social o escolar. Esa característica es la que hace que el conflicto tenga un potencial creador o destructor, según cómo lo abordemos.

4.2. Centros autónomos y empoderados

Las sucesivas reformas educativas anteriores a la LOMCE, reconocían la autonomía de los centros como un factor importante de mejora educativa y de adaptación a las necesidades de los diferentes contextos. Pero la actual ley representa una reducción en la capacidad de decisión que deben tener los centros escolares.

Consideramos crucial, sin embargo, que los centros escolares cuenten con **autonomía pedagógica, organizativa y de gestión**. Dado que muchas de las decisiones importantes para determinar qué tipo de educación se ofrece a la población escolar, y por ende, al conjunto de la sociedad, vienen ya dadas por el Gobierno central, es necesario aprovechar al máximo la capacidad que tienen los centros para determinar qué cultura merece ser recreada, qué conocimiento debe ser construido, qué proyección ética, qué conjunto de valores se quiere promover y qué protagonismo se otorga a la comunidad educativa y a los agentes sociales en la construcción de un saber útil para la transformación social.

Cierto es que dos elementos fundamentales como son la estructura de la enseñanza obligatoria, con su división en etapas y ciclos y el diseño curricular, vienen ya determinados, pero a partir de ahí, el margen de acción, contextualización y adaptación con la que cuentan los centros es más amplia de lo que a veces se reconoce y se pone en práctica.

Para fortalecer la autonomía de los centros es requisito imprescindible contar con un **profesorado autónomo**, con capacidad para pensar críticamente su papel, como profesionales de la educación, para decidir sobre la integración y la organización curricular, para determinar los tiempos, los espacios y los métodos de enseñanza-aprendizaje, para implicar al alumnado en su propio proceso educativo, para colaborar con los y las estudiantes pero también con el resto de la comunidad educativa y de los agentes sociales. Todo ello contribuye al empoderamiento de los centros y aumenta su capacidad para ofrecer una educación más crítica.

Pero también es necesario que los centros promuevan un **alumnado igualmente autónomo**, lo que requiere reconocer a los chicos y chicas como protagonistas del proceso educativo, orientar una parte importante del aprendizaje a fortalecer en las



y los jóvenes la capacidad de participar, responsabilizarse y decidir sobre los que les afecta. Aprendizajes cruciales para centros que se pretendan democráticos y productores de ciudadanía.

Desde la autonomía organizativa y de gestión los centros tienen capacidad para determinar otras cuestiones igualmente importantes como puedan ser las estrategias de coordinación de profesorado, los planes de formación, los proyectos e iniciativas de innovación educativa, los recursos de apoyo a la docencia, los planes -de coeducación, de atención a la diversidad, de inclusión, de interculturalidad, de convivencia... el propio de soberanía alimentaria con enfoque de género- que se puedan poner en marcha, así como su integración en una lógica común.

Todos ellos en conexión con las propias dinámicas, problemáticas, intereses y preocupaciones de la comunidad local o social más amplia en la que se insertan los centros. Porque esta y no otra es la razón de ser de la exigencia de autonomía para los centros, ofrecer las condiciones para que la propuesta educativa que se ofrece esté al servicio de la comunidad concreta pero siempre desde una visión compleja que permita interconectar lo local y lo global.

4.3. Centros inclusivos y de promoción ciudadana



Venimos de una tradición educativa que ha considerado la diversidad (cultural, funcional, de género, sexual...) más como un factor de complicación que como una realidad enriquecedora, estrechamente relacionada, además, con una cuestión de derechos y de empoderamiento ciudadano.

El propio concepto de diversidad es problemático puesto que buena parte de las concepciones que se manejan en el ámbito educativo, aún aquellas que han procurado integrar a todo el alumnado, utilizan el término para abarcar todo lo que no es "normal", "homogéneo" o "mayoritario". Según esa idea, habría una población escolar estándar -como si eso fuera posible- a la que se unen chicas y chicos "diferentes" a quienes habrá que tratar de alguna forma para que no generen interrupciones en la buena marcha de los centros escolares.

Todas las personas, sin excepción, son diversas; otra cosa es reconocer que no todas las personas son igualmente vulnerables, ni todas ellas se encuentran en idéntico riesgo de exclusión.

En coherencia con esa visión, la idea más extendida de éxito escolar ha estado asociada a una promoción gradual en la que el alumnado debía de dar cuenta de unos estándares de conocimiento (cognitivo, procedimental, actitudinal, emocional...) iguales para todos los y las estudiantes, independientemente de las circunstancias personales y/o sociales que condicionan la biografía de cada joven en edad escolar. El grado de adaptación a este sistema establecía el límite entre éxito y fracaso escolar.

Afortunadamente, la comunidad educativa reclama el derecho a la educación para todos y todas; dejando claro que para hacer efectivo ese tal derecho la lucha contra la desigualdad y a favor de la inclusión se torna imprescindible. Y esta lucha nos involucra al conjunto de la comunidad educativa porque todas las personas, sin excepción, son diversas; otra cosa es reconocer que no todas las personas son igualmente vulnerables, ni todas ellas se encuentran en idéntico riesgo de exclusión.

Cuando hablamos de centros inclusivos nos estamos refiriendo a comunidades educativas y centros que:

- ▶ entienden la inclusión como un proceso para identificar y eliminar las barreras que impiden el disfrute pleno del derecho a la educación desde un enfoque de interseccionalidad. Barreras físicas, espaciales, temporales... pero también barreras de orden simbólico, psicológico y social -estereotipos, prejuicios, conocimientos, actitudes marginalizadoras/invisibilizadoras...- que impiden construir y fortalecer una cultura educativa democrática e inclusiva.
- ▶ favorecen la participación del alumnado, que reconocen sus conocimientos y saberes previos, que proporcionan experiencias múltiples, ricas y diversas para el aprendizaje de la práctica democrática.
- ▶ consideran imprescindible, para ello, escuchar las voces de las y los jóvenes. No desde un punto de vista neoliberal, instrumental, preocupado por la funcionalidad del sistema, sino desde una perspectiva radical, amplia, crítica y cuestionadora que incluye las voces disidentes y que promueve diálogos horizontales e intergeneracionales para crear comunidades democráticas corresponsables en creación de un mundo mejor.
- ▶ mejoran la convivencia, que no eluden los conflictos sino que los transforman en oportunidades para el aprendizaje, el acercamiento y el reconocimiento de la otra y del otro.
- ▶ reflexionan sobre sí mismos (sobre sus prácticas, sistemas organizativos y de enseñanza-aprendizaje, de interacción social y de relación con el entorno) para impulsar procesos que favorezcan el empoderamiento ciudadano de las y los jóvenes y aumenten su agencia política en el presente y en el futuro.
- ▶ plantean la inclusión no solo desde el punto de vista de la necesaria y adecuada atención a todos y cada uno de los chicos y chicas que pasan por esa institución educativa, sino también como un aprendizaje imprescindible para el desenvolvimiento en comunidad, la cohesión social y la construcción de modelos de relación social equitativos.

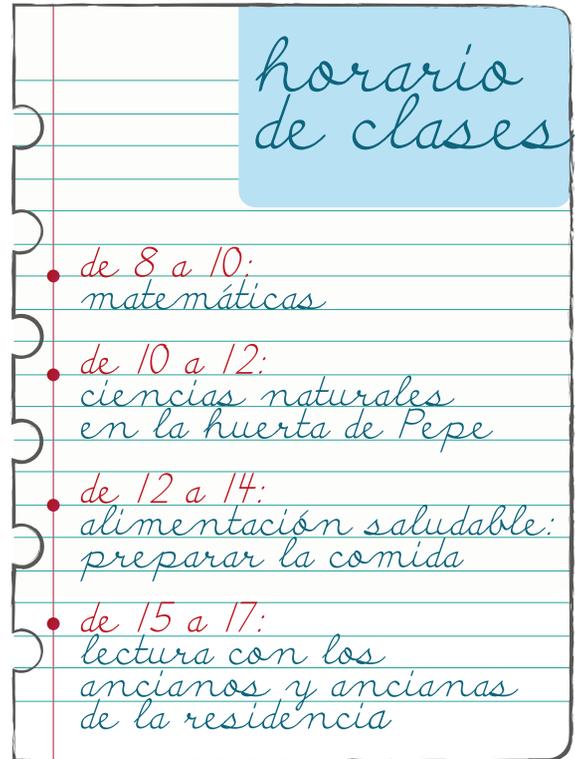


4.4. Centros de innovación educativa



Los centros que se pretende impulsar desde este enfoque pedagógico que venimos desarrollando actúan como centros de innovación educativa cuando entienden esta como una apuesta pedagógica y política por la cual el centro y sus agentes educativos se interrogan, indagan, dialogan y deliberan colectivamente acerca de los procesos que pueden mejorar la calidad de la educación que imparten, la participación de los sujetos en la dinámica educativa y la implicación de la institución en el compromiso con su entorno y con la justicia social.

Estamos con Juan Manuel Escudero cuando expresa:



La innovación como categoría social, por el contrario, compromete en un proceso de deliberación social, de concertación y de planificación, dirigido a reconsiderar los contenidos y orientaciones de los procesos educativos en un momento histórico dado, a la luz de las coordenadas ideológicas, sociales, económicas y culturales del sistema social.

Bajo este supuesto el cambio educativo no es pensable al margen de las tensiones y contradicciones del mismo sistema social y de sus líneas de fuerza hacia el futuro. Igualmente, máxime en determinadas coyunturas históricas de un país, el proyecto de cambio educativo ha de ser ampliamente debatido y avalado por todo el cuerpo social, y no relegado a las decisiones coyunturales de la clase política o la clase de los expertos y especialistas. Desde el mismo presupuesto, finalmente, innovar en educación requiere una fundamentación reflexiva, crítica y deliberada sobre qué cambiar, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué política de recursos.

Innovación educativa significa, entonces, una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación de pasado. (1988:85).

Es decir, asociamos la innovación educativa no con la perspectiva técnica para la que cualquier cambio educativo será innovador, simplemente porque es nuevo, sino con aquellos procesos que comportan una mirada global y compleja al hecho educativo, que asumen la educación como un proyecto político mediante el cual contribuir a esa tarea de crear un mundo mejor.

Tampoco consideraremos innovación educativa la existencia de experiencias puntuales y concretas que no se inserten en marcos más amplios que las doten de sentido. Antes bien, los centros de innovación educativa interpretan esta como un proyecto colectivo y permanente sujeto a ciclos de investigación-acción. Son centros que buscan dar protagonismo a los sujetos educativos, que se preocupan por incorporar metodologías participativas, que cuestionan sus prácticas para mejorarlas, que se embarcan en experiencias que enredan al centro con su comunidad, que construyen ciudadanía activa y comprometida y que extraen conocimiento crítico del conjunto de su práctica que, siendo educativa, es a la par social, cultural y política.

4.5. Centros en redes y enfoque local-global

Este marco pedagógico anima a los centros educativos a establecer redes de trabajo y colaboración con otros centros, con otras instituciones y con otros agentes sociales tanto del contexto local como de un espacio más amplio, de carácter global.

Las nuevas tecnologías acercan infinidad de posibilidades. Son como una inmensa biblioteca global, sin parangón en la historia, que ofrece un excelente panel de recursos para una educación crítica. Pero sobre todo permiten la conexión de culturas, organizaciones, problemáticas, experiencias, debates y perspectivas en redes de intercambio y trabajo.

En la época en que lo local y lo global son parte de la misma realidad, son centrales los procesos de participación, creación y potenciación de redes de diverso tipo. Las nuevas tecnologías, de la misma manera que han permitido y sostenido la expansión globalizadora del modelo dominante, se ofrecen como posibilidad de conexión, contacto y comunicación horizontal de sujetos y agencias con grados de organización variadísimos, abriendo con ello unas expectativas y oportunidades inéditas y prometedoras.

La educación, desde el enfoque que estamos apuntando, debe abrirse a un funcionamiento en red y trabajar el aprendizaje para la construcción, funcionamiento y utilización de las redes. Las nuevas tecnologías



La compleja interrelación de fenómenos en la era de la globalización requiere desarrollar una visión local-global que facilite la comprensión de la realidad, que identifique las causas de los problemas que tenemos que enfrentar y que promueva las alianzas entre actores para las acciones de cambio y transformación.

acercan infinidad de posibilidades. Son como una inmensa biblioteca global, sin parangón en la historia, que ofrece un excelente panel de recursos para una educación crítica. Pero sobre todo permiten la conexión de culturas, organizaciones, problemáticas, experiencias, debates y perspectivas en redes de intercambio y trabajo.

Redes sociales, redes educativas, redes mixtas, redes para la comprensión, pero redes también para la acción y la movilización, para el intercambio de innovaciones, para la comparación de pertinencias y dificultades. Redes que permiten niveles de articulación muy diferentes y que normalmente se estructuran de forma horizontal, sin pretender, salvo que las partes lo consideren necesario y aceptable, avanzar en niveles de homogeneidad y/o organización, para poder funcionar eficazmente. Esto las sitúa dentro de lo que entendemos por democracia radical²⁰.

Esta perspectiva, tiene una potencialidad educativa para avanzar desde ámbitos de gran diversidad pero con niveles de conexión mutuamente interesante. Enredarse social y educativamente, debe ser la otra cara para abrir otra transición globalizadora inclusiva y respetuosa con individuos, colectivos y culturas con débil poder, pero que ofrecen una riqueza alternativa a la homogeneidad dominante.

La compleja interrelación de fenómenos en la era de la globalización requiere desarrollar una visión local-global que facilite la comprensión de la realidad, que identifique las causas de los problemas que tenemos que enfrentar y que promueva las alianzas entre actores para las acciones de cambio y transformación.

La adopción de miradas más amplias, complejas e interconectadas ayudarán a superar las visiones estrechas, localistas y compartimentadas presentes todavía hoy en tantos enfoques educativos. La noción de interdependencia es un concepto central para entender de qué hablamos cuando nos referimos a la necesidad de vincular lo local y lo global en un todo interconectado desde el que interpretar lo que ocurre a nuestro alrededor. Se trata de un concepto con gran potencialidad explicativa para comprender el funcionamiento de la realidad.

²⁰ Entendiendo por democracia radical aquella que requiere la formación política de sus ciudadanas y ciudadanos; que hace descansar el poder en la participación crítica, real y efectiva de los sujetos, desde principios de equidad, acceso a información y transparencia en su funcionamiento; que trabaja e incorpora a los movimientos de resistencia (feministas, ecologistas...), sus saberes y sus demandas; aquella que ensaya nuevas fórmulas de relación, de toma de decisiones, de (auto)control; que promueve y requiere el empoderamiento individual y colectivo de toda la comunidad; que busca el bien común y que hace de la ética de los cuidados un principio de acción imprescindible para la sostenibilidad de la vida.

Esta visión resulta esencial para la formación crítica del alumnado que descubre que lo que está aprendiendo en su centro escolar tiene utilidad social además de reforzar el compromiso con la justicia y la equidad que anima este enfoque pedagógico.



4.6. Orientaciones para el Proyecto Educativo de Centro

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es un documento importante para conocer los principios pedagógicos en torno a los cuales los centros organizan su actividad educadora. Lo que vamos a ofrecer aquí son algunas orientaciones que nos parecen relevantes para favorecer un enfoque de educación crítica y el trabajo en torno a la soberanía alimentaria con enfoque de género en los institutos de Secundaria.

Sobre el análisis del contexto del centro. En este apartado se trata de señalar aquellos factores sociales, económicos y culturales (de carácter local pero también de carácter global) que tienen incidencia en nuestra actividad educativa. Además de la caracterización de la población escolar que atiende nuestro centro y los rasgos relevantes que nos dan un diagnóstico del contexto (ámbito rural/urbano, sectores productivos, tasas de paro/empleo, niveles socio-económicos de las familias, servicios e instalaciones en el entorno, actividades culturales, programas y proyectos políticos relevantes -igualdad, interculturalidad, juventud...-, agentes sociales...), puede tener interés preguntarnos:

- ▶ Estamos en un contexto global de crisis múltiples (ecológica, económica, democrática, de cuidados, de justicia social...) ¿Cómo se ve afectado nuestro centro? ¿Qué estamos haciendo o qué podemos hacer para que los chicos y chicas estén en mejores condiciones para enfrentar los impactos de esas crisis? ¿Quiénes se están viendo especialmente afectados, de qué forma, a qué nivel?
- ▶ ¿Qué elementos del contexto favorecen la integración de un enfoque crítico como el que estamos planteando y que nos permiten trabajar la soberanía alimentaria con enfoque de género? Por ejemplo, existencia de producciones agroecológicas en la zona; programas municipales de educación para la salud y hábitos alimenticios; proyectos de Agenda 21 Escolar, movimientos ecosociales, asociaciones y cooperativas de personas productoras y consumidoras, sindicatos agrarios...
- ▶ ¿Qué elementos del contexto dificultan ese mismo trabajo y cómo los vamos a enfrentar? Identificar los impactos de género e identificar medidas correctoras.



- ▶ ¿Qué se nos demanda al centro en relación con la formación del alumnado? Si es una demanda que apoya nuestra orientación, ¿Cómo la vamos a fortalecer?; si es una demanda contraria ¿Cómo la vamos a cuestionar?
- ▶ Además de los agentes tradicionales de la comunidad educativa -alumnado, profesorado y familias- ¿Con qué otros agentes sociales nos podemos aliar? Un criterio para establecer colaboraciones puede ser que nos aporten discurso y/o experiencia en cuestiones de género, en sostenibilidad, en soberanía alimentaria... ¿Cómo podemos involucrarlos en el proyecto educativo del centro?
- ▶ Entre las necesidades educativas de nuestro alumnado ¿Hay algunas a las que debemos prestar especial atención y/o dar prioridad?

Sobre los principios, valores y señas de identidad. Trataremos aquí de identificar los referentes éticos y los pilares sobre los que vamos a sostener nuestra actividad educativa. Recogemos aquí lo que identifica el proyecto político-educativo de nuestro centro, porque de esta manera contribuimos a crear una cultura fuerte de centro, una cultura propia inspirada en estos principios y valores, que tiene en cuenta y promueve otras relaciones de poder para la equidad, la justicia y la cooperación. En coherencia con este marco pedagógico sugerimos:

- ▶ Coeducación. Un centro que promueve un modelo de intervención encaminado a desterrar el sexismo de nuestra práctica educativa, que rechaza la discriminación y lucha contra la violencia machista. Que promueve el empoderamiento de chicos y chicas, pero que presta a estas últimas especial atención porque el modelo sociocultural dominante las sitúa en una posición de subordinación. Que trabaja, organiza y gestiona un currículo no androcéntrico donde se visibilice el papel de las mujeres en todos los tiempos, espacios y sociedades, que se aleja de las categorías dicotómicas que han dominado el pensamiento científico, que reconoce e incorpora las miradas otras²¹, que actúa conforme a principios y valores feministas: sororidad, cuidado, actitud crítica y rebelde, alegría...
- ▶ Sostenibilidad y compromiso con la soberanía alimentaria con enfoque de género. Un centro que se reconoce sostenible en el sentido más amplio, esto es, no solo en lo que se refiere a la sensibilización medioambiental y en relación con una correcta y equilibrada gestión de los recursos en el centro; sino comprometido con la sostenibilidad de la vida y la ética del cuidado en su sentido más amplio. Esto implica educar en una mirada decrecentista, apostar por la soberanía alimentaria con perspectiva de género como modelo de producción y consumo sostenible, responsable, local, ecologista, respetuoso con los derechos de todas las personas y del planeta y dinamizador de los entornos rurales.

²¹ Recurrimos al concepto de "otredad" que viene del campo de la antropología y que se ha extendido a la sociología, psicología... para dar un toque de atención sobre la necesidad de mirar desde puntos de vista no habituales, no dominantes, no normativos para construir conocimiento y conciencia críticos.

- **Equidad.** Un centro que presta atención a las condiciones particulares de cada estudiante. Que promueve el éxito escolar de su población escolar. Que implementa medidas específicas para compensar las desigualdades y las situaciones de desventaja social.
- **Complejidad.** Desde el paradigma de la simplicidad se propone un formato de ciencia (conocimiento) regido por los principios de orden (leyes que regulan la naturaleza), separabilidad (estudio parcial que aísla al objeto de su ambiente, que separa al sujeto de su objeto...), reducción (pensamiento que mide, formaliza, computa y que deja fuera todo lo que no puede ser medido, formalizado, computado: el ser, el sujeto, la existencia...) para cuya aprehensión solo es válido el método científico (cartesiano, lógica clásica deductiva, inductiva). Pero para entender el funcionamiento del universo, de la realidad es preciso incorporar el paradigma de la complejidad²² (Morin, 1995) que nos habla de la necesidad de recurrir a un análisis que establezca relaciones entre fenómenos (problematizar la parte y el todo); que descubra el influjo de los contextos en la formas y en los resultado del conocer (cultura); que asuma los principios de incertidumbre, incompletud, heterogeneidad; que reconozca la relación y comunicación que se establece entre sujeto-objeto y que recurra a la dialéctica como método de aproximación.
- **En relación con el entorno.** Un centro en contexto, que atiende a las circunstancias del espacio en el que se ubica, a las problemáticas locales, pero que identifica también los recursos y servicios susceptibles de aprovechamiento educativo. En relación creativa y educadora con los agentes, colectivos y movimientos sociales del entorno.
- **Participación.** Un centro que reconoce a todos los agentes de la comunidad educativa como sujetos con derecho a participar en la vida del centro y en las decisiones que le afectan. Que incorpora metodologías activas y participativas en sus procesos educativos como sistema para el aprendizaje de la participación.
- **Ciudadanía.** Un centro que prepara a las y los jóvenes para ejercer una ciudadanía crítica, activa, responsable y comprometida. Que orienta la educación a fortalecer el pensamiento crítico, el aprendizaje de la movilización para emprender acciones colectivas transformadoras, el análisis de la realidad desde principios éticos sostenidos en las ideas de justicia social, equidad y solidaridad.

22 Morin habla de tres principios: Principio dialógico. Orden y desorden son dos enemigos: uno suprime al otro pero, al mismo tiempo, en ciertos casos, colaboran y producen la organización y la complejidad. El principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas. Principio de la recursividad organizacional. Un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. Principio hologramático. No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. [...] podemos enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos (Morin, 1995:105-107).



- **Inclusión.** Un centro comprometido con el derecho a la educación de todas las personas sin exclusión de ningún tipo, que desarrolla al máximo las capacidades de todas ellas, que reconoce la diversidad no solo como factor de riqueza sino como característica inmanente de los seres humanos. Que trabaja desde el reconocimiento, desde el diálogo y desde el intercambio de saberes, habilidades y capacidades.
- **Intercultural.** Un centro que promueve la interculturalidad como estrategia de atención a todas las personas y como proceso de aprendizaje para convivir desde el reconocimiento, el diálogo y el intercambio cultural crítico (en oposición a la interculturalidad folklórica que es la más extendida). Un centro que practica y promueve la igualdad y la equidad, que crea ciudadanía y cuida a todas las personas. Que fortalece el sentido de comunidad, que combate el racismo, la xenofobia, los estereotipos y prejuicios. Que aborda el conflicto desde un punto de vista positivo desarrollando capacidades en todos los agentes educativos para su transformación positiva.
- **Transformación pacífica de los conflictos.** Entender el conflicto como una oportunidad de cambio. Abordar el conflicto desde principios de paz, justicia, respeto y reconocimiento. Plantear el trabajo de transformación de conflictos desde el convencimiento de que las estrategias y/o soluciones más efectivas y sostenibles son aquellas que tienen mayor capacidad para satisfacer los principales intereses y necesidades de las partes involucradas.
- **Solidaridad.** Un centro que entiende la solidaridad como un marco de colaboración, de cooperación y de compromiso con las personas y colectivos más vulnerables -de nuestro centro, de nuestro contexto local, de otros contextos más lejanos-. Un centro que promueve la conciencia crítica, la indignación ante las desigualdades e injusticias, el compromiso y la movilización.

■ **Sobre los objetivos y prioridades.** El marco pedagógico que estamos proponiendo señala algunas tendencias que sería interesante impulsar o fortalecer, según los casos, para promover un alumnado crítico, comprometido y movilizado. En este sentido, señalamos algunos objetivos y prioridades que darán coherencia a este proyecto.

- Trabajar con el conjunto de la comunidad educativa para lograr el apoyo más amplio posible a la idea de conformar un centro inclusivo y democrático, enraizado en el entorno, promotor de ciudadanía y comprometido con los derechos de todas las personas y del planeta.
- Orientar nuestra actividad educativa al logro de la equidad de género y la sostenibilidad de la vida, reconociendo el papel nuclear que puede tener la soberanía alimentaria para su desarrollo.
- Desarrollar la cultura de la participación, la toma de decisiones responsables y el desarrollo del espíritu crítico en el alumnado prioritariamente, pero por extensión, para el conjunto de la comunidad educativa.

- ▶ Empoderar al alumnado para que pueda asumir su papel como sujeto protagonista de su proceso de aprendizaje.
- ▶ Impulsar prácticas pedagógicas coherentes con nuestros principios y valores.
- ▶ Propiciar en el alumnado el desarrollo de las capacidades necesarias para desarrollar una conciencia crítica, indignarse ante las injusticias sociales y para intervenir en su medio en acciones de lucha contra la exclusión social y de transformación social orientada al logro del bien común.
- ▶ Aprender a actuar desde la ética de la solidaridad, la cooperación, la equidad y la justicia social para enfrentar críticamente las desigualdades basadas en el género, la condición socioeconómica, la orientación sexual, la cultura, la religión, la edad o cualquier otro factor de discriminación y/o vulneración de derechos.

Sobre las opciones en los ámbitos curricular y organizativo. En este apartado se trata de ofrecer algunas propuestas que permitan avanzar en la concreción de las opciones metodológicas, de evaluación...

- ▶ El alumnado en el centro de la acción educativa. Nuestro centro busca estimular su protagonismo en los procesos de aprendizaje y educar para que las y los jóvenes desarrollen su espíritu crítico, estén mejor informados y más capacitados para intervenir en la vida política y social de sus comunidades de referencia.

Autonomía	En el desarrollo personal y en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.
Integralidad del aprendizaje	Cognitivo, afectivo, emocional. El conocimiento integra múltiples saberes y sistemas de aprendizaje, no se trata de una construcción solo intelectual sino que involucra sentimientos, emociones, cuerpo, deseos y voluntades.
Investigación	Desde el interés y la motivación del alumnado. A través de proyectos interdisciplinarios, globales en actividades individuales y de grupo.
Comunicación	Frente al esquema clásico que nos habla de un emisor (activo)→ emisor (pasivo) concebimos la comunicación como un proceso interactivo entre personas que comparten códigos y mensajes en una relación horizontal sujeto↔sujeto. Desarrollo de habilidades comunicativas. Capacidad para expresar lo aprendido. Creatividad, negociación, consenso, organización. Trabajo cooperativo, colaboración.

- ▶ Profesoras y profesores como intelectuales críticos. Desde esa consideración las y los docentes reconstruyen y dan sentido al currículo para que sea cultural y socialmente relevante. Organizan y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el reconocimiento del alumnado como sujeto del mismo, en interacción constante. Educan desde la consideración de la diversidad del alumnado. Organizan tiempos y espacios para favorecer diferentes ritmos de aprendizaje, promover metodologías activas y participativas y trabajos colaborativos y cooperativos.



- Atención a las necesidades formativas del profesorado para la mejora de la práctica docente y en respuesta a las necesidades de cada momento (del contexto y del centro).
- Impulso de proyectos de innovación educativa con capacidad para reorientar la educación hacia la construcción de ciudadanía crítica y comprometida.
- Relectura de las competencias desde la óptica del fortalecimiento de capacidades y la ampliación de oportunidades de aprendizaje para las y los jóvenes.
- Evaluación en un marco de investigación-acción. Formativa -que da pistas para introducir cambios y mejoras; participativa -profesorado y alumnado evalúan y se autoevalúan; integral -atiende a la totalidad del proceso educativo-.
- Adecuación de las estructuras organizativas para favorecer la integración de proyectos del centro -convivencia, coeducación, Agenda 21 Escolar, soberanía alimentaria con enfoque de género...- bajo el enfoque de educación crítica y para la ciudadanía global. Con especial atención a las estructuras de coordinación del profesorado para su puesta en marcha.
- Establecimiento de sistemas para impulsar la participación activa y efectiva de todos los agentes de la comunidad educativa.
- Promoción de la interacción del centro con los agentes sociales y educativos del entorno para potenciar la implicación activa de las y los jóvenes en la vida de la comunidad, para desarrollar la dimensión social y política de la educación y para fortalecer el conocimiento crítico de la realidad mediante la relación del centro con los proyectos comunitarios.





5

**MARCO
CURRICULAR**



El desarrollo educativo de un currículum crítico nos ofrece la posibilidad de interrogarnos seriamente sobre la realidad "dada" y de construir colectivamente otra mirada de esperanza para desarrollar vidas más dignas, justas y felices.

La escuela no tiene por qué reproducir las prácticas, discursos, interpretaciones y relaciones que conforman ese mundo exterior que reproduce la injusticia y la desigualdad. Por el contrario, debemos potenciar una mirada que nos ayude a repensar los centros y el currículum desde otras claves: valores comunitarios; desarrollo integral de las personas; conciencia crítica; lucha contra el sexismo, el racismo, la xenofobia y, en general, contra cualquier forma de exclusión; ética del cuidado, proyectos movilizadores, prácticas emancipadoras... en suma, proyectos educativos que ponen en el centro de su quehacer pedagógico la sostenibilidad de la vida de las personas y del planeta.

Este bloque se orienta a dar un paso más para proceder a una revisión crítica de la visión del currículum. Desde la afirmación de su importancia como expresión del saber social y culturalmente relevante, nos proponemos identificar propuestas que nos permitan avanzar hacia formatos y modelos curriculares útiles para un aprendizaje, crítico, colaborativo, reflexivo, consciente, negociado y en transformación. Un currículum contrahegemónico que facilite diversas articulaciones adecuadas para aprovechar todo el potencial educativo de la soberanía alimentaria con enfoque de género.

Trataremos de responder a la pregunta ¿Cómo nuestro proyecto incorpora y dimensiona los elementos señalados de nuestro marco curricular?

Teniendo en cuenta sus condiciones, sus tradiciones organizativas y curriculares cada comunidad educativa deberá articular -desde sus aspiraciones y posibilidades- los modelos de implementación curricular que parezcan más adecuados para desarrollar este proyecto de soberanía alimentaria con enfoque de género.

5.1. Más allá de las competencias

La OCDE en el proyecto DeSeCo (2005:3) establece que "Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular".

La Comisión de las Comunidades Europeas (2006), por su parte define las competencias básicas como "aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Al término de la educación y formación iniciales, los jóvenes deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente."

La perspectiva neoliberal entra en la escuela y perverte el sentido profundo que tiene que tener la educación como derecho, y la educación como proceso constructor de ciudadanía informada, crítica y activa. Hablar de competencias supone desviar la atención de lo que debiera ser el verdadero objeto de debate: qué cultura escolar, qué conocimiento y qué aprendizajes son los que debe proporcionar la educación básica a los chicos y chicas del siglo XXI. Y, sobre todo, qué saberes les van a capacitar para estar en mejores condiciones de comprender la realidad actual y de emprender acciones para mejorarla desde una lectura ética y emancipadora.

La preocupación por la cuestión de las competencias cuenta ya con un largo recorrido y con múltiples adaptaciones a los contextos particulares de cada país aunque, salvo ligeras variaciones, resultan bastante coincidentes en la identificación de competencias básicas -o clave- y competencias transversales que integran los distintos listados.

El discurso al uso al que las instituciones europeas recurren para justificar la necesidad de hacer pivotar la educación en torno al logro de determinadas competencias se centra en "los nuevos retos que la globalización sigue planteando a la Unión Europea, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones" (Comisión Europea, 2007:3). Sin embargo, aunque hablan también de estrategias para fortalecer la cohesión social y lograr sociedades más equitativas, de fondo la preocupación es cómo preparar a las y los jóvenes para acceder a un mercado laboral cada vez más flexible, cambiante y -vistas las tendencias- precario.

Jurjo Torres (2008:167) lo expresa con claridad "Ahora el sometimiento al mercado laboral, y por supuesto aceptando

sin rechistar como único modelo el capitalista, es el único criterio para la selección de los módulos y bloques de contenido. Se busca solo el conocimiento práctico, con aplicación inmediata en el mundo de la producción, de modo que rápidamente se pueda cuantificar su valor en función de los resultados económicos a que da lugar".

Como expresábamos en otro lugar "parece más bien que el término ha sido elegido por su ambigüedad que permite interpretarlo como innovación metodológica y ética a favor de la ciudadanía democrática sin excluir su vertiente técnica para dar respuesta al mercado tecnológico y laboral". (Miguel Argibay, Gema Celorio, Juanjo Celorio, 2009:29-30). Es decir, son los mercados quienes están estableciendo las prioridades educativas.

La perspectiva neoliberal entra en la escuela y pervierte el sentido profundo que tiene que tener la educación como derecho, y la educación como proceso constructor de ciudadanía informada, crítica y activa. Hablar de competencias supone desviar la atención de lo que debiera ser el verdadero objeto de debate: qué cultura escolar, qué conocimiento y qué aprendizajes son los que debe proporcionar la educación básica a los chicos y chicas del siglo XXI. Y, sobre todo, qué saberes les van a capacitar para estar en mejores condiciones de comprender la realidad actual y de emprender acciones para mejorarla desde una lectura ética y emancipadora. Pero claro, como bien resume José Gimeno "Estas no son cualidades humanas que interesen a los mercados" (2008:37).

Y de esta tendencia da cuenta, a modo de ejemplo, la sustitución de la competencia referida a la "Autonomía e iniciativa personal", por el "Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor". El argumento de este cambio en la LOMCE se refiere a la necesidad de alinearse con las competencias clave señaladas en el Marco de Referencia Europeo²³. Si bien el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) especifica que, "en la ESO, se debe potenciar el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología"²⁴.

23 Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea L394.
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>

24 https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Ense%C3%B1anza_y_Aprendizaje_en_la_Educaci%C3%B3n_Secundaria_Obligatoria

■ Tabla 10. **Competencias clave. Correspondencia entre la LOMCE y el Marco de referencia europeo**

LOMCE	Marco de referencia europeo
1. Competencia en comunicación lingüística.	Comunicación en lengua materna.
	Comunicación en lenguas extranjeras.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.	Competencia digital.
4. Aprender a aprender.	Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.	Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.	Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
7. Conciencia y expresiones culturales.	Conciencia y expresión culturales.

Fuente: Elaboración propia.

Como argumentábamos más arriba, para mejorar la educación y asegurar el "éxito" escolar de todos los chicos y chicas, debemos poner la mirada en otro tipo ejes, de núcleos en torno a los cuales organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Porque además, como expresa muy acertadamente César Coll (2007) "no tiene sentido contraponer competencias a saberes: las competencias remiten siempre a la aplicación, la movilización y la utilización de unos saberes. Para adquirir, desarrollar o perfeccionar una competencia es necesario apropiarse de los saberes correspondientes"²⁵.

Situar el punto de mira en la construcción de una ciudadanía crítica, responsable y transformadora, poner el acento en la selección de un curriculum en torno a problemáticas relevantes, priorizar aquellas metodologías que den protagonismo al alumnado, que propicien su participación en el proceso, que activen aprendizajes diversos (cognitivos, actitudinales, procedimentales, ecomocionales), favorecer que desde la escuela experimenten nuevas formas de movilización, de entronque con la comunidad, de ensayo de experiencias alternativas... Todo ello, no solo asegurará el logro de tales competencias sino que generará un formidable aprendizaje, mucho más amplio y crítico, absolutamente necesario para la vida social y para crear entornos de justicia social.

En 1996, el conocido como Informe Delors ya había identificado los cuatro pilares básicos sobre los que debe apoyarse la educación: aprender a conocer -o aprender a aprender-, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El contexto en

²⁵ Citado en Xavier Besalú (2012:113).

el que se produjo este informe ha cambiado enormemente por lo que creemos que es necesario resignificar cada uno de estos aprendizajes a la luz del enfoque que venimos planteando en esta propuesta. Por eso, en el momento de priorizar, preferimos recuperar la propuesta realizada en 1999 por Edgar Morin en el documento *Los siete saberes básicos para la educación del futuro*, es de la misma época pero se trata de una reflexión más compleja y global que identifica retos todavía vigentes en la actualidad.

■ Tabla 11. Saberes esenciales para la educación del futuro según Edgar Morin

Edgar MORIN

1. **Enseñar un conocimiento capaz de criticar el conocimiento.** *Si [la educación] no mantiene su vigilante autocrítica, la racionalidad arriesga permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora; es decir que la verdadera racionalidad no es solamente teórica ni crítica sino también autocrítica.* (1999:8).

2. **Una educación que garantice el conocimiento pertinente.** *A este problema universal está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. En esta inadecuación devienen invisibles:*

- *El contexto*
- *Lo global*
- *Lo multidimensional*
- *Lo complejo*

Para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá entonces evidenciarlos. (1999:15).

3. **Enseñar la condición humana.** Nos interroga sobre nuestra posición en el mundo. Lo humano es y se desarrolla en bucles: a) cerebro - mente - cultura b) razón - afecto - impulso c) individuo - sociedad - especie. Hay una unidad humana y una diversidad humana. Sociedad y cultura. *Todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana.* (1999:27). La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra.

4. Enseñar la identidad terrenal. Debemos inscribir en nosotros:

- *La conciencia antropológica que reconoce nuestra unidad en nuestra diversidad.*
- *La conciencia ecológica, es decir la conciencia de habitar con todos los seres mortales una misma esfera viviente (biósfera); reconocer nuestro lazo consustancial con la biósfera nos conduce a abandonar el sueño prometeico del dominio del universo para alimentar la aspiración a la convivencia sobre la Tierra.*
- *La conciencia cívica terrenal, es decir de la responsabilidad y de la solidaridad para los hijos de la Tierra.*
- *La conciencia espiritual de la humana condición que viene del ejercicio complejo del pensamiento y que nos permite a la vez criticarnos mutuamente, auto-criticarnos y comprendernos entre sí. (1999:41).*

5. Enfrentar las incertidumbres. Constatar que vivimos en un mundo incierto. La historia no es lineal. *El surgimiento de lo nuevo no se puede predecir, si no, no sería nuevo. El surgimiento de una creación no se puede conocer por anticipado, si no, no habría creación [...] hay dos vías para enfrentar la incertidumbre de la acción. La primera es la plena conciencia de la apuesta que conlleva la decisión; la segunda el recurso a la estrategia. [...] La estrategia, como el conocimiento, sigue siendo la navegación en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas. (1999:44-50).*

6. Enseñar la comprensión. Abarca: a) la comprensión interpersonal e intergrupala y b) la comprensión planetaria. La comprensión está amenazada porque la comunicación no siempre funciona y porque existen códigos sociales y culturales diversos. El egoísmo, el etnocentrismo y el sociocentrismo formarían parte de los obstáculos a la comprensión. *La comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Dada la importancia de la educación en la comprensión a todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación del futuro. (1999:58).*

7. La ética del género humano. *Podríamos preguntarnos finalmente si la escuela no podría ser práctica y concretamente un laboratorio de vida democrática. [...] Pero sobre todo, la clase debe ser el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, de la toma de conciencia de las necesidades y de los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y del respeto de las voces minoritarias y marginadas. Así, el aprendizaje de la comprensión debe jugar un papel fundamental en el aprendizaje democrático. (1999:63).*

Fuente: Elaboración propia a partir de Edgar Morin (1999).

Si no nos hemos ocupado de desgranar las competencias clave propuestas para la Educación Básica, ha sido porque hemos intentado reconstruir otro sentido educativo en el que las nociones de complejidad, de ecodependencia y de interdependencia, de pensamiento crítico, de visión local-global, de apertura para combatir los "centrismos" -eurocentrismo, androcentrismo, antropocentrismo...-, de lectura ética de la realidad... formen parte de las capacidades que queremos desarrollar en las y los jóvenes con quienes trabajamos en los centros educativos.



Hablábamos más arriba de la vigencia de incluir en la educación los pilares identificados en el Informe Delors, a condición de releerlos desde estas preocupaciones, pero nos gustaría, para finalizar este apartado, incidir en la necesidad -hoy más urgente que nunca- de que la educación promueva el aprendizaje de la movilización, de la acción colectiva, del cambio social, en suma.

■ **Gráfico 18. Los pilares de la Educación para la ciudadanía global en transición**



Fuente: Elaboración propia a partir de Desiderio de Paz (2007).

Es urgente dar el salto de los aprendizajes y desarrollos individuales -lo que no implica descuidarlos- a los aprendizajes y desarrollos colectivos. Aprender en comunidad, con la comunidad, para la comunidad²⁶. Diversos autores (Ferrán Polo, 2004; Desiderio de Paz, 2007) hablan de la necesidad de incorporar otro aprendizaje esencial, aprender a transformar. Según ellos, la educación para la ciudadanía global *"añade un quinto pilar dirigido a la construcción de un mundo más justo: aprender para el cambio, aprender a transformar, esto es concibe una educación orientada al compromiso y a la acción a favor de la justicia y la solidaridad, lo que implica alentar al alumnado a responsabilizarse, a tomar decisiones, a participar en acciones de mejor de su entorno, a ser ciudadanos y ciudadanas de un mundo global"*. (Desiderio de Paz, 2007:29-30).

²⁶ Utilizamos comunidad para referirnos tanto a la comunidad local como a la comunidad planetaria.

5.2. Un currículo autónomo en torno a problemáticas relevantes



Desde el enfoque de educación crítica y transformadora que estamos esbozando la propuesta de trabajar un currículo autónomo organizado en torno a problemáticas relevantes responde a la necesidad de extender una cultura escolar en las que los saberes compartidos contribuyan a la socialización críticas de las y los jóvenes.

Para cumplir este propósito, partimos de dos premisas básicas:

- **Un currículo autónomo.** El profesorado es el agente que mejor conoce el contexto de trabajo y las necesidades e intereses de la población escolar a la que atiende. Desde ese conocimiento, tiene la capacidad y la responsabilidad de dar sentido y orientación al currículo, de forma que tenga significatividad y funcionalidad para el desenvolvimiento social presente y futuro del alumnado, pero especialmente para que -desde esos aprendizajes- las y los estudiantes estén en mejores condiciones de contribuir a mejorar nuestro mundo.
- **Un currículo relevante.** Los contenidos tienen que ser pertinentes, con alto poder explicativo para promover conciencia social crítica. Deben presentarse de forma que las interrelaciones y conexiones entre ellos mejoren notablemente la comprensión de la realidad actual, desde la complejidad, la interdisciplinariedad y la transversalidad (perspectiva feminista, intercultural, para la sostenibilidad). Por ello, y para que contribuyan al fortalecimiento de una ciudadanía crítica y empoderada, proponemos organizar los contenidos en torno a problemáticas socialmente relevantes, que conecten con la propia vivencia del alumnado, de manera que le dé elementos para la reflexión y la acción.

La propuesta de trabajar un currículo autónomo organizado en torno a problemáticas relevantes responde a la necesidad de extender una cultura escolar en las que los saberes compartidos contribuyan a la socialización críticas de las y los jóvenes.

El enfoque sociocrítico puede ser el más adecuado para el logro de estos objetivos porque no solo no descuida el componente valorativo y actitudinal que debe acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que lo integra en la acción educativa otorgándole un sentido esencial para situar el conocimiento compartido en una perspectiva ética, crítica y alineada con la justicia social y la equidad.

**CONOCER COMPRENDER REFLEXIONAR EMPODERAR ACTUAR**

1. **Percepción del problema.** Comprende: a) la exploración de las ideas previas que tiene el alumnado sobre tal problema o núcleo de trabajo (y con el despliegue entonces de estrategias para indagar acerca de esos conocimientos previos); y b) la exploración de los discursos construidos socialmente (imágenes, ideas, concepciones transmitidas desde los medios de comunicación, redes sociales, familia y amistades...).
2. **Reconocimiento del problema.** Se trata de investigar para recabar datos contrastados, interpretaciones, valoraciones, aproximaciones, informaciones diversas -complementarias o no- que nos ayuden a tener un acercamiento y un conocimiento más realista de la dimensión, el alcance y las implicaciones del problema sobre el que estamos trabajando.
3. **Racionalización del problema.** Una fase en la que es importante crear conflicto cognitivo (para poner en cuestión nuestras percepciones y conocimientos previos) mediante las preguntas, el contraste entre discursos, el reconocimiento de diversidad de posiciones ideológicas (es decir, explicaciones realizadas desde principios, intereses y valores diversos) desde las que situar la problemática abordada. Atender a protagonistas, conflictos y perspectivas diversas, cuestionar críticamente el discurso propio y los ajenos; valorar y ponderar intereses en juego, provocar curiosidad por profundizar en el problema y reconocer los valores, las emociones y los sentidos que se movilizan en torno al mismo, son estrategias imprescindibles.
4. **Explicación del problema.** Se trata de movilizar los aprendizajes derivados de un acercamiento complejo e interdisciplinar a la comprensión del problema. Es el momento del estudio más riguroso, objetivable (que no neutral) que permita identificar los factores que intervienen, las causas históricas -estructurales y coyunturales- que lo han desencadenado, las lógicas de poderes enfrentados, las consecuencias que se derivan para las personas, para el planeta, para la sostenibilidad de la vida. Donde se hace un esfuerzo consciente por desmontar estereotipos, prejuicios, tópicos que puedan obstaculizar una buena comprensión del problema y donde se moviliza una mirada no androcéntrica ni eurocéntrica para que no tengan lugar distorsiones que impidan una comprensión global y crítica desde la que posicionarnos.
5. **Comunicación desde la perspectiva educomunicativa.** El aprendizaje es individual y colectivo a la vez, no solo porque el conocimiento se construye socialmente sino porque aprendemos en entornos que son sociales al mismo tiempo. Aprender a comunicar y a utilizar los medios de comunicación al alcance del centro educativo de manera creativa es importante. Qué comunicar, cómo comunicar... son cuestiones a las que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe prestar atención. La construcción de significados, la correcta estructuración del contenido, la argumentación y el diálogo significativo y crítico deben formar parte de la acción educativa. Todo ello contribuirá a la construcción de

sujetos reflexivos y críticos capaces de ejercer una comunicación transformadora y movilizadora.

6. **Compromiso con el problema.** Un conocimiento relevante debe ser útil para la acción y el cambio social. Por tanto, todo proceso de aprendizaje debe tener una conexión con el contexto y la realidad en la que se vive. En esta fase, se trata de responder colectivamente a las preguntas ¿qué se puede hacer? ¿qué podemos hacer? ¿qué vamos a hacer? en sentido amplio, para dar a conocer el problema, para denunciarlo, para resolverlo... para actuar. Es el momento de ejercer esa ciudadanía crítica a la que estamos intentando contribuir.

5.3. Orientaciones para la integración de proyectos existentes en el centro



Todos los centros educativos cuentan en su haber con numerosos proyectos, planes y programa de carácter y alcance distinto y todos ellos requieren equipos que se responsabilicen de su implementación, mejora y evaluación.

Dada la imposibilidad de abarcar todo el abanico posible de proyectos educativos que surgen en los centros y/o que llegan a los centros de la mano de distintos agentes sociales, vamos a intentar aquí destacar aquellos que son más recurrentes para identificar posibles conexiones que pudieran ser de utilidad para, por un lado, ahorrar esfuerzos innecesarios y, por otra, reforzarse mutuamente.

En particular, y porque es el núcleo articulador de este marco pedagógico, vamos a tomar como referencia la soberanía alimentaria con enfoque de género, para ver cómo conecta con algunos de los proyectos más importantes de los centros de Secundaria -la variedad es muy amplia y, como es lógico, no están todos los posibles-, en concreto, con los proyectos de coeducación, de Agenda 21 Escolar, de convivencia y de huerto escolar (este último porque conecta de forma muy directa con el tema de soberanía alimentaria).

Nos hemos fijado especialmente en los contenidos, dado que entendemos que todo lo avanzado en este marco pedagógico que hemos esbozado refuerza y da sentido a los enfoques propios de cada uno de estos proyectos.

■ Gráfico 19. **Vínculos temáticos de la soberanía alimentaria con otros proyectos del centro**



Fuente: Elaboración propia.



6

METODOLOGÍAS



Vamos a señalar en este apartado algunos principios para guiar la toma de decisiones respecto de qué metodologías pueden ser más adecuadas para guiar procesos críticos de enseñanza-aprendizaje.

Hemos elegido las que siguen a continuación porque se trata de metodologías que comparten características adecuadas para fortalecer el enfoque de educación crítica y transformadora que estamos esbozando. Entre otras:

- Son metodologías activas. El alumnado debe realizar actividades y tareas muy diversas que estimulan la adquisición de nuevos conocimientos, actitudes, valores, destrezas y capacidades.
- Son metodologías participativas. Chicos y chicas se implican en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adquieren responsabilidades y participan de la toma de decisiones sobre sus propios sistemas de trabajo.
- Son metodologías colaborativas. El trabajo individual cobra sentido en la medida en que aporta al conjunto, en el marco del trabajo en equipo. Conlleva aprendizajes importantes, más allá de los contenidos, sobre procesos de toma de decisiones, sobre sistemas de apoyo mutuo, de cooperación, de intercambio de conocimientos y desarrollo de capacidades.
- Son metodologías que refuerzan el valor de lo colectivo, lo comunitario. Para el logro de las tareas propuestas, es fundamental que el grupo funcione. Esto se logra desde el reconocimiento de lo que aporta cada uno de sus integrantes, desde la identificación de intereses comunes y desde el compromiso colectivo.
- Son metodologías empoderadoras. El diálogo -entre estudiantes, de estos con sus docentes y otros agentes educativos- es primordial en este tipo de metodologías. Como expresa Andrés Ángel Sáenz del Castillo (s.f): "todos los participantes potenciales en un discurso tienen la misma oportunidad de participar en los actos comunicativos; todos los participantes tienen la misma posibilidad de interpretar, afirmar, explicar, problematizar, razonar, refutar... las pretensiones de validez de los argumentos utilizados".
- En todas ellas, el resultado es mayor que la suma de las partes.

Los procesos internos que se despliegan mediante la implementación de estas metodologías, implican manejo de códigos diversos, interpretación, argumentación, deliberación, búsqueda y creación de sentidos... Todos ellos, procesos centrales en la creación de conciencia, conocimiento y pensamiento críticos; en el desarrollo de acciones movilizadoras y transformadoras; en la búsqueda de estrategias creativas y alternativas a los problemas planteados en el marco escolar pero que, por extensión, son aplicables también a la práctica social.

6.1. Un aprendizaje integral



Hoy en día nadie cuestiona que el aprendizaje que se debe promover en los centros educativos ha de ser integral. Esto es, un aprendizaje que atienda no solo al desarrollo cognitivo, sino también al emocional, corporal, motriz, perceptivo... es decir las múltiples dimensiones que los seres humanos desplegamos para conocer y comprender el mundo.

Pero además, nos interesan otro tipo de aprendizajes que son cruciales para realizar elaboraciones más complejas, necesarias para la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida. Nos referimos a los referentes éticos y políticos, a las visiones locales-globales y al aprendizaje de la acción social, comunitaria y en colaboración con otros agentes sociales y educativos.

6.1.1. Ético y político

Lo ético y lo político están indisolublemente unidos con lo educativo cuando nos convencemos de que la educación, en sentido amplio, debe contribuir a la formación de sujetos conscientes, situados, críticos y preparados para intervenir y participar responsablemente en la vida social y comunitaria desde principios de justicia y equidad.

Hablar de ciudadanía en el sentido en que lo estamos haciendo, en el marco de democracias profundas y radicales, excede el aprendizaje de los códigos formales -como podría ser el caso del voto puntual y esporádico- para incluir el aprendizaje de la participación, de la ocupación del espacio público, de la reflexión y acción colectivas, de la defensa de lo común, del uso crítico del lenguaje, de la producción cultural, del empoderamiento...

Proyecto imprescindible para luchar contra las desigualdades, contra las violencias múltiples de los poderes hegemónicos y para ensayar alternativas que se posicionen del lado de la sostenibilidad de la vida y del cuidado.

Todo ello nos ayuda a resituar lo educativo en relación con el aprendizaje de lo ético -principios de justicia social, de equidad, de sostenibilidad...- y con el aprendizaje de lo político -referido tanto a los saberes necesarios para la participación en la vida social y comunitaria como a la praxis liberadora que conduce al ejercicio de la acción consciente y emancipadora. Proyecto imprescindible para luchar contra las desigualdades, contra las violencias múltiples de los poderes hegemónicos y para ensayar alternativas que se posicionen del lado de la sostenibilidad de la vida y del cuidado.



6.1.2. Emocional

Como ya descubriéramos con el concepto de aprendizaje significativo, solo se produce aprendizaje significativo cuando los nuevos conocimientos, las nuevas experiencias pueden ser vinculadas e insertadas en contextos relevantes para el/la estudiante.

En esa relevancia, en esa significatividad, lo emocional juega un importante papel. La pedagogía se ha ocupado en parte de desentrañar cuáles son las condiciones que favorecen el aprendizaje y cuáles los estímulos que predisponen mejor el acercamiento del/de la estudiante hacia dicho aprendizaje.

Conectar con los intereses del alumnado facilita la motivación; dar sentido, significado y relevancia a los nuevos conocimientos en relación con las experiencias y preocupaciones vitales del alumnado aumenta el interés. Contagiar el entusiasmo con lo que estamos trabajando favorece un clima receptivo ante las tareas y las actividades sugeridas.

Implicar las emociones en los nudos de las redes que sostienen los aprendizajes significativos requiere reconocer a cada persona como sujeto, con cuerpo, protagonista, con voz propia, en su espacio, en relación con los/las otros/otras, con capacidad para proponer, entender, dialogar, actuar.

La mayoría de las personas adultas sería capaz de recordar alguna anécdota en la que se refiere cómo un simple cambio de docente hacía que una asignatura ardua y/o aburrida, de repente resultara apasionante. En estos casos, lo importante no era tanto el tipo de contenidos como el clima propiciado por ese profesor o profesora, el tipo de relación docente-discente y del alumnado entre sí, el ambiente generado en el aula, el lugar para la expresión de sentimientos, el reconocimiento, la alegría, los vínculos entre los espacios formales e informales, las maneras positivas de afrontar/ transformar los conflictos, la mirada aguda para reconocer desigualdades o desventajas de partida y la capacidad para diseñar estrategias de superación...

Sorpresa, curiosidad, interés, cambio de mirada... elementos todos ellos que fortalecen el aprendizaje emocional y que resultan imprescindibles para este enfoque educativo.

Conectar con los intereses del alumnado facilita la motivación; dar sentido, significado y relevancia a los nuevos conocimientos en relación con las experiencias y preocupaciones vitales del alumnado aumenta el interés.

6.1.3. Local-global

Incluir en el aprendizaje el enfoque local-global es necesario para comprender el mundo tal y como hoy lo conocemos. Desde que el sociólogo canadiense Marshall McLuhan, a mediados de los años 60 del siglo pasado, acuñara el término "aldea global" (en su caso para referirse a las características de una comunicación donde las informaciones circulan rápido, en tiempo real; y a los efectos en nuestra percepción -sentir como cercanos lugares, situaciones, personas... lejanas geográficamente-) la constatación de que vivimos en un mundo interdependiente no ha hecho más que crecer.

Los cambios que han tenido lugar en estas casi seis décadas que han transcurrido desde entonces, han sido múltiples, vertiginosos y de efectos diversos -positivos en algunos casos, negativos en otros muchos-.

Incorporar la visión local-global al aprendizaje educativo es imprescindible no solo para sentirnos parte de una comunidad global, afectada por problemáticas similares con manifestaciones propias en cada contexto; sino también para poder acercarnos a una comprensión ajustada del funcionamiento de esa realidad que es multidimensional y compleja.

Incorporar la visión local-global al aprendizaje educativo es imprescindible no solo para sentirnos parte de una comunidad global, afectada por problemáticas similares con manifestaciones propias en cada contexto; sino también para poder acercarnos a una comprensión ajustada del funcionamiento de esa realidad que es multidimensional y compleja.

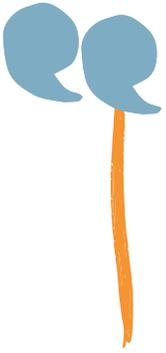
Tan importante como incorporar las miradas feministas, interculturales, de sostenibilidad... lo es aplicar esas miradas a las conexiones entre lo local y lo global, al análisis de la desigualdad, de los distintos fenómenos que afectan a nuestras vidas y de los problemas que tenemos que enfrentar para construir un mundo mejor.



6.1.4. Aprendizaje desde y con otros agentes sociales

Compartimos con Freire aquella máxima en la que expresaba “La educación liberadora no produce, por sí misma, el cambio social [...] pero no habrá cambio social sin una Educación liberadora”²⁷. La escuela es imprescindible, pero la escuela sola no puede.

El aprendizaje debe traspasar los muros escolares para enriquecerse en la conexión con los agentes sociales del entorno. Dentro de estos, los agentes y movimientos sociales de carácter emancipador son cruciales para, como dice José Emiliano Ibáñez (2014:63):



son referentes básicos en un planteamiento crítico del aprendizaje “de lo social”: en cuanto que ofrecen una muestra de protagonismo de la ciudadanía y en cuanto a que suministran visiones (además de contenidos concretos) alternativas sobre la realidad y sobre sus posibilidades de cambio. Los colectivos sociales críticos ayudan a construir un imaginario social alternativo, en, al menos, dos sentidos: en primer lugar, haciendo ver que “lo que hay” no es “lo único que puede ser”, [...]; en segundo lugar, mostrando, mediante la acción, las posibilidades de influir en la realidad, construyendo así una imagen de la acción social inexistente desde el pensamiento dominante [...] Pero, además, son los movimientos sociales los que nos permiten conectar la educación con el conflicto social.

Y el aprendizaje en y del conflicto social -esto es cómo identificarlo, cómo analizarlo, cómo transformarlo- es necesario como recurso para incorporar en el bagaje de las capacidades que debe desarrollar una ciudadanía crítica y comprometida. El conflicto social es expresión de las desigualdades y las injusticias sociales pero también de las asimetrías en el acceso al poder y los recursos para tantos colectivos excluidos. Es una realidad fuera y dentro de la escuela.

Pensemos por ejemplo, en el tratamiento de la soberanía alimentaria que integramos en nuestro marco pedagógico. Las visitas a los y las productores locales, a las cooperativas, a las huertas y a las granjas; la relación, el diálogo con esas personas productoras; la visita a los mercados locales; el conocimiento de las políticas sociales y municipales y tantas otras actividades posibles pensadas para vincular escuela y entorno, multiplican los aprendizajes incorporados y los reafirman desde la significatividad que ofrece la conexión con la vida real y la experimentación.

²⁷ Entrevista a Paulo Freire, Buenos Aires, CEAAL, 1985.

El contacto y el trabajo con los agentes y movimientos sociales puede movilizar un importante flujo de conocimiento y aprendizajes para la acción social.

Pero -aun siendo muy importante- no solo interesa esta visión más estratégica, más política, de lo que reportaría una escuela vinculada a movimientos sociales; es que el contacto con los agentes sociales del entorno en el que se ubica el centro educativo es vital para la comprensión más profunda de los contenidos del currículum.

Pensemos por ejemplo, en el tratamiento de la soberanía alimentaria que integramos en nuestro marco pedagógico. Las visitas a los y las productores locales, a las cooperativas, a las huertas y a las granjas; la relación, el diálogo con esas personas productoras; la visita a los mercados locales; el conocimiento de las políticas sociales y municipales y tantas otras actividades posibles pensadas para vincular escuela y entorno, multiplican los aprendizajes incorporados y los reafirman desde la significatividad que ofrece la conexión con la vida real y la experimentación.



6.2. Estrategias metodológicas

6.2.1. Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Basado en Proyectos

Hemos unificado en un apartado dos metodologías que comparten buena parte de la fundamentación y del desarrollo metodológico. Señalamos algunos de los rasgos más relevantes:

- ▶ En ambos casos se trata de propuestas que centran su atención en el alumnado y que proponen estrategias para el aprendizaje activo.
- ▶ Organizan el currículum en torno a problemas globales que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.
- ▶ Facilitan, es más, requieren un abordaje interdisciplinar.
- ▶ Favorecen el trabajo en equipo porque son metodologías más apropiadas para su desarrollo en grupos de trabajo que en entornos individuales.
- ▶ Desarrollan capacidades para la investigación y la búsqueda de soluciones a los problemas planteados.
- ▶ Importan los contenidos, pero también el propio proceso de investigación y aprendizaje.



- ▶ Contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas.
- ▶ Requieren la definición de estrategias para abordar el aprendizaje.

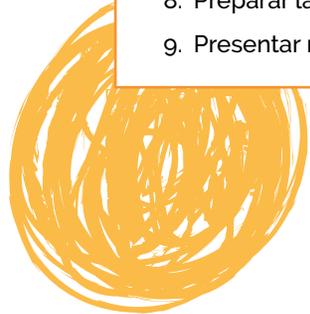
Frida Díaz Barriga (2005:64-65) señala algunas de las habilidades que este tipo de metodologías permitiría desarrollar en los chicos y chicas.

- ▶ **Abstracción:** implica la representación y manejo de ideas y estructuras de conocimiento con mayor facilidad y deliberación.
- ▶ **Adquisición y manejo de información:** conseguir, filtrar, organizar y analizar la información proveniente de distintas fuentes.
- ▶ **Comprensión de sistemas complejos:** capacidad de ver la interrelación de las cosas y el efecto que producen las partes en el todo y el todo en las partes, en relación con sistemas naturales, sociales, organizativos, tecnológicos, etcétera.
- ▶ **Experimentación:** disposición inquisitiva que conduce a plantear hipótesis, a someterlas a prueba y a valorar los datos resultantes.
- ▶ **Trabajo cooperativo:** flexibilidad, apertura e interdependencia positiva orientadas a la construcción conjunta del conocimiento.

Aunque existen propuestas muy diversas respecto de cómo enfocar los pasos necesarios para trabajar con un sistema de Aprendizaje Basado en Problemas y de Aprendizaje Basado en Proyectos, sintetizamos a continuación los que nos parecen más pertinentes para trabajar en un entorno de estudiantes de Secundaria. Como veremos son muy similares.

■ Tabla 12. Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Basado en Proyectos. Características principales

■ Respetto del proceso de trabajo	
Aprendizaje Basado en Problemas	Aprendizaje Basado en Proyectos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer y analizar el escenario del problema. 2. Realizar una lluvia de ideas. 3. Establecer criterios para guiar la búsqueda de información. 4. Analizar el problema: preguntar, explicar, formular hipótesis, etc. 5. Elaborar argumentos interpretativos que expresen la comprensión del problema, las causas que lo explican y las consecuencias. 6. Concluir y presentar alternativas, o posibles soluciones al problema planteado. 7. Definición de un sistema de presentación/comunicación del proceso seguido y del contenido del trabajo. 8. Preparar la presentación. 9. Presentar resultados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fase de motivación. El proyecto puede arrancar con una pregunta generadora, o con una frase enigmática... 2. Ideas previas. Las y los estudiantes se hacen conscientes y expresan lo que ya saben/desconocen sobre el proyecto. 3. Comienza la fase de investigación, cada grupo definirá su itinerario, los recursos a los que acudirá, la información que precisa... 4. Elaboración del trabajo final que según el formato elegido dará como resultado uno u otro producto (texto, audiovisual, presentación, mural, pieza artística, maqueta, blog...).





■ Respeto del trabajo en equipo

1. Constituir el grupo de estudiantes que conformará cada equipo (3 personas mínimo, 5 máximo). Es interesante que sea un grupo heterogéneo, que aporten distintas capacidades.
2. Debate y concreción del proceso de trabajo de forma participativa y con compromiso expreso de cumplir con las responsabilidades individuales y de grupo.
3. Análisis inicial del problema. Puesta en común de conocimientos previos sobre el mismo. Propuesta de temas, enfoques o aspectos que conviene investigar.
4. Reparto equitativo de tareas similares (es decir, todos los miembros investigan, todos los miembros analizan, todos los miembros redactan...; la idea es favorecer que quienes desarrollan mejor -o más fácilmente- unas tareas acompañen a sus compañeros/as y compartan su conocimiento, o destreza, o habilidad...).
5. Trabajo de investigación y análisis. Se habrán marcado plazos para establecer los momentos de trabajo individual, los de puesta en común (que pueden tener varios ciclos), los de análisis y debate sobre contenidos.
6. Acuerdos y elaboración del trabajo. Elección del formato: textual, presentación -impress, power point, prezi...-, audiovisual, artístico...
7. Comunicación. Es recomendable que cada miembro del grupo tenga una responsabilidad similar en esta tarea.

Fuente: Elaboración propia.

En todos los casos, el papel más relevante del docente es facilitar, dinamizar y acompañar el trabajo de su alumnado. Ahora bien, asumir ese papel implica: diseñar y planificar el conjunto del trabajo identificando los elementos del currículo que se van a trabajar, coordinar con otras docentes el proceso de trabajo en torno al proyecto elegido -en el caso de que se trate de un ABP interdisciplinar-, elegir el problema/proyecto concreto, motivar al alumnado, conectar con sus intereses, resolver dudas, orientar en cada una de las fases, establecer un sistema de evaluación que atienda no solo al resultado sino al proceso de aprendizaje y que involucre al alumnado de forma que cada grupo de trabajo pueda, a su vez, evaluar su proceso.

6.2.2. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo hace referencia a un conjunto de estrategias metodológicas y técnicas diversas en las que las y los estudiantes trabajan conjuntamente con un objetivo común y para cuyo desarrollo es necesario que cada integrante asuma la responsabilidad del cumplimiento de las tareas que le corresponden, así como de asegurar la buena marcha de la totalidad del trabajo de equipo. La idea es que con ese horizonte como meta se establezcan los vínculos e interacciones necesarias entre los miembros del grupo como para favorecer el aprendizaje de la cooperación.

Hay varios rasgos sustantivos en esta metodología que la hacen especialmente idónea en el marco del enfoque educativo que orienta esta propuesta.

1. Frente al sistema transmisivo que enfoca el aprendizaje desde un punto de vista individual y competitivo, el aprendizaje cooperativo busca establecer relaciones de colaboración positivas entre el alumnado.
2. Frente al sistema transmisivo que reconoce y estimula un estilo de aprendizaje memorístico y repetitivo, el aprendizaje cooperativo reconoce la diversidad y se enriquece con las distintas capacidades que aportan las y los alumnos en el trabajo que realizan.
3. Frente al sistema transmisivo que promueve un aprendizaje pasivo y reproductor, el aprendizaje cooperativo necesita la participación activa del alumnado. Más allá del objetivo de la tarea concreta, mediante el trabajo colectivo chicos y chicas aprenden otra manera distinta de enfrentar y resolver problemas y situaciones. Un aprendizaje escolar que deriva en aprendizaje relevante para el desenvolvimiento social de una ciudadanía activa.

Hay quien distingue entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo en función de los roles principales que desempeñan docentes y estudiantes a la hora de organizar y planificar el sistema de trabajo. En el primero, es el profesorado quien asume la responsabilidad de estructurar el trabajo mientras que en el segundo son las y los estudiantes quienes se responsabilizan de la organización de manera más autónoma.

En nuestro caso, dado que la cooperación requiere de la colaboración efectiva de las personas que integran los grupos, destacaremos las características comunes sin descender a las posibles diferencias entre ambos, acudiendo al clásico sistema de qué es y qué no es aprendizaje cooperativo.



■ Tabla 13. Qué es y qué no es trabajo cooperativo

QUÉ NO ES TRABAJO COOPERATIVO	QUÉ ES TRABAJO COOPERATIVO
<p>Un conjunto de personas que integran un grupo pero que no trabajan en equipo, en el que cada persona se preocupa solo de la tarea asignada.</p>	<p>Un grupo de personas que comparten un plan de trabajo, que se apoyan mutuamente, que asumen responsabilidades, que dan sentido a su tarea a la vista de los aportes del resto de integrantes del grupo.</p>
<p>Un grupo de chicos y chicas en el que las tareas asignadas no tienen conexión entre sí o no requieren un trabajo colectivo.</p>	<p>Un grupo de personas que saben que el resultado de su trabajo requiere y depende del esfuerzo de cada miembro.</p>
<p>La suma de tantos trabajos individuales como integrantes tiene el grupo.</p>	<p>El desarrollo del trabajo se va ampliando y haciendo más complejo por los aportes y debates sostenidos entre sus integrantes, que da como resultado una nueva comprensión del problema planteado.</p>
<p>Un grupo homogéneo de personas en el que sus integrantes tienen similares capacidades y estilos de aprendizaje.</p>	<p>Un grupo heterogéneo de personas en las que el conjunto se beneficia de las distintas capacidades y experiencias de cada integrante.</p>
<p>Un grupo en el que las personas compiten entre sí.</p>	<p>Un grupo interdependiente, en el que las personas se apoyan mutuamente, generando nuevos aprendizajes en ese mismo sistema de colaboración.</p>

Fuente: Elaboración propia.

6.2.3. Estudio de caso

Como estamos viendo todas las metodologías propuestas otorgan un valor destacado a los procesos de investigación llevados a cabo por estudiantes que aprenden de manera autónoma siempre bajo la mirada y con el acompañamiento del profesorado, responsable en última instancia del diseño, organización y planificación curricular.

Los estudios de caso constituyen otra de esas metodologías de investigación que comparte con las anteriores buena parte de los rasgos que definen su interés y de los procesos que llevarán adelante los equipos de trabajo, por lo que aquí nos limitaremos a incidir en aquellas características que le son propias.

El estudio de caso se refiere a la selección de un tópico, vinculado con el currículum pero altamente conectado con la realidad del alumnado, sobre el que se va a desarrollar un proceso de investigación guiado que permita comprenderlo, situarlo, identificar los principios disciplinarios aplicables y revelar las interrelaciones, tensiones, miradas y complejidades que interactúan en su seno.

■ Gráfico 20. Rasgos de interés en la metodología del Estudio de caso



Fuente: Díaz Barriga, Frida. (2005:79).



- ▶ El primer paso consiste en seleccionar el caso. Para elegir el caso concreto, además de por su vinculación con el currículum, es bueno que se trate de historias reales, polémicas, que estimulen la necesidad de recurrir a interpretaciones y juicios complejos, matizados y que su desarrollo gire en torno a conflictos, situaciones o problemas en los que se evidencien intereses contrapuestos entre las personas y/o colectivos implicados.
- ▶ La narrativa del caso requiere un discurso claro, adaptado al nivel del grupo-clase y que apele no solo a los componentes cognitivos, sino también a los emocionales, a los éticos. Se deben aportar los datos esenciales, orientar sobre posibles fuentes de información, pero no tanto como para comprometer el trabajo de investigación del que deben responsabilizarse las y los estudiantes.
- ▶ El segundo paso es la elaboración de preguntas generadoras, esto es preguntas que estimulen y orienten el trabajo posterior. Pueden ser preguntas que ayuden a organizar el trabajo de análisis, o que profundicen sobre algún aspecto especialmente relevante para la comprensión del caso, o que incidan sobre posibles escenarios de resolución.
- ▶ El tercer paso sería el trabajo de investigación propiamente dicho. Aquí, cabe aplicar las fases que ya hemos identificado en la descripción de las otras metodologías.
- ▶ La discusión sobre el caso se hace en grupo amplio. Los grupos pequeños presentan los resultados de sus trabajos de investigación, con especial énfasis en el análisis y en las evidencias que les han resultado más relevantes para comprender el caso desde su punto de vista. También es muy importante -además de apartar sus "soluciones" o la predicción acerca de cómo evolucionará el caso en adelante, o las alternativas posibles...- que se expliciten cuáles han sido los dilemas que se les han presentado en el proceso y los debates internos que han mantenido en el pequeño grupo. La discusión en el aula entonces gira, por un lado, en el contraste entre grupos, en las argumentaciones aportadas por cada uno de ellos y, por otro, en los aportes del profesor o profesora para revelar contradicciones, generar conflicto cognitivo, ayudar a pensar más allá...
- ▶ La evaluación sería la última fase. Aquí, además de evaluar el grado de integración de los contenidos curriculares asociados al estudio de caso, interesa evaluar (y que el propio grupo autoevalúe también): desarrollo de pensamiento crítico, identificación de conflictos de valores y grado de aplicación de una lectura ética del caso, cumplimiento de las responsabilidades asumidas y compromiso con el grupo -grado de cooperación/colaboración-.

6.2.4. Aprendizaje-Servicio

El Aprendizaje-Servicio es una metodología de carácter experiencial que procura vincular los contenidos curriculares con el servicio prestado a la comunidad. Aunque en nuestro contexto se trata de una propuesta que se está ensayando de manera más sistemática en las últimas dos décadas, en otros países se encuentra muy asentada y cuenta con una larga tradición de presencia y experimentación en centros de Educación básica, Formación Profesional y Universidad.

Más que buscar una definición precisa, dado que existe una variedad amplísima que destaca unos u otros aspectos, intentaremos aquí señalar sus características fundamentales y, sobre todo, las razones por las que consideramos que el Aprendizaje-Servicio es una metodología que encaja con el enfoque de pedagogía crítica que planteamos en este documento y que puede complementar otras como las señaladas en este mismo apartado (ABP, Estudio de Caso...).

- Decíamos que se trata de una metodología experiencial porque el Aprendizaje-Servicio conlleva que las y los estudiantes salgan del centro para entrar en contacto con la realidad a través de experiencias de aprendizaje.
- Fomenta un aprendizaje significativo. La vinculación con el curriculum es explícita, el contacto con situaciones reales (sociales, organizativas, institucionales...) obliga a establecer conexiones con los contenidos trabajados el aula, a activarlos, porque será a los que se recurra para su aplicación en la vida real en una lógica de construcción de un conocimiento relevante y situado.
- El alumnado además observa, analiza y procura enfrentar problemas reales obligándose a descubrir las características de los mismos, los agentes implicados, los intereses en juego, descubriendo posibles estrategias para intervenir sobre esos problemas buscando estrategias de solución desde un punto de vista creativo, transformador y justo.
- Es una metodología que demanda el trabajo en equipo para integrar y dar sentido a los aprendizajes generados dentro y fuera del marco escolar, para desarrollar perspectivas propias y colectivas en ciclos de reflexión-acción críticos.
- Al tiempo, impulsa procesos horizontales porque, al partir del principio del aprendizaje compartido, se facilita un diálogo entre los saberes derivados de los contextos escolar y los generados en los contextos sociales.

De hecho el Aprendizaje-Servicio no es una práctica aislada por la cual el alumnado en un momento concreto "visita" un espacio de la comunidad para prestar un servicio puntual. Antes bien, la metodología del Aprendizaje-Servicio requiere la definición de un proyecto más amplio, global en el que cobra sentido. Precisa también la consolidación de redes de colaboración escuela-sociedad.

El Aprendizaje-Servicio busca responder a las necesidades de la comunidad y a los problemas del contexto. Mediante un trabajo colaborativo, horizontal, empoderador y creador de aprendizajes, para todos los agentes que participan en el proceso, se pretende enfrentar situaciones de desigualdad y/o vulnerabilidad con la intención de

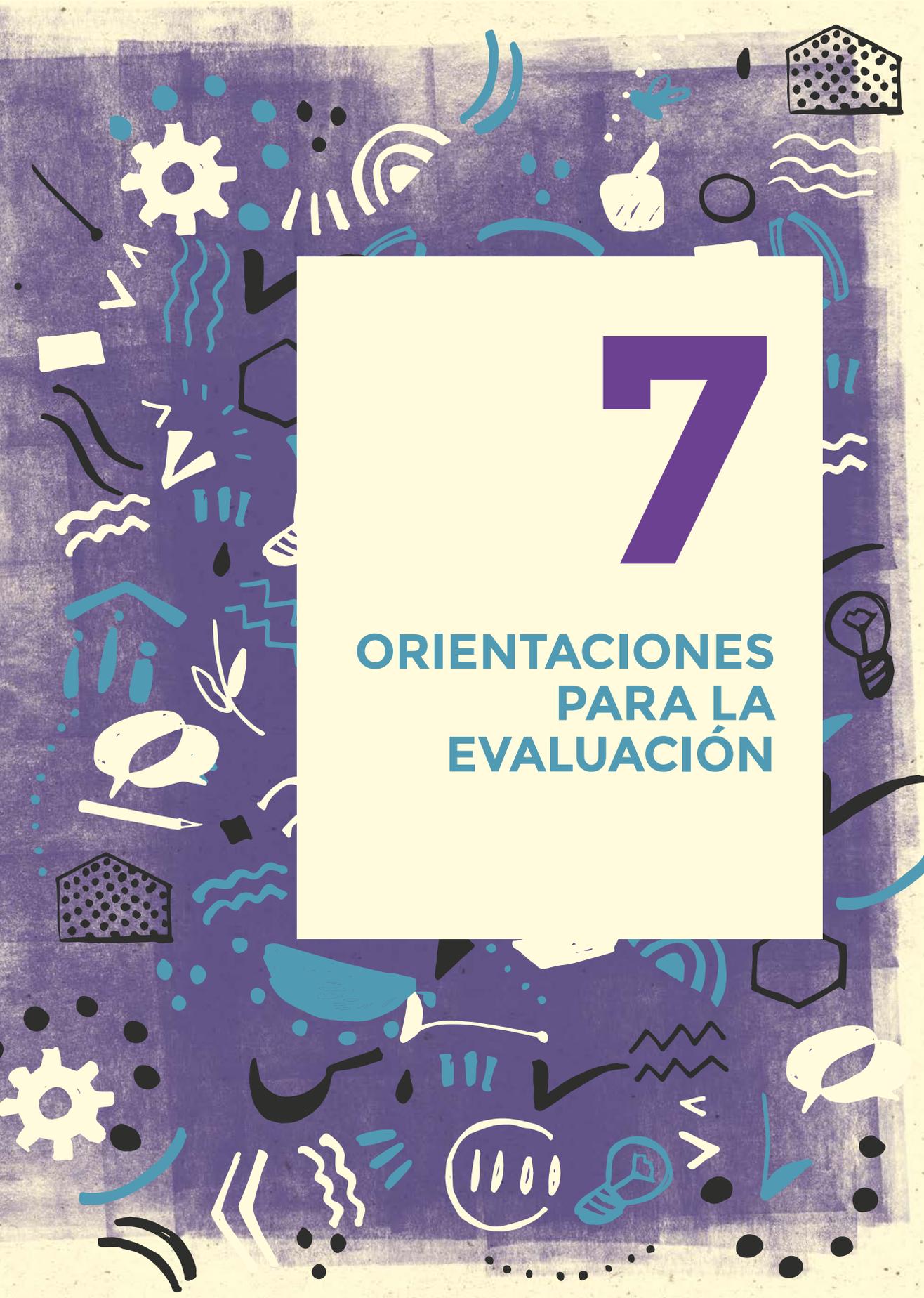
promover transformaciones basadas en principios de inclusión, justicia social, equidad, cooperación y solidaridad.

Podemos hablar de seis grandes momentos en esta metodología:

1. Detección del problema/necesidad social;
2. Vínculo con el curriculum y trabajo en el aula;
3. Definición e integración en un proyecto más amplio;
4. Establecimiento de redes de colaboración escuela-agentes sociales y compromiso de implicación educativa;
5. Desarrollo de la fase de servicio;
6. Realización de una evaluación global (que recoja los aspectos cognitivos, procedimentales, actitudinales, de valores, afectivos y emocionales), integral (que atienda a todas las fases y aspectos del proceso), participativa (entre todos los agentes educativos y sociales intervinientes) para su integración en un ciclo de acción-reflexión que permita la mejora/ampliación/renovación/desarrollo posterior.

La inserción del centro en el contexto y la vinculación con la comunidad, junto con el resto de los rasgos que hemos mencionado como característicos de esta metodología, creemos que fortalecen la responsabilidad educativa en la construcción de una ciudadanía crítica, empoderada y comprometida con el bien común y la justicia social.





7

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN



7. Orientaciones para la evaluación



Se ha dicho, con razón, que la evaluación es uno de los soportes más importantes del curriculum oculto²⁸ y donde se plasman realmente las intenciones educativas. En demasiadas ocasiones, las preocupaciones se han centrado en los resultados cuantitativos, en la nota, en el examen, en la promoción.

La idea de cumplir a toda costa con los programas curriculares, especialmente cuando estos vienen tan cargados de contenidos, se ha convertido en uno de los mitos para justificar una orientación "extensiva" de la enseñanza frente a un proceso educativo en profundidad. Abordar el programa en su totalidad provoca un desarrollo curricular donde el rápido contacto con los nuevos contenidos limita las posibilidades de aprendizaje, donde el recurso a la memoria tiene más valor que el aprendizaje significativo.

La obsesión por los resultados desbanca el interés por conocer cómo están funcionando los procesos de enseñanza-aprendizaje o en qué medida se está cumpliendo el objetivo de construcción de ciudadanía crítica y transformadora.

La idea de cumplir a toda costa con los programas curriculares, especialmente cuando estos vienen tan cargados de contenidos, se ha convertido en uno de los mitos para justificar una orientación "extensiva" de la enseñanza frente a un proceso educativo en profundidad.

Pero si entendemos que la evaluación debe ser una herramienta al servicio de la mejora de la calidad educativa, no solo debe valorar de otra manera los contenidos de aprendizaje sino abarcar también el conjunto de agentes intervinientes y procesos educativos puestos en marcha. Desde esta premisa, apostamos por una evaluación:

Centrada en el proceso. La evaluación se realiza mediante la observación regular en diversos momentos significativos. Pretende fijarse en los cambios, entenderlos y valorarlos. Se obtienen aprendizajes que pueden/deben ser tenidos en cuenta para su aplicación posterior.

Participativa. Todos los actores deben estar presentes en la acción evaluadora, que prestará especial atención a los cambios, a las estrategias que los facilitaron, a los métodos, a los agentes y a los distintos ritmos individuales, pero también colectivos. La participación de todos los agentes educativos en el proceso evaluador conlleva

²⁸ Nos referimos a dos ideas: la primera, que la evaluación pocas veces repara en crear sistemas que permitan revelar el curriculum oculto que opera en las instituciones escolares; la segunda, que en muchas ocasiones aunque se exprese -especialmente en los documentos del centro- que se optará por una evaluación cualitativa, en proceso, relevante, participativa... la evaluación realmente implementada solo da cuenta de la capacidad de las y los estudiantes para reproducir los contenidos cognitivos o demostrar su habilidad para aplicar procedimientos "mecánicos" en la resolución de problemas.

una mirada autocrítica que abarca no solo el grado de integración de contenidos cognitivos, sino otros aprendizajes, emocionales, actitudinales...; también la autovaloración del propio papel de cada agente en el proceso.

Global. Una evaluación que es individual y comunitaria, que atiende a los avances en la consolidación de los grupos (por ejemplo, en el caso del grupo-aula), que pone más el acento en los procesos que en los resultados, que practica la autoevaluación.

En definitiva una evaluación concebida como instrumento para conocer, transformar y mejorar nuestra práctica docente y los marcos teóricos desde los que orientamos los estilos de intervención docente.

Proponemos entonces un esquema general de evaluación, que deberá ser concretado y adaptado en cada contexto y caso particular.

■ Tabla 14. Orientaciones generales para la evaluación

■ Respeto del Proyecto Educativo de Centro

- **Responde a una filosofía de escuela inclusiva y democrática.** Se trata de un centro educativo que busca el éxito escolar para todos y todas. Que entiende el carácter educativo del conflicto y despliega estrategias para su transformación. Que promueve el diálogo intercultural y educa a los chicos y chicas a desenvolverse en ambientes culturalmente diversos desde el respeto, el reconocimiento y la convivencia. Una diversidad (funcional, de cuerpos, de identidades sexuales y de género...) que va más allá de la procedencia y que integra a todas las personas desde la certeza de que cada persona es única por sus biografías, sus estilos de aprendizaje, sus capacidades, sus deseos y sus sueños.
- **El modelo es coeducativo.** El centro ha realizado un diagnóstico previo para conocer el estado de la cuestión: los pasos dados y los avances en materia de igualdad y equidad entre mujeres y hombres; los obstáculos, estereotipos de género, actitudes sexistas o visiones androcéntricas que se dan tanto en las relaciones entre agentes educativos como en el curriculum o en el aula. El PEC reafirma el compromiso con la equidad de género y establece pautas de observación y evaluación.
- **Apuesta por la sostenibilidad de la vida.** El centro se compromete a mejorar la comprensión de la realidad por parte de los chicos y chicas, identificando los problemas y aportando estrategias para su resolución. Es un centro que presta atención al cuidado, de sí misma -de cada persona-, entre sí -de unas personas para con las otras- y del mundo -hacia el planeta que nos acoge-, un cuidado que implica una visión ética y una acción responsable. Un centro que reafirma el compromiso con la soberanía alimentaria con enfoque de género como un eje vertebrador de esa apuesta por la sostenibilidad de la vida.



■ Respeto de los agentes que intervienen en el proceso

- **Profesorado.** Se reconoce como intelectual crítico, con capacidad para la investigación educativa y la reflexión permanente sobre su práctica docente. Con capacidad para gestionar el currículum de forma que tenga relevancia social y cultural. Entienden la innovación educativa como tarea permanente que involucra al conjunto de la comunidad educativa. Las y los docentes se comprometen con un estilo docente que guía, orienta, anima y procura el aprendizaje significativo en su alumnado.
- **Alumnado.** Desarrolla su capacidad de aprender autónomamente, se compromete con un estilo de aprendizaje activo y cooperativo. Reconoce y valora el trabajo en equipo y la diversidad presente en el aula como fuente de nuevos aprendizajes.
- **Familias.** Se comprometen con la actividad educativa del centro, participan en las actividades y en los espacios de decisión estructurados, conocen los proyectos más relevantes y aportan coherencia entre lo trabajado en las aulas y la educación practicada en el seno familiar.

■ Respeto de la relevancia social y cultural de los contenidos

- **Relevancia cultural.** La relación entre contenidos, la selección de los mismos y las estrategias para abordarlos se realiza desde los marcos culturales de referencia para el alumnado y para el centro educativo concreto. Pero al tiempo se promueve el cambio cultural necesario para imaginar y recrear escenarios de justicia social y equidad.
- **Relevancia social.** Los contenidos trabajados son socialmente relevantes, adecuados para comprender la realidad, generar pensamiento crítico y conciencia social activa y comprometida.
- **Coherencia curricular.** La planificación y diseños curriculares ayudan a establecer relaciones y conexiones entre saberes, contenidos, marcos interpretativos..., amplían las capacidades, permiten desarrollar competencias para la acción, proporcionan oportunidades para llevarla a cabo. La pregunta, la duda, las ideas previas, la diversidad de saberes, el diálogo, la dialéctica, la reflexión, el debate, la discusión, el cuestionamiento... son estrategias para su implementación.

■ Respeto del desarrollo metodológico

- **Aprender a aprender.** Este es uno de los criterios fundamentales que guían la toma de decisiones respecto de qué metodologías y qué procesos de enseñanza-aprendizaje promover en cada momento.
- **Metodologías activas y participativas.** El conjunto de los procesos de enseñanza-aprendizaje otorgan protagonismo al alumnado, se favorece el trabajo en equipo, se promueve la autonomía, el aprendizaje a través del descubrimiento y de la investigación.
- **Trabajo interdisciplinar.** Se impulsan proyectos que implican a diferentes departamentos y disciplinas como medio para trabajar con un conocimiento más global, complejo e integral.
- **Grupos heterogéneos.** Se tiene en cuenta facilitar diversidad de agrupamientos para permitir el intercambio de aprendizajes, reforzar las diversas capacidades de las y los jóvenes y estimular el acompañamiento, la colaboración y la cooperación entre iguales.

■ Respeto de la vinculación con el entorno y con otros agentes sociales y educativos

- **Un centro enraizado en su contexto.** Una escuela comprometida con el entorno, que responde a los desafíos que le plantea el medio en el que se inserta, que los integra y les da un tratamiento educativo. Un centro que promueve el pensamiento crítico y que desarrolla la conciencia social desde la que interactuar con el medio en el que se ubica para transformarlo.
- **Centro abierto al entorno.** El modelo educativo incorpora de manera natural el conocimiento del contexto social, ecológico, económico, cultural como referentes para el análisis crítico de la realidad. Se reconocen los agentes sociales y educativos del medio (movimientos sociales, productores y productoras locales, dinamizadoras culturales, instituciones municipales, servicios sociales...) y se establecen estrategias educativas que favorecen su participación e implicación.

■ Respeto de las estrategias de comunicación y la implicación en acciones movilizadoras

- **Compromiso social transformador.** La pedagogía crítica desarrollada ha tenido un carácter empoderador y ha estado orientada a la emancipación. El alumnado ha desarrollado su aprendizaje en el marco de una acción comunicativa transformadora. A lo largo de su paso por la etapa educativa ha desarrollado la capacidad de investigar sobre la realidad, de seleccionar y organizar la información, de incorporarla en una estructura de sentido, de crear mensajes críticos, de desarrollar una visión política en la que integrar los nuevos aprendizajes y conocimientos, es decir, ha aprendido a practicar una comunicación transformadora.
- **Movilización social, de abajo a arriba, la democracia en la calle.** El centro y sus agentes se implican en acciones movilizadoras que visibilizan el compromiso con "causas" que impliquen denuncia, reivindicación de derechos, y defensa de alternativas de justicia y equidad a favor de la sostenibilidad de la vida.

Fuente: Elaboración propia.



8

CONSIDERACIONES FINALES

8. Consideraciones finales

Con este documento hemos intentado presentar una propuesta, lo más global y amplia posible, para favorecer el trabajo de docentes y centros educativos interesados en lograr una educación crítica y transformadora, y hacerlo a través de la apuesta por la soberanía alimentaria con enfoque de género.

Nos parece importante que las y los jóvenes puedan desenvolverse en un mundo cambiante y complejo como el nuestro, más aun en estos tiempos de crisis e incertidumbres donde se hace más necesaria que nunca la movilización de la ciudadanía para impulsar la creación de otros modelos alternativos a este que estamos cuestionando.

El papel que puede jugar la educación para el logro de este objetivo es clave. Hay ya muchos proyectos en marcha y desde aquí, queremos reconocer la labor de todas y todos los profesionales que creen que la educación es un bien común y un derecho a defender y promover. Un conjunto de profesoras y profesores comprometidos que además:

- Tienen el convencimiento profundo de que la educación constituye un espacio crucial para la socialización crítica de nuestros jóvenes.
- Impulsan su empoderamiento desde el reconocimiento y la aceptación de la diversidad, desde una perspectiva transformadora de los conflictos y como proceso crítico para el logro de la igualdad desde la diferencia y de la equidad desde la justicia social.
- Proponen aprendizajes significativos que favorecen el pensamiento crítico y el análisis de la realidad desde un enfoque que vincula lo local y lo global.
- Desarrollan una práctica educativa democrática e inclusiva mediante la participación real y efectiva del alumnado en la vida de los centros y en la de sus comunidades para, desde ese aprendizaje proyectar su compromiso con la creación de un mundo mejor.

Por eso hemos escogido como tema conductor la soberanía alimentaria con enfoque de género, porque se trata de una opción que ejemplifica muy bien los principios sobre los que hemos construido este marco pedagógico.

La soberanía alimentaria con enfoque de género aborda una problemática de carácter global con claras implicaciones locales en nuestra vida diaria. Se trata de un tema al que es necesario acercarse desde un enfoque multi e interdisciplinar y para cuya comprensión es inevitable aplicar un enfoque de género. Alienta el ejercicio del pensamiento crítico en la medida en que se profundiza en el estudio del modelo alimentario, del agronegocio y de las implicaciones de ese modelo para la sostenibilidad de la vida -en términos de derechos, de salud, de nutrición, de ecología, de condiciones de vida...-.

Pero además la soberanía alimentaria es en sí misma una alternativa que facilita el compromiso del alumnado, de sus familias y del conjunto de agentes educativos y sociales. Todos los actores pueden incorporar y contribuir a la extensión de un modelo basado en los principios de la soberanía alimentaria en sus vidas cotidianas



pero sobre todo ejemplifica el compromiso con otras formas de producir y consumir, haciendo así visible el nexo entre reflexión y acción, objetivo último de la educación transformadora.

Esperamos que este documento apoye la tarea de toda la comunidad comprometida con ese otro mundo posible, urgente y necesario.



Referencias bibliográficas²⁹



- ▶ **Adolescencia** (s.f). En *Wikipedia*.
<https://es.wikipedia.org/wiki/Adolescencia>.
- ▶ Argibay, Miguel y Celorio, Gema (2005): *La educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponible en:
http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/15211/original/La_educacion_para_el_desarrollo.pdf.
- ▶ Argibay, Miguel; Celorio, Gema y Celorio, Juanjo (2009): *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao, Hegoa. Disponible en:
http://www.hegoa.ehu.es/file/441/investigacion_def.pdf.
- ▶ Besalú, Xavier (2012): "Interculturalidad. La resocialización del profesorado" en López Cuesta, Begoña y Tuts, Martina (coords.): *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural. Red de escuelas interculturales*. Madrid, Wolters Kluwer Educación.
- ▶ Carbonell Sebarroja, Jaume (2015): *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, Octaedro.
- ▶ Carbonell, Jaume (2008): "Las competencias no bastan" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 380, junio.
- ▶ Castro Martín, Teresa y Seiz Puyuelo, Marta (2014): "La transformación de las familias en España desde una perspectiva socio-demográfica". *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014*. Documento de Trabajo 1.1. Madrid, Fundación Foessa. Disponible en:
http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/13112014045006_7884.pdf.
- ▶ Celorio Díaz, Gema (2014): "Nuevas visiones del desarrollo y de la cooperación", en *Los elementos clave para afrontar la dimensión global de la ingeniería*, GDEE (eds.). *Global Dimension in Engineering Education*, Barcelona. Disponible en:
<http://gdee.eu/index.php/courses/item/56-the-global-engineer/2-course-a-2-key-elements-for-addressing-the-global-dimension-of-engineering#>
- ▶ Celorio Díaz, Gema y Del Río Martínez, Amaia (2015): *La Educación para el Desarrollo: Estudio sobre el estado, evolución y tendencias para el periodo 2005-2014*. Documento completo. Estudio realizado para la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo. Disponible en:
http://www.elankidetz.euskadi.eus/contenidos/informacion/estrategia_educacion/es_def/adjuntos/Documento_completo.pdf.
- ▶ Celorio Díaz, Juan José (2016): *Asignatura 6. El tránsito de la educación para el desarrollo a la educación emancipadora. Tema 5. Bases para una educación emancipadora*. Máster de Cooperación internacional y Educación emancipadora, 2015-2016. UPV/EHU y Hegoa. Material no publicado.

²⁹ Los enlaces a documentos en línea han sido validados con fecha 10 de marzo de 2017.

- ▶ Celorio Díaz, Juanjo (2014): "Educación na e para a transición emancipadora" en *Revista Galega de Educación*, nº 54. pp. 16-21. Disponible en:
http://www.hegoa.ehu.es/file/1816/Juanjo_2013_ED_para_la_transicion_completo.pdf
- ▶ Comisión Europea (2007): *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>.
- ▶ Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1989): *Nuestro futuro común*. Madrid, Alianza Editorial. Disponible en:
<http://economia.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/44/2017/02/N8718470.pdf>.
- ▶ Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2013): *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en:
http://www.msssi.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/PDFS_COLECCION/Libro_19_Evoluc_Adolescencia_Igualdad.pdf.
- ▶ Delors, Jacques (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO. Disponible en:
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- ▶ Díaz Barriga, Frida. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill. Disponible en:
http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida.pdf.
- ▶ Durán Palacio, Nicolasa María (2015): "La ética del cuidado. Una voz diferente" en *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, Vol. 2, No. 1, pp. 12-21, enero-junio. Medellín (Colombia). Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/285252174_LA_ETICA_DEL_CUIDADO_UNA_VOZ_DIFERENTE
- ▶ Escudero Muñoz, Juan Manuel (1988): "La innovación y la organización escolar" en Pascual, Roberto: *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, Narcea. pp. 84-99. Disponible en:
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Escudero_Unidad_3.pdf.
- ▶ Foro de Sevilla (2015): *Documento de bases para una nueva Ley de Educación. Acuerdo social y político educativo*. Disponible en:
<https://porotrapoliticaeducativa.org/portfolio/documento-completo/>.
- ▶ Freire, Paulo (2004): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 16 ed. México, Siglo XXI editores.
- ▶ Freire, Paulo (1966, 2006): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI editores.

- ▶ Freire, Paulo (1993): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México, Siglo XXI editores. Disponible en:
<https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/extensic3b3n-o-comunicac3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf>
- ▶ Freire, Paulo (1970, 2005): *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI editores.
- ▶ Gilligan, Carol (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de cultura Económica.
- ▶ Gimeno Sacristán, José (2008): "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación" en Gimeno Sacristán, José (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata. pp. 15-58.
- ▶ Giroux, Henry (1983): "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico", *Harvard Education Review* No. 3. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. Disponible en:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf.
- ▶ Gómez Rosado, Paulina (2007): "Las asambleas escolares" en *P@K-EN-REDES Revista Digital*, Diciembre. Vol. 1 N° 2 · ISSN: 1887-3413. Disponible en:
http://pakenredes.cepalcala.org/upload/file_aj14_05_09_7_02_54.pdf
- ▶ Grundy, Shirley (1998). *Producto o Praxis del Currículo*. Madrid, Ed. Morata. Disponible en:
<http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/Libro-Producto-o-Praxis-del-Cur%C3%ADculum-Graundy-S.pdf>
- ▶ Grundy, Shirley (2009): *Los profesores como creadores del currículo*. Buenos Aires, LPP, Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible en:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023557/11.pdf>.
- ▶ Habermas, Jürgen (1989): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- ▶ Ibáñez, José Emiliano (2014): "Escuela pública, movimientos sociales y educación transformadora. Restricciones y desbordamientos" en *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo. 9-11 de octubre de 2014*. Vitoria-Gasteiz. Bilbao, Hegoa, 2014. Disponible en:
<http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/330>
- ▶ Interactive Advertising Bureau (IAB) (2015): *Estudio Redes Sociales de IAB Spain. Versión abierta*. Disponible en:
http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2015/01/Estudio_Anuar_Red_Sociales_2015.pdf.
- ▶ INE (2016a): *Cifras de Población a 1 de enero de 2016. Estadística de Migraciones 2015. Datos Provisionales*. Disponible en:
<http://www.ine.es/prensa/np980.pdf>.
- ▶ INE (2016b): *Encuesta de Población Activa. Tercer trimestre 2016*. Disponible en:
<http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0316.pdf>.

- ▶ Kohlberg, Lawrence (1992): *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao, Editorial Descleé de Brouwer.
- ▶ Korol, Claudia (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires, El Colec-tivo, América Libre. Disponible en:
<http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2013/11/Hacia-una-pedagogia-feminis-ta-Géneros-y-educación-popular.pdf>.
- ▶ Lederach, John Paul (1984): *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona, Fonta-mara.
- ▶ León, Irene y Senra, Lidia (2009): "Las mujeres gestoras de la soberanía alimentaria" en Senra, Lidia; León, Irene; Tenroller, Rosana et al (2009): *Las mujeres alimentan al mundo. Soberanía alimentaria en defensa de la vida y el planeta*. Barcelona, Entrepue-blos-Entrepobles-Entrepobos-Herriarte. pp. 17-37. Disponible en:
<http://entrepueblos.org/index.php/publicaciones/1950-las-mujeres-alimentan-al-mundo-sobera-nia-alimentaria-en-defensa-de-la-vida-y-el-planeta>.
- ▶ Lorenzo Gilsanz, Francisco (coord.) (2014): *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014*. Madrid, Fundación FOESSA. Disponible en:
http://www.foessa2014.es/informe/detalle_inicio_descripcion.php?id_inicio=4#.
- ▶ Llorente Cortés, M^a Ángeles (2001): "La atención a la diversidad en el aula de Secun-daria. Reflexiones y Propuestas. Materiales previos y conclusiones del Grupo de Tra-bajo". *Congreso Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*. Disponible en:
https://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/g_sec_au.htm.
- ▶ Maguregui, Carina (2010): "Marco teórico" en Serra, Laura y Pomiés, Patricia (dirs.): *Publicar en internet. CD 26*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Disponi-ble en: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD26/datos/marco_teorico.html.
- ▶ Martínez-Otero, Valentín (2003). "Cultura escolar y mejora de la educación". *Revista Complutense de Educación*, 14, 57-82. Disponible en:
https://organizaciondecentros.wikispaces.com/file/view/cultura_escolar_mejora.pdf.
- ▶ McLaren, Peter (2005): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (4^a edición revisada y aumentada, 1^a edición 1984). México D.F., Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. Disponible en:
http://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf.
- ▶ Meadows, Donella H.; Meadows, Dennis L.; Randers, Jorgen; Behrens, William W. (1972): *Los Límites del crecimiento. Informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ▶ Megías Quirós, Ignacio y Ballesteros Guerra, Juan Carlos (2015): *Jóvenes y género. El estado de la cuestión. Resumen*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud / FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción). Disponible en:
<http://adolescenciayjuventud.org/es/publicaciones/monografias-y-estudios/item/jovenes-y-genero>.

- ▶ Moreno Mínguez, Almudena; Rodríguez San Julián, Elena; Crespo Ballesteros, Enrique et al. (2013): *Informe de la juventud de España 2012*. Madrid, Instituto de la Juventud (España). Disponible en:
http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf.
- ▶ Morillas, M^a Dolores (2006): *Competencias para la Ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*. Col. Temas transversales. Serie Materiales 12-16 para Educación Secundaria. Madrid, Narcea.
- ▶ Morillas, M^a Dolores y Llopis, Carmen (2011): "Educación inclusiva" en Celorio, Gema y López de Munain, Alicia: *Educación para la ciudadanía global. Estrategias para la acción educativa*. Bilbao, Hegoa. pp. 105-139. Disponible en:
http://www.hegoa.ehu.es/file/988/Estrategias_EC.pdf.
- ▶ Morin, Edgar (1999): *Los siete saberes básicos para la educación del futuro*. Madrid, Santillana-UNESCO. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>.
- ▶ Morin, Edgar (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- ▶ Muñoz Pérez, Adriano (2015): *La soberanía alimentaria desde la agroecología*. Presentación en diapositivas. Disponible en:
<http://es.slideshare.net/adriecologia/la-soberana-alimentaria-desde-la-agroecologia>
- ▶ OCDE (2006): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Disponible en:
<http://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.html>.
- ▶ Paz Abril, Desiderio (2007): *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- ▶ Paz Abril, Desiderio (2011): "Escuelas para la ciudadanía global. Un modelo de profesionalidad responsable" en Celorio, Gema y López de Munain, Alicia (coord.): *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*, Bilbao, Hegoa. pp. 141-177. Disponible en:
http://www.hegoa.ehu.es/file/988/Estrategias_EC.pdf.
- ▶ PNUD, Mahbub ul Haq (coord.) (1990): *Informe sobre desarrollo humano*. Colombia, Tercer Mundo Editores/PNUD.
- ▶ Polo Morral, Ferrán (2004): *Hacia a un curriculum para una Ciudadanía Global*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- ▶ Polygone (2003): *Mosaico educativo para salir del laberinto. Red internacional de educación para el desarrollo y educación popular*. Bilbao, CIDAC/CIP/HEGOA/ITECO. Disponible en:
<http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/registros/13829>.

- ▶ Rauber, Isabel (2014): "Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica. Pedagogías de esperanza" en *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo. 9-11 de octubre de 2014*. Vitoria-Gasteiz. Bilbao, Hegoa, 2014. Disponible en: <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/330>
- ▶ Rigal, Luis. (2011). "Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación" en Hillert, Flora M.; Graziano, Nora; Ameijeiras, María José: *La mirada pedagógica para el siglo XXI. Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. pp. 40-50. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130823043844/miradapedagogica.pdf>.
- ▶ Rostow, Walt W. (1961): *Las etapas del crecimiento económico*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ▶ Sáenz del Castillo, Andrés Ángel (s.f): *Teoría Crítica y Educación*. Disponible en: <http://educritica.idoneos.com/335283/>.
- ▶ Senra, Lidia; León, Irene; Tenroller, Rosana et al (2009): *Las mujeres alimentan al mundo. Soberanía alimentaria en defensa de la vida y el planeta*. Barcelona, Entrepueblos-Entrepobles-Entrepobos-Herriarte. Disponible en: <http://entrepueblos.org/index.php/publicaciones/1950-las-mujeres-alimentan-al-mundo-soberania-alimentaria-en-defensa-de-la-vida-y-el-planeta>.
- ▶ Symeonidis, Vasileios (2015): "La Condición del Personal Docente Estudio desde la perspectiva de los sindicatos de la educación. Resumen". *Internacional de la Educación*. Disponible en: http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Status_of_Teacher_Resume_ES.pdf.
- ▶ Tenti Fanfani, Emilio (2000): *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/Unesco. Disponible en: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/panel4_fanfani.pdf.
- ▶ Toledo, Víctor M. (2015): "¿Agroindustrialidad o agroecología?" en *La Jornada*. 18/08/2015. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/08/18/opinion/018a2pol>
- ▶ Tomás, Marina et al. (2006): "El desarrollo profesional del docente de educación secundaria a partir del análisis de la cultura docente compartida". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1 (2006) 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101COL3.pdf>.
- ▶ Torres Carrillo, Alfonso (2007): "Paulo Freire y la Educación Popular", en *EAD*, nº69. Disponible en: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>.
- ▶ Torres Santomé, Jurjo (2008): "Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo. Cómo ser competente sin conocimientos" en Gimeno Sacristán, José (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata. pp. 143-175.

- ▶ Tuts, Martina y Martínez Ten, Luz (2013): *Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Madrid, Los libros de la catarata.
- ▶ UNCTAD (2013): *Trade and Environment Report 2013. Wake up before it is too late: Make agriculture truly sustainable now for food security in a changing climate*. United Nations. Disponible en:
http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/ditcted2012d3_en.pdf.
- ▶ Vigotsky, Lev S (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica. (1ª edición, 1979).
- ▶ World Bank Group. 2016. *Global Monitoring Report 2015/2016: Development Goals in an Era of Demographic Change*. Washington, DC: World Bank. DOI: 10.1596/978-1-4648-0669-8. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. Disponible en:
<http://www.worldbank.org/en/publication/global-monitoring-report>.

Alimentación es la propuesta educativa de VSF-Justicia Alimentaria y Hegoa para promover un modelo alternativo de alimentación basado en los principios de la Soberanía Alimentaria, donde el centro escolar se convierte en institución comprometida con la buena alimentación y la sostenibilidad de la vida. Desde **Alimentación** acompañamos al profesorado y alumnado a través de formaciones, talleres, recursos didácticos, etc. con el objetivo de generar conciencia crítica y movilizar a la comunidad educativa ante las consecuencias sociales, económicas y ambientales que se derivan de nuestro modelo alimentario (producción, distribución, comercialización y consumo). Esta iniciativa socio-educativa aborda la cuestión de la alimentación con un enfoque global, desde las perspectivas de género y sostenibilidad. **Alimentación** cuenta con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

El libro que tienes en tus manos se presenta como una guía para pensar el modelo educativo en su conjunto. Un modelo que, desde el enfoque de la Educación para la Ciudadanía global hoy en transición, recupera sus fuentes centrales de referencia: la tradición de las pedagogías críticas y la educación popular. Un modelo que da protagonismo al profesorado y al alumnado como sujetos centrales de la acción educativa, pero que reconoce el papel del resto de agentes educativos y sociales con los que los centros interaccionan en el territorio. Un modelo que incide en la importancia de trabajar con un currículum social y culturalmente relevante que permita al alumnado comprender la realidad y actuar sobre ella. Un modelo, en suma, que se sustente en el marco de una conciencia ética, crítica y transformadora desde la cual reforzar el compromiso con la creación de modelos de justicia social y equidad.

