

# Centros educativos transformadores

colección  
**Ciudadanía  
Global**

4

Propuestas

## Ciudadanía global y transformación social

Oxfam Intermón



**OXFAM** Intermón



# Índice

## Centros educativos transformadores

### Autoría:

Rodrigo Barahona, Joan Gratacós y Gotzón Quintana

### Participantes:

Adriana Apud, Begoña Carmona, Desiderio de Paz, Anna Duch, Israel García, Lianella González, Javier Gracia, Raquel León, Mariona Puigdemívol, Miguel Ángel Pujana, Gema Redondo, Rosalía Riambau, Carmen María Rodríguez, Lucía Terol y Carlos Vela, miembros de la Comisión estratégica de la Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global ([www.ciudadaniaglobal.org](http://www.ciudadaniaglobal.org))

Fotografías: Rosa Aparicio (portada), Pablo Tosco (págs. 11, 35 y 67), Víctor Alegre (pág. 51), Begoña Carmona (pág. 83)  
Diseño gráfico: Estudi Lluís Torres  
Corrección lingüística: Albert Nolla

Oxfam Intermón  
2ª edición: diciembre 2013

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

ISBN: 978-84-8452-734-3

Impreso en Yafar Graficas S.L.  
Depósito legal: B. 2046-2014



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Impreso en papel ecológico.

## 5 Presentación

# 1

### 10 Introducción: ¿qué es un "Centro educativo transformador"?

- 12 1. La sociedad que aspiramos construir
- 18 2. ¿Qué educación es la necesaria para lograr esto?
- 23 3. ¿Por qué el profesorado está en el centro de esta propuesta?
- 29 4. ¿Qué es un "Centro transformador"?
- 31 5. Pistas para la autoevaluación

# 2

### 34 Ámbito de la enseñanza-aprendizaje

- 36 1. Criterios o niveles de la función educadora
- 39 2. Estrategias y prácticas en el aula
- 48 3. Pistas para la autoevaluación

# 3

### 50 Ámbito de la organización y las relaciones en el centro

- 52 1. Criterios generales
- 54 2. Estrategias organizativas y de gestión: documentos, currículum, estructuras-procesos
- 57 3. Clima, relaciones, cultura de centro
- 59 4. Prácticas educativas
- 62 5. Por dónde empezar
- 65 6. Pistas para la autoevaluación

## 4

### **66** **Ámbito del entorno y la transformación social**

- 69 1. Transformación de la comunidad: familia y entorno cercano
- 74 2. Redes y estrategias de transformación social
- 78 3. Pistas para la autoevaluación

### **80** **Bibliografía**

### **82** **Anexos**

- 84 1. Experiencias de Centros educativos transformadores presentadas en el V Seminario de educadores y educadoras para una ciudadanía global
- 93 2. Ponencia de Ismael Palacín, como respuesta al documento.

El presente documento es fruto del trabajo de la Comisión estratégica (CE)<sup>1</sup> del Área de Educación para una ciudadanía global, como parte de su mandato de desarrollar y potenciar líneas de reflexión-acción en el seno de la Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global, con el objetivo ulterior de retroalimentar la teoría y la práctica que sustentan su quehacer educativo transformador.

La Comisión estratégica decide abordar este tema porque fue uno de los epicentros<sup>2</sup> que identificaron como temas nucleares que podrían significar un avance en la propuesta de Educación para una Ciudadanía Global (ECG). Se priorizó trabajar en el epicentro “migraciones”, y se dejó “el docente como agente de cambio” para un segundo momento. Ese momento ha llegado, y la Comisión estratégica retoma el hilo de su reflexión y la actualiza a la luz de los cambios en el desarrollo de la Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global.

Pensamos que, como red de educadores, tanto desde la perspectiva de los miembros como de los grupos y comisiones, la

.....

1. La Comisión estratégica está formada por los y las responsables territoriales de educación de Oxfam Intermón, docentes representantes de los distintos territorios, el equipo técnico del área de educación y expertos en temáticas específicas.

2. Esta identificación se hizo con la ayuda de Pau López, durante una de las reuniones presenciales que la Comisión estratégica tuvo en el 2008, en la que también se identificó el tema de las migraciones como el otro epicentro clave.

visión general de la propuesta pedagógica transformadora de la ECG y de entender a los y las docentes como los agentes promotores del cambio, está bastante asumida como resultado del trabajo de reflexión promovido desde distintos espacios (seminarios nacionales, grupos locales reflexionando conjuntamente a partir de los libros/documentos básicos, ejercicios de sistematización, cursos y seminarios de formación, etc.). Por tanto, la Comisión estratégica entendía que era necesario ir un paso más allá de la mera constatación de la responsabilidad del y la docente en tanto que individuo/a, y quizá debíamos ofrecer un marco de reflexión para articular y aterrizar mejor algunos ámbitos, prácticas y estrategias en las que los y las docentes que forman la Red pueden seguir profundizando y fortaleciendo su potencial transformador.

Así pues, en este texto preferimos hablar de los “Centros educativos transformadores” como una forma de ampliar el horizonte, alejar la utopía, apostar por un nuevo reto que nos ayude a reforzar la identidad interna, el espíritu innovador y pionero de la Red, a la vez que nos haga entrar en diálogo con otras propuestas que plantean horizontes similares y que ya tienen una experiencia desarrollada en este sentido. Con este cambio de enfoque, esperamos generar una visión más sistémica del cambio y quitar el énfasis del docente como quijote, para pasar al centro educativo como órgano transformable y transformador.

Este es, principalmente, un texto que servirá para fortalecer y abrir nuevos caminos para los miembros y grupos de la Red de educadores para una ciudadanía global. Sin embargo, entendemos que esta red es abierta y diversa, por lo que la propuesta y narrativa que ofrecemos en el documento no excluye a personas ajenas (de momento) a la Red o a personas que estén en fases iniciales de incorporarse a la misma. De hecho, **el capítulo 1 sirve precisamente para poner las bases teórico-políticas que fundamentan la ECG**, y por tanto sirve para que cualquier docente, iniciado o no en la Red y/o en la reflexión de la ECG, pueda entender las claves de este modelo educativo transforma-

dor. El contenido de este primer capítulo, y en general de todo el documento, consiste en una relectura de los textos fundamentales<sup>3</sup> de nuestra propuesta teórica, desde el nuevo crisol o énfasis ya comentado, complementado con otras fuentes.

Si bien es cierto que este documento intenta alejar el horizonte y plantear la pregunta sobre cómo lograr que un centro sea transformador, no pretendemos dejar de lado el trabajo o la reflexión alrededor de las prácticas docentes que están en la base de nuestra propuesta educativa y que permiten mantener los ojos atentos a cómo, desde la propia práctica docente, se está posibilitando la transformación social. Por ello, **el capítulo 2 (Ámbito de la enseñanza-aprendizaje), plantea una serie de elementos para reconocerse, plantearse retos, identificar carencias y alumbrar posibles innovaciones en lo que podríamos llamar la práctica cotidiana en tanto que educadores y educadoras.**

**El capítulo 3 (Ámbito de organización y relaciones) ya empieza** a estirar el margen de lo que hasta ahora entendíamos como el rol de los y las docentes ECG, **ampliando el marco de reflexión-acción hacia la forma en que se puede liderar, impulsar o promover cambios en las prácticas organizativas de los centros educativos**, de manera que aumente el potencial para generar un proyecto transformador compartido y cohesionado. Se aportan algunos elementos de reflexión sobre espacios, estructuras o recursos que pueden servir para engarzar y anclar la visión de la ECG en el ADN de los centros educativos.

Finalmente, **el capítulo 4 (Ámbito del entorno y la transformación social) abre aún más el margen y plantea otro nivel necesario de abordar en la consolidación**

.....  
3. Aquí se mencionan los títulos de estos documentos. Su ficha bibliográfica más detallada aparece en la bibliografía: *Pistas para cambiar la escuela, Manifiesto Internacional para una Ciudadanía Global, Escuelas para la Ciudadanía global. Un modelo de profesionalidad responsable*, etc.

**de los centros educativos como agentes de transformación social: la relación entre el centro y el entorno, y la visión del trabajo en red.** La relación del centro con el entorno cercano se aborda desde distintas prácticas que pueden ser puertas de entrada para la construcción paulatina de una colaboración más duradera, estable y estratégica con distintos actores comunitarios: familias, entidades, autoridades, otras escuelas, etc. Dentro de estos actores, las familias son, sin lugar a duda, uno de los actores más relevantes, y su implicación determina en buena parte el potencial éxito de cualquier proyecto educativo, no solamente de los proyectos educativos en clave de ECG. En la última parte del capítulo 4 se aporta una serie de reflexiones de cómo el trabajo en red, ya sea entre docentes y/o escuelas y/o entidades de distinto tipo, puede resultar muy efectivo para generar cambios en el contexto social y político que favorezcan de manera sinérgica la construcción y consolidación, no solamente de un nuevo modelo educativo ECG, sino de un nuevo modelo de sociedad más justa para todos y todas.

Es importante mencionar que **todos los apartados terminan con una serie de preguntas que invitan a la autoevaluación del lector o lectora**, y pueden inspirar procesos de reflexión más profundos, ya sea individualmente o en grupo. De hecho, desde la experiencia de los distintos grupos que conforman la Red, el abordar estas preguntas de forma colectiva o en un espacio de reflexión conjunta (en grupos de docentes del mismo centro o no) puede ser, sin lugar a duda, uno de los elementos más inspiradores de esta propuesta, ya que potencia la cohesión grupal (desde el compartir experiencias, expectativas, miedos y esperanzas), y permite establecer retos comunes para mejorar la propia práctica y soñar proyectos conjuntos. En este sentido, esperamos y confiamos que este documento sea fermento no sólo para el crecimiento individual, sino sobre todo para el crecimiento de grupos, de equipos docentes, de la Red y de las redes educativas CG.

Dada la intención de ser fermento de redes, pensamos que **el**

**documento puede servir como telón de fondo para reflexionar junto a otras personas (organizadas o no) y/o propuestas educativas que vayan en la misma línea (política o metodológica)**, y para que entre todos y todas podamos ir consolidando el trabajo transformador que llevamos a cabo, potenciando las sinergias, estableciendo circuitos de relación, aumentando la capacidad de incidencia, etc.

Quizá las palabras de Paulo Freire (1997, pág. 125), cómo no, sirvan para presentar la aspiración final de este documento, y que consiste simplemente en alimentar la reflexión sobre nuestras prácticas educativas y alumbrar vías de mejora para convertir la práctica global de nuestros centros en una tarea transformadora:

*“(...) Por eso, cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica, y segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así, pensar mi experiencia como práctica insertada en la práctica social es trabajo serio e indispensable...”.*

La Educación para una ciudadanía global (ECG) es el fruto de una larga tradición social y pedagógica que cree en el poder transformador de la educación, y en ese sentido no solamente plantea unos medios didácticos, sino sobre todo, plantea unos objetivos políticos del proceso educativo-socializador al modelo de sociedad que queremos construir.

1

# Introducción: ¿qué es un “Centro educativo transformador”?





# La sociedad que aspiramos construir

La Educación para una ciudadanía global (ECG) es el fruto de una larga tradición social y pedagógica que cree en el poder transformador de la educación, y en ese sentido no solamente plantea unos medios didácticos, sino sobre todo, plantea unos objetivos políticos del proceso educativo-socializador al modelo de sociedad que queremos construir:

*“Se busca la construcción de un nuevo modelo de desarrollo que, cuestionando el rol dominante del mercado global y del modelo neoliberal, aproveche las potencialidades de la globalización en términos de solidaridad, participación y acciones comunes, para poner en marcha estrategias de sostenibilidad y de erradicación de la pobreza.*

*La promoción del análisis crítico de los media y de las reglas que gobiernan el sistema mundial de la comunicación, la reducción de la brecha digital y la creación de formas y canales de información más accesibles, democráticos y plurales.*

*La construcción cooperativa y continua de una ética y unas prácticas políticas, económicas, sociales, culturales que hagan posible la vida en sociedades interculturales al ser fuente de inclusión y cohesión.*



*La reflexión sobre el modo de conciliar la investigación y el progreso de la técnica con una ética al servicio de las personas y del planeta.*

*La concienciación de los ciudadanos y ciudadanas sobre la necesidad de cambiar estilos de vida personales y comunitarios, y de luchar contra la degradación ambiental, el cambio climático, la reducción de la biodiversidad, y a favor del derecho universal al agua, a la alimentación y a la salud.*

*El impulso de una sociedad civil cada vez más atenta y madura, capaz de denunciar y de movilizarse, consciente de su propio poder y del modo de utilizarlo para acabar con las guerras y para promover todos los derechos humanos para todos.*

*La promoción de unas relaciones de género igualitarias que faciliten la paridad de oportunidades, la corresponsabilidad, la superación del sistema patriarcal y la oposición a los sistemas de conocimiento androcéntricos.*

*El desarrollo de formas más eficaces de democracia, tanto directas y participativas como representativas, en los ámbitos local y global. Formas de democracia que favorezcan relaciones transparentes y sanas con los poderes económicos y que reconozcan la pluralidad de las opiniones y de las acciones existentes en nuestras sociedades, así como el diálogo multilateral entre la diversidad de espacios políticos que se están consolidando en el mundo entero”.*

Esta consciencia de ciudadanía global puede resumirse en los siguientes fundamentos ético-políticos:

**a. Conciencia de la integralidad de la persona humana, y de su dignidad más allá del mercado:** la perspectiva de una ciudadanía global plantea un desarrollo centrado en el ser humano integral, caracterizado, por encima de todas las cosas, por su capacidad crítica para desvelar la realidad y reconocer la diferencia entre lo que “es” y lo que “debería ser”. Consecuentemente, reconoce que ese “debería ser” se ha de construir desde una doble perspectiva: primero, desde un diálogo participativo en el que nadie imponga su visión sobre la de otras personas; y, segundo, desde una consciencia histórica-política de implicarse en la construcción de una sociedad más justa, más libre y más solidaria, que beneficie sobre todo a las mayorías excluidas en cada contexto y en el entorno global. Ese es el sentido de la transformación social.

Se entiende a la persona como un ser integral (ya sea desde una perspectiva identitaria –dimensiones afectiva, intelectual, corporal, relacional, etc.– o desde una perspectiva de la persona como sujeto histórico –dimensiones económica, política, social, laboral, familiar, etc.), y por tanto se rechaza cualquier reduccionismo que sobrevalore alguna de las dimensiones del ser humano en detrimento de las otras.

Nuestra sociedad, en el tiempo presente más que nunca anteriormente, está caracterizada por la diversidad cultural. Ello constituye el valioso legado de las diferentes tradiciones que puede enriquecer notablemente la configuración de nuestras sociedades. Pero también constituye un desafío para la convivencia en la medida que el mal entendimiento entre los diferentes grupos culturales es fuente de conflicto. Por ello es necesaria la **apuesta por una ciudadanía intercultural** que reconozca el valor incalculable de las diferentes cosmovisiones culturales que dotan de significación el mundo, pero que también las hace entrar en un diálogo fecundo entre sí analizando qué prác-

ticas culturales son enriquecedoras y cuáles constituyen un aspecto a superar.

La dimensión cultural constituye uno de los principales ejes de la identidad del individuo. Sin ella, jamás llegaría a desarrollarse humanamente. Por ello, el reconocimiento de la propia cultura que la persona recibe por parte de los demás es fundamental para desarrollarse humanamente. La perspectiva intercultural de la ciudadanía implica el reconocimiento de la complejidad y dinamicidad de la identidad cultural, en el que no puede eludirse el momento de la elección del individuo. En él se expresa su libertad para formar parte de un determinado grupo. La ciudadanía intercultural se fundamenta sobre el ejercicio de la libertad de los ciudadanos, para lo cual es necesario tanto el reconocimiento del valor de la propia cultura como el espacio individual de elección personal desde el que redefinir la propia identidad.

**b. Conciencia de interdependencia a nivel global:** superando el debate mayoritario en torno a la ciudadanía como elemento de identidad nacional (o *continental*, en el caso europeo), la perspectiva de ciudadanía global plantea la necesidad de construir una identidad planetaria que se corresponda a la realidad de un mundo cada vez más globalizado, y que responda a los retos planteados por la convivencia cada vez más complicada en un planeta con recursos limitados. La ECG reconoce que vivimos en un mundo de múltiples interdependencias, donde el desarrollo de todos y todas depende de todos y todas. Por ello, enlazando con el principio anterior, se entiende la construcción de la identidad como un proceso dialógico entre la persona (y sus diferentes dimensiones) y las múltiples dimensiones, niveles y expresiones de la sociedad planetaria en la que vive, conformando así una identidad concéntrica, multifocal, dinámica y abierta a la transformación.

Se aspira a conformar una sociedad planetaria más cosmopolita, capaz de superar los determinismos y alcanzar la igualdad

y la justicia. La humanidad que conforma esta sociedad planetaria, los ciudadanos y ciudadanas globales se sienten (co)responsables en la edificación de un mundo más solidario y justo para todos y todas los que comparten este hábitat y comparten el mismo futuro.

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

### **c. Perspectiva global de la justicia y la solidaridad:**

los ideales que fundamentan el sistema capitalista (el individualismo, el interés racional y el libre mercado) han favorecido el surgimiento y profundización de las desigualdades sociales en el interior de los países y han hecho que la brecha entre países ricos y pobres sea cada vez más amplia. La humanidad convive con una serie de desequilibrios que se basan fundamentalmente en un acceso terriblemente desigual a los derechos y oportunidades necesarias para el desarrollo personal y social. De estos desequilibrios, el más inquietante, y uno de los que guían el ideal de transformación social que proponemos, tiene que ver con la pobreza y la exclusión social, fenómenos que afectan a millones de personas en el Norte y en el Sur, y cuya erradicación debe comprometernos y guiarnos.

La ECG subraya la necesidad especial de atender y erradicar las desigualdades económicas entre el Norte y el Sur, ya que estas responden a unas causas históricas particulares y sujetas a ser cambiadas: el (neo)colonialismo de los países del Norte, el

comercio internacional injusto, la política económica de las grandes multinacionales, los mecanismos de deuda externa, el control de la tecnología y las patentes por parte de los países ricos. En el contexto actual de crisis económica mundial, se reconoce el inmenso riesgo de que las brechas de desigualdad (dentro de cada país-región y principalmente Norte-Sur) se hagan más grandes, y corran el riesgo de quedar invisibilizadas por lo agudo de los contextos de crisis interna en los países o las regiones. Desde la ciudadanía en el Norte se debe reconocer esta realidad, y actuar para construir un modelo económico global más justo.

Este ideal de justicia no es solamente un conjunto de buenas intenciones, sino que se arraiga en un entendimiento triple de dicho valor: la justicia debe ser *conmutativa* (igualdad, proporción y equilibrio en los intercambios y en las relaciones contractuales), *distributiva* (que cada persona tenga lo que es suyo desde una perspectiva de derechos políticos, culturales, sociales y económicos) y *social* (equidad y equilibrio para que todas las personas vivan de forma digna) (Sebastián, 1996).



## ¿Qué educación es la necesaria para lograr esto?

La ECG es una apuesta por una sociedad más justa, y en ese sentido interpela directamente a uno de los mecanismos fundamentales en la reproducción (o transformación) del modelo social, como lo es la educación. Desde la Red de educadores para una ciudadanía global (y junto a otros grupos o iniciativas similares) pensamos en un conjunto de propuestas innovadoras que intentan dar una respuesta comprometida a los retos complejos del mundo contemporáneo, para superar un modelo educativo que mayoritariamente (Consortio Internacional, 2008):

- FAVORECE una organización escolar disciplinar y aislada del contexto social y cultural.
- PRIVILEGIA la acumulación de saberes fragmentados y parciales.
- NO VALORA las dimensiones sociales y relacionales del aprendizaje.
- SOBRESTIMA la utilización de los libros de texto, delegando frecuentemente en estos la responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje.
- SUBESTIMA la importancia de los lenguajes audiovisuales y las nuevas TIC.
- SOBRESTIMA las relaciones jerárquicas rígidas fundamentadas en las funciones tradicionales del enseñante (que transmite los conocimientos) y del alumno (que recibe y demuestra haber adquirido estos conocimientos).

- FAVORECE cada vez más la comercialización de la educación que, en lugar de ser entendida como un derecho de todas las personas, ha comenzado a ser percibida por los poderes políticos y económicos como un servicio (de pago) a proveer a la ciudadanía.

Como respuesta a este modelo, la propuesta de ECG apuesta por una educación que ofrezca un espacio privilegiado para la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos y participativos, quienes, junto a la escuela y otros actores sociales, busquen dar respuestas éticas a los desafíos del mundo actual. La ECG, desde una perspectiva eminentemente educativa, promueve procesos que sean:

**a. Potenciadores del desarrollo integral de las personas:** aquella educación que desarrolle la personalidad de forma integral (y no enfocándose excesiva y exclusivamente en los contenidos-conceptos, en la competitividad al servicio del mercado), guiada por valores éticos de solidaridad y justicia. Se materializa en las dimensiones de: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender para transformar (a sí mismo/a, a la comunidad, al mundo) desde la empatía, la solidaridad y la justicia.

La propia identidad constituye el punto de partida de toda educación que ha de ir desarrollando las capacidades para una ciudadanía intercultural. Desde este punto de vista educativo inclusivo e intercultural, se busca encontrar en qué medida cada cultura participa como “cultivo de la humanidad”, reconociendo así el valor de las diferentes identidades culturales y la necesidad de entrar en un diálogo fecundo en el que se fomente la libertad de las personas.

**b. Generadores de ciudadanía global:** aquella educación que complementa y enriquece la visión de la ciudadanía referida a un contexto cerrado (a una ciudad, un país), con una

concepción más planetaria, dado que la globalización facilita cada vez más hacer del mundo nuestro espacio común. Esto deriva naturalmente en una reconceptualización de la identidad personal-planetaria: incapaz de construirse adecuadamente si no es en diálogo respetuoso con otras culturas e identidades y respetando la dignidad de las otras personas/culturas.

**c. Basados sobre una perspectiva glocal de justicia y solidaridad:** la educación debe ser capaz de acompañar al estudiantado en su proceso de reconocerse como sujetos, actores importantes en el proceso de transformación social. Ya sea en su entorno inmediato (local) o en una perspectiva más global, lo importante es ofrecer elementos para la lectura crítica de la realidad, y favorecer herramientas y principios éticos para actuar sobre esa realidad de injusticia, exclusión y desigualdad.

Partimos de la idea de que la educación no puede ser neutral, ya que de forma consciente o inconsciente se *posiciona* frente a la realidad en la que está inmersa, aceptando, validando o cuestionando las relaciones de poder en las que se basa y que estructuran dicha realidad. Es desde esta lógica que decimos que *la educación es una tarea política*, pues tiene algo que decir en el mantenimiento o la transformación de las estructuras (injustas) de poder que regulan y mantienen nuestra sociedad global actualmente.

Así pues, la educación ha de ser capaz de humanizar a las personas y re-humanizar el mismo proceso educativo (tan instrumentalizado en los últimos tiempos), como contribución a la humanización de nuestro modelo de vida y de desarrollo. Esto pasa por la búsqueda y experimentación precisamente de modelos alternativos de educar, de ser, de relacionarse entre personas; modelos que puedan intrínsecamente educar en la esperanza, educar en el compromiso y educar en la posibilidad de transformar la realidad.

La ECG concibe el hecho educativo desde los siguientes principios:

- **Educación reflexiva y crítica:** que sea capaz de aportar elementos (tanto técnicos como ético-políticos) para el análisis crítico de la realidad (relación causas-consecuencias-alternativas de los problemas de injusticia), desde una perspectiva de diálogo y construcción colectiva.
- **Educación orientada a la acción:** que sea capaz de inspirar comportamientos individuales y/o proyectos colectivos que, partiendo del análisis de la realidad, respondan al reto de generar alternativas más justas y solidarias.
- **Educación como proceso:** no como una suma de contenidos, sino como un itinerario en espiral ascendente que va construyendo una manera de ver la realidad y verse a sí mismo como actor o actriz de cambio de dicha realidad, adaptando los contenidos y las metodologías a los procesos y momentos de desarrollo personal y del grupo.
- **Educación en y desde el conflicto:** no negándolo o evitándolo, sino partiendo de su inevitabilidad como elemento que potencia el diálogo, la empatía, la capacidad de negociar y la búsqueda de alternativas colaborativas.
- **Educación holística e interdisciplinar:** que trabaje desde y para el desarrollo integral de la persona, ayudando así a generar una mirada interdisciplinar de la realidad, sin compartimientos estancos que desconecten y descontextualicen conocimiento y los saberes.

Con todo lo anterior, el modelo ECG aspira no sólo a mejorar el desempeño de los estudiantes y la misma calidad educativa (o éxito educativo), sino que aspira a que esta mejora esté al servicio de una sociedad más justa y solidaria. Las perspectivas que promueven el éxito educativo como criterio de la calidad de la educación, se basan a menudo en indicadores cuantitativos de desempeño en función de pruebas estandarizadas enfocadas en un par de competencias, y muy pocas veces integran criterios que tengan que ver con el desempeño y la (potencial) aportación de la educación (de sus estudiantes, docentes, etc.) en la cons-

trucción de una sociedad guiada por valores ético-políticos claros como la justicia y el respeto de los derechos humanos. La ECG busca el éxito escolar que sea capaz de generar una sociedad exitosamente justa y solidaria.



## ¿Por qué el profesorado está en el centro de esta propuesta?



Si bien es cierto que, desde cierto ángulo de lectura, la ECG plantea un ideal educativo que no solamente depende de los y las docentes (sino que también de todos aquellos actores implicados en el proceso de socialización y concientización del alumnado), también es cierto que consideramos que ellos y ellas se encuentran en un lugar privilegiado para liderarlo e impulsarlo con mucha fuerza.

En primer lugar, los educadores y educadoras *reciben un mandato* social (público o privado) que les responsabiliza, les valida, les autoriza para liderar el proceso educativo de las personas mientras están en edad escolar, y mientras van conformando su personalidad.

En segundo lugar, porque, aunque el imaginario social no siempre plantea al educador y la educadora como un modelo a seguir, como una referencia de conocimiento o una autoridad social, así debería serlo. Evidentemente, la autoridad a la que hacemos referencia no ha de ser entendida de modo impositivo ni autoritario, pues esto impediría cualquier intento de relación dialógica en el marco educativo. La autoridad del profesorado ha de articularse de modo dialógico, es decir, contando con que el alumnado ha de llegar a reconocer en este la capacidad para acompañarle en el proceso de aprendizaje y así atender a sus inquietudes y necesidades educativas.

En tercer lugar, porque están en una situación clave como nexo entre los y las actores que intervienen en la propuesta

educativa (docentes, familias y alumnado). Por ello, esta propuesta intenta, además de resaltar la importancia del educador en este proceso, ofrecerle mecanismos y estrategias para que pueda encontrar y reclamar los apoyos, recursos, alianzas, formación, atención y colaboración necesarios en esta tarea imprescindible. Estas circunstancias hacen que, efectivamente, el profesorado juegue un rol imprescindible y central en la promoción de un nuevo modelo educativo más humanizador y transformador.

¿Qué rol, qué talante, qué es lo que se le pide al profesorado desde esta perspectiva educativa? Primeramente, que fundamente su docencia en una interacción dialógica, en la que el conocimiento sea un resultado del diálogo de saberes disponibles, de la reflexión significativa desde lo cercano, y no una mera imposición de los conocimientos considerados necesarios a priori. Por lo tanto, en un segundo lugar podríamos decir que el educador y la educadora para una Ciudadanía global trabajan con un currículum lo más abierto e integrado posible, desde una visión de procesos de aprendizaje globalizadores y desde una perspectiva socio-crítica del conocimiento y la realidad.

Aunque pueda parecer rimbombante, el docente debe intentar ser un intelectual-transformador (De Paz, 2011; Giroux, 1990; Carr, 1998): una persona capaz de generar procesos de reflexión-acción a partir del diálogo y con una clara orientación ético-política. La dimensión política de toda educación no ha de ser confundida con la instrucción partidista en una tendencia determinada, porque precisamente lo que permite distinguir la educación del adoctrinamiento es que la primera forma en la libertad de personas (auto)críticas con su circunstancia política. Hacerse cargo de este aspecto lleva a plantear las cuestiones siempre desde diferentes perspectivas y a preferir la interpelación a la afirmación dogmática y a mantener abierto el debate y la deliberación respetuosa por lo que se refiere a cuestiones en las que hay un desacuerdo profundo en la sociedad.

La forma en que el profesor o la profesora manifiestan esa apuesta por la transformación ético-política es en un triple compromiso que tiene que hacerse patente en el día a día (De Paz, 2011):

**a.** Por un lado, **debe ser una persona con consciencia global (o glocal)**, capaz de estar atenta a lo que pasa en el mundo y en su entorno, posicionarse ante esos fenómenos o eventos desde una postura crítica y ética, y ser capaz de conectar esos hechos y reflexiones con el currículum educativo, para motivar al alumnado a desgranar esa realidad y plantearse cómo intervenir en ella. En este proceso se debe señalar que el prisma desde el que se ve la realidad son los valores de justicia y equidad, por lo que no se busca un análisis frío de datos o unos *saberes objetivos*, sino que se busca una reflexión y una vivencia tanto personal como interpersonal que integre lo racional con lo emotivo, la conciencia crítica con la empatía y la indignación, y que impulse a los y las estudiantes a investigar, a actuar, a cooperar de forma más integral y coherente, desde el conocimiento y la implicación con el contexto local y la realidad global.

**b.** Por otro lado, **debe ser una persona con sensibilidad al contexto de las historias personales de sus estudiantes**, de manera que pueda establecer vínculos con esa consciencia/realidad global, y que disponga de un repertorio amplio de recursos para acceder o conectar con los intereses y motivaciones del alumnado. En este sentido, la estrategia privilegiada para llevar a cabo este seguimiento global de los y las estudiantes es la acción tutorial entendida como una tarea compartida (responsabilidad de todo el equipo docente y no solamente del o la tutora), multinivel (individuos, grupos, familias) y proactiva (con unos objetivos de proceso más que sesiones temáticas, evitando dedicarse a “apagar fuegos”, etc.).

**c.** Y, a ese doble compromiso, añadimos un tercero que nos corresponde como docentes. Es el compromiso de liderar un

proceso para que el proyecto de centro se implique en la transformación del entorno. Este liderazgo se puede plasmar en la capacidad de influencia para ir haciendo las cosas cada vez un poco mejor y de manera coordinada.

Para ello, podemos hacer algunas cosas como estas:

- Informar sobre esas actividades en los diferentes espacios de participación que la organización del centro nos permita para mejorar la visualización y sensibilización de la comunidad educativa;
- Invitar a nuestras compañeras y compañeros a conocer nuestros intentos de innovación y mejora de las prácticas docentes para ir haciendo equipo e incrementar la incidencia del proyecto;
- Compartir con ellas y ellos nuestros logros y dificultades, y ofrecernos a acompañarlos en su propio proceso de innovación;
- Buscar alianzas, apoyos con las familias y agentes del entorno para tener más y mejores intercambios educativos; ordenar, evaluar y escribir el proceso y lo que hemos aprendido para que quede constancia y se facilite la continuidad y la inclusión como proyecto de centro;
- Impulsar procesos de formación/intercambio con otras experiencias o expertos externos que puedan servir de modelo o acompañar el proceso;
- Interpelar a la dirección del centro para avanzar en una manera de hacer las cosas que se centra en la mejora de los aprendizajes;
- Exigir condiciones de trabajo que permitan llevar a la práctica las actividades educativas propuestas.

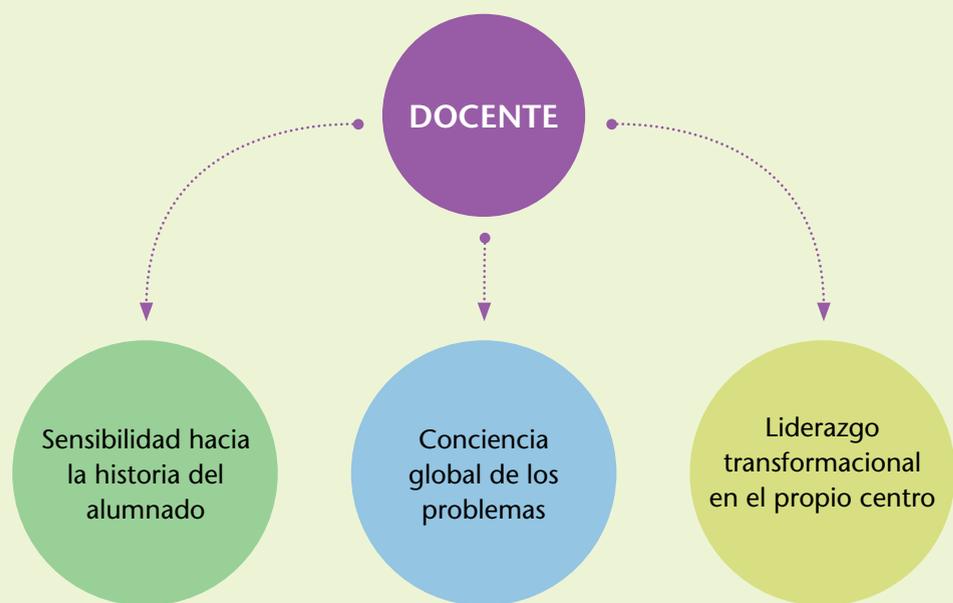
Quizá estas ideas pueden plantear la imagen de los y las educadoras como personas infalibles, clarividentes, superhéroes que siempre saben qué hacer y cómo responder con propiedad a las

tensiones inevitables entre todos los factores intervinientes, o como quijotes que pierden la energía luchando contra molinos de viento. Sin embargo, en realidad planteamos la imagen de educadores y educadoras en tensión constante por intentar responder a expectativas o necesidades difíciles de armonizar, con contradicciones entre los valores que defienden y aquello que alcanzan, con momentos de duda e incertidumbre, etc. Si hay una actitud clave que deba caracterizar al educador y educadora generador de Ciudadanía global, esta debe ser la capacidad de contagiar esperanza e ilusión por seguir buscando pacientemente, tenazmente y en compañía de otros/as, las llaves de la transformación personal, colectiva y social.

El equipo de docentes se convierte en un grupo de profesionales **investigadores/as** que comparten intereses, preocupaciones político-educativas, y que buscan soluciones a los problemas que implica la práctica docente. Lo que mueve y conmueve a este equipo es una intención emancipadora comprometida no sólo en la comprensión del mundo, sino también en la puesta en práctica de ideales y valores para transformar las relaciones injustas. Esto no se puede lograr sin un ejercicio de (auto) **formación constante** (inicial y continuada, individual y grupal, en el centro y fuera de él, desde una perspectiva disciplinar o globalizadora, etc.), y sin aprovechar los hallazgos que, desde las investigaciones actuales, arrojan elementos de reflexión para mejorar la práctica educativa.

En este sentido, el profesorado que ya comparte el ideal de la ECG puede liderar procesos de transformación social desde su centro educativo, impulsando prácticas concretas desde tres ámbitos de acción en los que puede ir contagiando e irradiando su manera de entender la educación, que se irán ampliando en los capítulos subsiguientes: el **Ámbito de la enseñanza-aprendizaje (capítulo 2)**, es decir “su metro cuadrado”, su rol “irrenunciable” en tanto que educador/a y en el que el liderazgo se materializa en ser ejemplo vivo de lo que se promulga; el **Ámbito de la organización y las relaciones en el centro**

(capítulo 3), donde puede funcionar como motor, líder, provocador/a de procesos que vayan impregnando todo el quehacer escolar; y el **Ámbito del entorno y la transformación social (capítulo 4)**, en el que, junto a otros y otras docentes, se proyecta y materializa el ideal de la transformación. Reconocemos que esta división por ámbitos es meramente analítica, ya que en realidad estos ámbitos están íntimamente interconectados y tienen cierto grado de interdependencia. Pero la ofrecemos precisamente para marcar distintos espacios de transformación en los que los y las docentes puedan reflejarse, autoevaluarse y reflexionar desde criterios, estrategias y prácticas concretas.



## ¿Qué es un “Centro transformador”?



Planteamos que un “Centro transformador” es un centro educativo que impulsa el modelo de Educación para una ciudadanía global, desde las prácticas de sus educadores y educadoras, equipo directivo (empujados a veces por AMPAS, estudiantes o el mismo contexto social), en alguno o varios de los distintos ámbitos mencionados. Ser un Centro transformador no es estar o haber llegado a un estado ideal cristalizado, sino que es estar en camino de generar procesos transformadores a distintos niveles.

Aunque no sirve de mucho plantear gradaciones para categorizar el nivel de “encaje” de un centro con el ideal, sí es importante plantear algunos criterios que pueden caracterizar a los Centros educativos transformadores (De Paz, 2011). Estos criterios no son independientes, sino que se encuentran íntimamente relacionados, de manera que se implican mutuamente:

**a. Son centros abiertos al mundo:** en el mundo globalizado ha emergido “la comunidad de destino” para la especie humana (Morín, 2001). Los Centros transformadores son espacios porosos a las preocupaciones y anhelos de la ciudadanía global, de las personas de su entorno más inmediato pero también de las más alejadas geográficamente. Es así como los centros aprovechan la oportunidad para educar a favor de una globalización solidaria y justa que pone en el centro a las personas y sus problemas vitales.

**b.** Esta apertura al mundo lleva a los centros a **educar en un humanismo planetario**, que promueve una visión global del devenir histórico, cuyos actores son personas sustantivamente iguales en dignidad.

**c.** Y, así, estos centros **trascienden la visión puramente instrumental de la educación**, que ya no se percibe como herramienta para obtener títulos y éxitos personales, sino como un proceso vital que desarrolla en la persona los aprendizajes de los que hablaba el llamado *Informe Delors* (UNESCO, 1996) –aprender a ser, a conocer, a convivir, a hacer–, a los que añadimos el aprender a transformar.

Dado que estos son criterios bastante generalistas y filosóficos, en los próximos capítulos intentaremos desgranarlos en una serie de elementos más prácticos que puedan servir para reflexionar en qué punto se está y qué posibilidades de mejora se identifican.

## Pistas para la autoevaluación

5

**a.** ¿Siento que yo o mis compañeros/as docentes somos suficientemente conscientes de las injusticias *glocales*? ¿Es algo fácil de transmitir/abordar con 1) el alumnado 2) todo el claustro 3) el equipo directivo 4) el resto de la comunidad educativa? ¿Esa interdependencia (piensa global/actúa local) se expresa en nuestras aulas? ¿Cuáles son los principales retos que identifico en este sentido?

**b.** Leyendo en *Pistas para transformar la escuela* (Oxfam Inermón, 2009):

“La globalización económica, la homogenización cultural, el avance tecnológico y científico, los riesgos medioambientales, etc., no son fenómenos neutros, tienen consecuencias sociales, políticas y económicas tanto a nivel mundial como local y plantean nuevas necesidades y dilemas que debemos resolver. Estas transformaciones están afectando tanto a la forma en que se organizan los países y se establecen las reglas internacionales como al modo en que las personas nos relacionamos y pensamos”.

¿Qué influencia ha tenido la globalización en la manera en que las personas nos relacionamos y pensamos? ¿Cómo influye eso en mi aula y en mi centro?

**c.** ¿Hasta qué punto nos creemos eso de que la escuela (nosotras y nosotros) somos instrumentos poderosos de cambio? ¿Sen-

timos que nuestra capacidad de influir es cada vez menor ante tanto estímulo externo? ¿Vale la pena desde la propuesta ECG aportar una alternativa a los valores hegemónicos que rigen la sociedad/cultura en la actualidad y que valoramos injustos?

**d.** ¿Hasta qué punto comparto o me siento identificado/a o interpelado/a por lo que se describe como los tres compromisos de los y las docentes? ¿Qué retos me plantea? (ver pág. 25)

**e.** ¿Cómo pienso que desde mi práctica educativa o la de mi centro respondemos a, o cumplimos con, algunos de los criterios planteados en el apartado 4 de este capítulo?

**f.** De lo que hacemos en el centro, ¿qué creemos que va en la línea que hemos comentado y qué podríamos reorientar? ¿Cómo nos sentimos frente al “reto” de caminar hacia un Centro educativo transformador? ¿Qué nos genera dudas? ¿Qué nos genera esperanzas?

**g.** ¿Te podrías comprometer con algún pequeño cambio factible? ¿En qué ámbito lo has identificado?

2

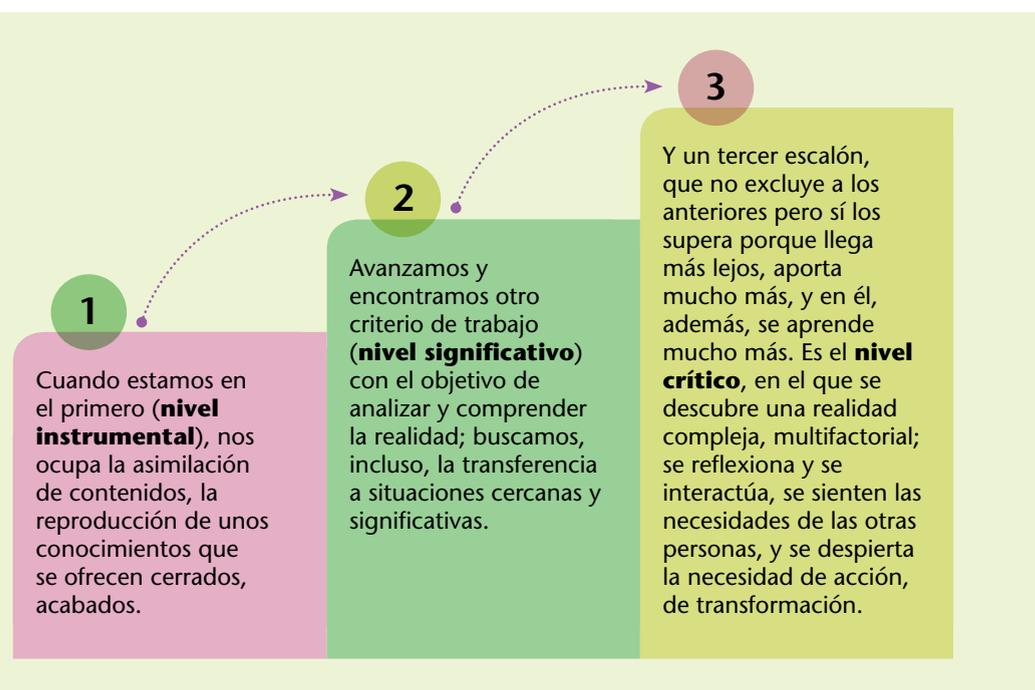
# Ámbito de la enseñanza- aprendizaje





## Criterios o niveles de la función educadora

Empecemos imaginando, visualizando las prácticas que desarrollamos en nuestras aulas, las maneras de hacer... De Paz (2011, pág. 153) nos ofrece la imagen de una escalera ascendente con tres grandes peldaños que marcan distintos niveles de lo que nos ocupa, de lo que intentamos lograr desde las prácticas educativas:



Como primer paso, es importante analizar retrospectivamente cuándo y para qué me he colocado en una perspectiva u otra, en un escalón u otro, y cuáles son los mecanismos que pueden activarse para ir ascendiendo por ellos. Es decir, una vez somos conscientes de los niveles, es importante preguntarnos cómo podemos ir desarrollando prácticas de mayor valor ético-político, más transformadoras. El aula nos puede ofrecer posibilidades para experimentar ese proceso de concienciación, sensibilidad y compromiso, pero hay que buscarlas con ahínco, porque las rutinas o el desaliento nos pueden llevar por otros caminos.

Ver la escalera en su totalidad y optar conscientemente por un escalón u otro supone hacer crítica del valor y finalidad del sistema educativo y dotar de sentido a nuestra acción intencional y transformadora como educadoras y educadores. Avanzar en los peldaños es el camino que nos posibilitaría la toma de conciencia (personal y de la realidad que nos rodea), la lectura crítica del mundo y la apertura a nuevas alternativas éticas y políticas en un proyecto educativo humanizador. En el camino “desaprendemos”, visibilizamos realidades ocultas, deshacemos estereotipos, abrimos posibilidades y vamos fortaleciendo ese modelo crítico-comunicativo.

Y en ese tercer escalón es cuando sentimos, analizamos y criticamos las realidades injustas que no compartimos. En la reflexión vamos cayendo en la cuenta de que nuestra manera de hacer las cosas en la escuela tendrá consecuencias sociales y políticas y que, o bien contribuyen al cambio, o, por el contrario, perpetúan unas determinadas relaciones de poder y fomentan la exclusión social.

Hasta aquí la crítica y la conciencia de que “no todo vale”. El siguiente paso sería la propuesta de un horizonte alternativo, otro mundo posible. El gran reto es ir poniendo condiciones para ir recorriendo ese trayecto transformador; ir haciendo, ir poniendo de nuestra parte, ir aportando en los ámbitos y variables que yo, educador/a, controlo y puedo cambiar sin gastar

demasiada energía en el logro y sí algo más en el proceso. Vamos caminando hacia el objetivo; vamos experimentando y entrenándonos en la escuela, vamos poniendo en práctica ese otro mundo de relaciones, haciendo las cosas en la escuela a la manera que imaginamos podrían y deberían hacerse. Paso a paso ir construyendo desde ya, desde el centro educativo, esa cultura democrática que hemos propuesto como alternativa posible.

Pensamos alternativas transformadoras y desarrollamos prácticas transformadoras y de alto valor ético-político porque no queremos renunciar a la posibilidad de cambiar y mejorar las cosas. No nos valen ni el conformismo ni el fatalismo. Una buena estrategia para eso es abrir el aula a las realidades silenciadas y abrir el abanico de experiencias; hablar de ello; sacarlo a la luz; vivir la riqueza de experiencias (no todas tienen que ser dolorosas o “sufrientes”); abrir los ojos y los corazones y ponerse a hacer algo, ofrecer ayuda y cercanía. Ampliar las miradas.

## Estrategias y prácticas en el aula

2

Con el objetivo de ir concretando, en este apartado intentamos ofrecer distintas estrategias y prácticas. Entendemos que las estrategias son planteamientos generales que se concretan en las prácticas. Por esta razón se presentan vinculadas entre ellas.

Asociamos las estrategias y prácticas a la mirada con la que la ECG percibe la educación. De hecho, se trata de una mirada compleja de lo educativo. Es compleja porque contiene cinco miradas que, si bien son diferentes entre sí, también están íntimamente relacionadas y tienen intersecciones evidentes (ver *Pistas para cambiar la escuela*, págs. 52-101).

Es posible que algunos/as docentes ya estemos utilizando, en cierta medida, algunas de estas estrategias. Otras nos pueden interpelar y un grupo de docentes puede animarse a experimentarlas. Un tercer conjunto de estrategias las podemos colocar en un horizonte más lejano para el que quizá no nos sentimos preparados aún...

Estamos intentando categorizar las claves para que nuestro trabajo de aula se convierta en un aprendizaje ético y en una aportación cultural y transformadora. Nuestra intención es abrir posibilidades para la mejora progresiva de la labor docente apostando por prácticas para la mejora de los aprendizajes y el éxito escolar.

Cada persona, desde el momento en el que se encuentre en el camino, elegirá la siguiente etapa que quiere recorrer. Si

nos ponemos en marcha, podremos encontrar alternativas y nos sentiremos más competentes para poder mejorar esas situaciones que vivimos como injustas y deshumanizadoras. Ese es el compromiso ético-político que nos humaniza a nosotras y a nosotros también. Eso es lo que también nos acerca a la consecución de unos retos pedagógicos desafiantes: éxito, inclusión y equidad.

## Estrategias y prácticas

**Desde la mirada cosmopolita:** toma de conciencia de la universalidad e inviolabilidad de la dignidad humana.

### Algunas estrategias

- Insistir en los aprendizajes básicos para aprender a ser personas.
- Partir de la propia realidad, ayudar a que el alumnado y el profesorado identifiquen en su historia y sus proyectos alguna vivencia o propósito de esa realidad sobre la que estamos reflexionando.
- Enseñar y experimentar (dimensión vivencial) el reconocimiento y la aceptación de la igualdad en la diversidad.
- Evitar el etnocentrismo, el eurocentrismo y el sexismo, propiciando un aprendizaje desde el conflicto que hace significativa la diferencia
- Crear marcos integradores como el de coeducación, educación intercultural, Educación para la ciudadanía global, etc.

### Prácticas posibles

- La denuncia y movilización ante la injusticia.
- La potenciación de las altas expectativas como elemento motivador y que forje el carácter emprendedor.

- El uso de un lenguaje no sexista.
- Dar oportunidades para la expresión y gestión de sentimientos y emociones, así como la posibilidad de rectificación.
- Las cuñas socio-afectivas en los momentos de tensión para trabajar valores, emociones y sentimientos.
- Las actividades de autoconocimiento y dinámicas que fortalezcan el desarrollo de la identidad individual y colectiva.
- Los silencios, la reflexión y la escritura de los que nos hemos escuchado.
- Los intercambios entre personas de diferente edad y diferentes culturas, como formas de compartir saberes.
- Los programas de alumnado ayudante y tutoría entre iguales.
- La celebración de lo cotidiano y de lo especial.
- El agradecimiento.

**Desde la mirada crítica, participativa y democrática:** otra educación y otro mundo son posibles, pero nos piden concienciación, participación y compromiso.

### Algunas estrategias

- Crear un currículum que rompa el binomio “aprendizaje académico” / “aprendizaje para la vida” desde el desarrollo de la actitud comprometida con la transformación social.
- Solicitar la coherencia en las actitudes y comportamientos con los valores que estamos trabajando.
- Revisar nuestra postura para que no sea autoritaria, pero, sobre todo, nunca desvinculada o indiferente.

- Proporcionar al alumnado herramientas para comprender críticamente el mundo - criterio crítico ante la cultura mediática.
- Secuenciar las actividades como un proceso intencionado para la comunicación de un producto cultural que pueda tener su incidencia transformadora.
- Dar relevancia al mismo proceso para que en su diseño, elaboración y evaluación se sienta como algo “que hemos hecho entre nosotras y nosotros”.

### **Prácticas posibles**

- La flexibilización en la distribución y uso del espacio, del mobiliario y del tiempo para potenciar el encuentro, los intercambios, el diálogo.
- Las tareas que desarrollen el pensamiento lateral (capacidad para buscar más de una forma de mirar las cosas).
- La preparación y celebración con regularidad de la asamblea de aula como espacio para dialogar, desvelar lo que está pasando.
- La sistematización del reparto de tareas y la organización de la corresponsabilidad.
- Los materiales colectivos que podemos compartir.
- Los medios de comunicación: análisis compartido.
- El reconocimiento de las limitaciones.

**Desde la mirada reflexiva y constructiva:** destapar contradicciones, buscar el sentido de las cosas en común, sentirnos con posibilidades porque somos los humanos los que damos uno u otro sentido a la realidad, encontrar posibilidades, comprometernos y actuar, construir algo nuevo.



### **Algunas estrategias**

- Abrir los ojos a la realidad glocal para poder actuar sobre ella. Visibilizar realidades silenciadas y destapar contradicciones ético-políticas.
- Desarrollar un sentido de moral y de justicia global en favor de las personas excluidas.
- Formar jóvenes intelectualmente abiertos y abiertas, pero sobre todo abiertos desde su corazón y desde sus actitudes a la comprensión y transformación del mundo.
- Problematizar la realidad pero buscando las posibilidades (espacios, alianzas, momentos, etc.) donde se sienta que se puede cambiar (la transformación es posibilista y optimista).
- Favorecer el aprendizaje cooperativo y solidario.

### **Prácticas posibles**

- Las actividades que desarrollan el pensamiento alternativo.
- La relectura de los criterios de evaluación propuestos en el currículo buscando la diversificación.
- La no sacralización del libro de texto como único mediador entre el/la docente y el alumnado, admitiendo otras fuentes de información y conocimiento.
- Los momentos en silencio para “pensarlo” y ayudar a buscar “otra alternativa”.
- El uso de metodologías participativas, creativas y vivenciales, tales como los estudios de casos, juegos de roles, dilemas morales, etc.
- El diálogo para la construcción colectiva del significado y la recogida por escrito de las aportaciones de todas las personas y las conclusiones.
- Las prácticas para desaprender, demoler mitos o estereotipos, destapar lo silenciado, denunciar.
- La corrección en grupo y el aprendizaje desde los errores.

**Desde la mirada dialógica:** interacción, comunicación, vivencia de la complejidad de las otras personas y realidades, y promoción del comportamiento ético regulado por esa comprensión intersubjetiva y emancipadora.

### Algunas estrategias

- Utilizar el potencial para el aprendizaje del enfoque socio-afectivo.
- Elegir acciones educativas de alto valor ético-político y que promuevan la educación integral.
- Replantear nuestra cota y gestión de poder buscando el diálogo igualitario y el reconocimiento de las personas.
- Implicarnos como educadoras y educadores investigadores en el desarrollo del currículo.
- Permeabilizar las aulas del centro al entorno, percibiendo los agentes educativos del territorio (organizaciones juveniles, asociaciones de vecinos, grupos culturales, etc.) como una oportunidad y no como una amenaza (ver apartado 4).
- Elegir un marco integrador de las actividades, más allá de una asignatura específica (una competencia-diana, un centro de interés).
- Buscar el apoyo de alguna compañera o compañero y compartir esa capacidad de imaginar proyectos y de transformar las ideas en acciones, mantener la motivación y evaluar en común.
- Abrir el aula al trabajo entre varias personas adultas y a la observación y evaluación compartidas.



### Prácticas posibles

- El diálogo, donde consensuamos nuestras reglas para la comunicación, podemos expresar nuestros sentimientos e intereses, damos argumentos, escuchamos otras necesidades, negociamos y tenemos un comportamiento proactivo.
- El diseño, experimentación y evaluación de metodologías inclusivas: actividades de trabajo cooperativo; trabajo en grupos interactivos; actividades de lectura en parejas; tertulias; proyectos de aprendizaje servicio, etc.
- La colaboración de varias personas adultas en el aula, como forma para trabajar en grupos más pequeños y poder profundizar en diálogos diversificando los referentes.
- La presencia activa de las personas de la AMPA en el aula para fomentar la corresponsabilidad en el proceso educativo.
- Las salidas curriculares al exterior de forma regular y la incorporación al aula de talleres, charlas, seminarios con agentes externos, etc.
- Las propuestas con conexiones o reparto de tareas interdisciplinarias y búsqueda de alianzas en torno a un centro de interés.
- El trabajo por proyectos o centros de interés.

**Desde la mirada transformadora:** por una educación de lo humano, al ser esa educación una posibilidad de cambio de nuestro mundo.

### Algunas estrategias

- Ayudar al alumnado a avanzar hacia un civismo planetario del desarrollo de lo humano.
- Ayudar al alumnado a asumir una visión posibilista de la realidad.
- Trabajar los proyectos de vida, la potencialidad de la coherencia y la fuerza de la implicación, sobre todo en las soluciones y las alternativas.
- Solicitar compromiso y constancia. Aprendizaje desde la toma de postura ante un problema, la argumentación que te reafirma o te mueve en esa postura y reflexión personal ante la comprensión de la complejidad del problema que me lleva a decidir, plantear soluciones, seguir aprendiendo, reconocer las dificultades, porque no siempre llegaré a un resultado satisfactorio.
- Dedicar tiempo a la mejora de la evaluación (criterios e instrumentos) y promocionar la autoevaluación y la evaluación entre iguales.
- Identificar cómo los medios de comunicación crean, dentro de un sistema que despersonaliza, la tendencia a crear hábitos de vida y estereotipos.



### Prácticas posibles

- El trabajo en equipo para proponer, proyectar, diseñar y actuar en común apoyados en la fuerza del grupo.
- Las fichas de sistematización de experiencias y las hojas/procesos de autoevaluación, en los que el alumnado se haga consciente de su propio aprendizaje como expresión del cambio y la transformación.
- La identificación de retos personales o grupales que puedan motivar y animar a la acción para la transformación.
- La elaboración y difusión de productos culturales que apoyen la incidencia de nuestros proyectos.
- El apoyo en la creación artística para la realización de acciones simbólicas.
- El centro es un espacio donde enseñar al alumnado a aprender a interpretar con una mirada crítica los contenidos mediáticos.



## Pistas para la autoevaluación

**a.** ¿Te sientes un poco sola o solo en esta aventura? ¿Tienes la impresión de que el esfuerzo dedicado a estas iniciativas a veces no rinde frutos o se pierde la fuerza? ¿Dónde están tus apoyos y cómo afianzarlos?

**b.** ¿Crees que la transformación comienza en ser consciente del poder que tienes de cambiar tus propias prácticas, a través de la autoevaluación y la reflexión, para generar cada vez procesos y experiencias más transformadoras para tu alumnado?

**c.** ¿Nos da tiempo a parar y repensar lo que hacemos? ¿Qué valor le otorgas a la coordinación y el trabajo en equipo? ¿Son posibles?

**d.** ¿Cómo definirías tu estilo docente? ¿Tienes ganas de profundizar en la búsqueda de nuevos estilos docentes y de relación?

**e.** Analizando las estrategias y prácticas propuestas: ¿podrías construir un itinerario sencillo y abierto para ir tú (y quizá alguien más de tu claustro) avanzando hacia unas prácticas más transformadoras? Es importante que sea algo que puedas asumir, tomando en cuenta tus apoyos, tus fortalezas y tus experiencias anteriores.

3

# Ámbito de la organización y las relaciones en el centro





## Criterios generales

Lo que se halla en el fondo del modelo que estamos defendiendo es que no podemos separar el tipo de escuela que queremos del tipo de sociedad que deseamos alcanzar.

Por otro lado, es obvio que la realidad educativa actual presenta unos logros manifiestamente insuficientes en cuanto a equidad, formación de una ciudadanía activa y transformación social (Consortio Internacional 2008, Escudero-Martínez, 2011, pág. 83).

Tomando en cuenta el modelo de centro que queremos y la realidad educativa actual, visibilizamos un Centro educativo transformador cuyo modelo organizativo facilita el desarrollo de prácticas y procesos escolares que combinen el rigor académico (educación en cuanto a contenidos), la sensibilidad afectiva (educación de los sentimientos) y el compromiso social para la transformación. Estos elementos “permiten trascender una visión puramente instrumental de la educación y potenciar la función que tiene la educación en su conjunto: la realización de la persona, que debe aprender a ser y a transformar”. (De Paz Abril, 2011, pág. 150 y ss.)

Para ello, la organización del centro se realiza desde la perspectiva de un proyecto educativo no sólo técnico sino también emocional, ético y político. Esta perspectiva de proyecto fomenta en el Centro transformador la indagación y la discusión entre docentes, estudiantes y comunidad, así como el trabajo con una

visión integrada del conocimiento que permite la diversificación de actividades dentro de un marco común. Para ello, la organización del centro contribuye a generar un conocimiento riguroso, pertinente, ético y significativo para todos los actores implicados (profesorado, alumnado y comunidad), que facilita una lectura crítica del mundo, en el sentido freiriano.

En este modelo organizativo de escuela, el enfoque dialógico articula todo el complejo entramado de relaciones interpersonales y grupales, tanto formales como informales. La acción comunicativa (Habermas, 2002) es el modelo de relaciones interpersonales: un diálogo entre iguales para buscar la liberación no sólo subjetiva (desenmascarar la realidad) sino objetiva (transformar la realidad), con el horizonte de la justicia *glocal* (ver apartado 1).

A un nivel más metodológico, todo lo anterior implica que se da un tratamiento global de los hechos y contenidos, con un enfoque socio-afectivo, que toma en cuenta el currículo oculto que se cuele en los procesos de transmisión de contenidos, en los materiales, en las formas de organización escolar y en las relaciones (De Paz Abril, 2011, pág. 150 y ss.).

## 2 Estrategias organizativas y de gestión: documentos, currículum, estructuras-procesos

Esta percepción de las cosas que debe facilitar la organización del centro tiene consecuencias en tres aspectos (De Paz Abril, 2011, págs. 167-172):

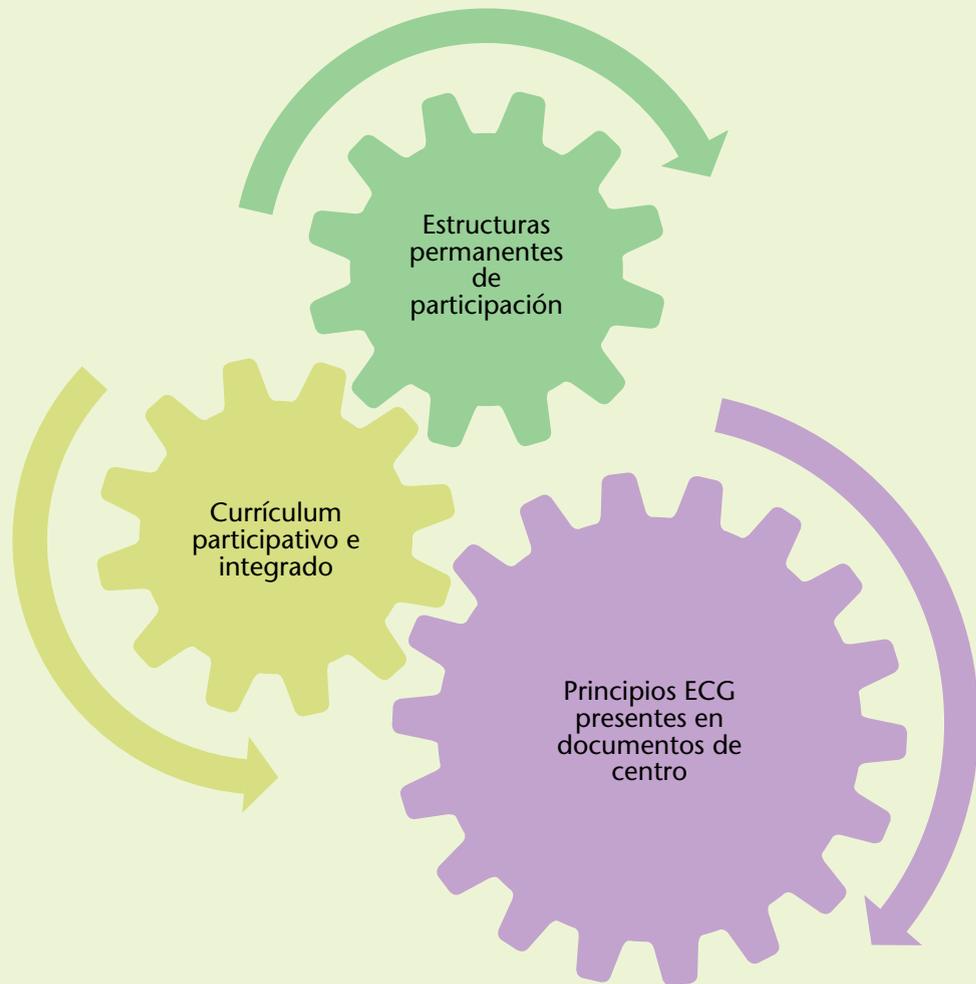
**a.** Los documentos estratégicos del centro (proyecto educativo, plan estratégico, plan de acción tutorial, programación general, etc.). Estos documentos no son meros trámites para cumplir con la legislación vigente, sino que han sido redactados con la participación de todos los sectores implicados y son asumidos y constantemente activados y actualizados por docentes, familias, alumnado y personal de administración. Tienen una dimensión no sólo técnica, sino también ética y política. Lo cual implica que tienen determinados rasgos: una clara preocupación por la dignidad de las personas, una dimensión *glocal*, una concepción comunicativa y dialógica, un enfoque constructivo de derechos y valores. Los proyectos de centro deben, en consecuencia, incorporar la dimensión de la transformación local desde una perspectiva global.

**b.** Un currículo participativo e integrado, que está constituido por cuatro requerimientos básicos: unos contenidos que vinculan escuela y vida (acorde con las preguntas y preocupaciones de los/las educandos); una percepción interactiva de la comunicación (con una visión participativa del alumnado); una

diversificación de las tareas escolares (con diferentes esquemas de interacción, sesiones de diálogo y debate, espacios de investigación y experimentación, prácticas de aprendizaje-servicio, etc.), y una evaluación (o auto-evaluación) que pone el acento no tanto en los estándares de rendimiento homogéneo sino más bien en elementos como el proceso, la autonomía, la creatividad, la cooperación, el diálogo, etc. Desde esta perspectiva, no tienen sentido las programaciones de área.

**c.** La creación de estructuras y procesos de participación en el mismo centro y con su entorno inmediato y global.

- En el mismo centro: el Centro transformador evalúa las estructuras y modelos de participación para garantizar la representación y el protagonismo de todos los estamentos en los espacios de discusión, reflexión y toma de decisiones. Esto implica la necesidad de establecer canales eficaces por los que se comparte la información y se asumen consensos entre todos los sectores implicados. Hay espacios que ya están formalizados y estructurados, tales como el consejo escolar, el claustro, la asamblea de delegados y delegadas, la AMPA. Estas serán sin duda buenas plataformas para la participación si el centro sabe aprovechar todas sus potencialidades. Pero puede ser necesaria la creación de nuevos espacios que complementen a los anteriores, como por ejemplo, para dar entrada al entorno barrial y ciudadano al centro de una forma sistémica y coordinada.
- Con su entorno inmediato y global: el Centro transformador se concibe como un nudo de influencia dentro de la red educativa extensa del alumnado (ver apartado 4).



## Clima, relaciones, cultura de centro

3

Los centros escolares no sólo educan a través de los mensajes que transmiten, sino fundamentalmente a través de las prácticas, formalizadas o no, que entre todos los participantes se producen. Es por esto que el centro será eficaz en cuanto a la creación de un clima relacional adecuado en la medida en que las prácticas y el clima de relaciones que se fomentan sean coherentes con los mensajes que se transmiten.

En el Centro transformador las relaciones entre las personas se caracterizan por el trato respetuoso, atento, inclusivo, flexible y empático. Se asume que entre el alumnado y el profesorado hay igualdad en dignidad, pero diferencia en cuanto a responsabilidades, y se es consciente de que esta diferenciación facilita el aprendizaje actitudinal y la convivencia. En cualquier caso, se rechazan las relaciones de dominio-sumisión.

En este sentido, el reglamento de organización y funcionamiento, o cualquier otro documento que dentro del proyecto educativo del centro establezca las normas para la convivencia y relación de los distintos miembros de la comunidad educativa, no debe entenderse solamente como una lista de sanciones, sino que debe describir cómo deben ser las relaciones entre las personas que conviven en el centro y asumir una determinada visión y gestión del conflicto. De la misma manera que la ignorancia es el estado natural de la persona que aprende, el conflicto es la situación natural que se da en la convivencia humana. Se per-

cibe el conflicto como un elemento más del proceso educativo y de crecimiento personal y colectivo. En consecuencia:

**a.** El centro da mucha importancia a los espacios de mediación, que han sido diseñados y que se ponen en práctica con la implicación de toda la comunidad educativa.

**b.** Las medidas correctoras de conductas inaceptables deben ser razonadas y razonables, sin herir la autoestima de las personas implicadas, basadas en el diálogo, la asertividad (“Ni me callo la boca, ni te rompo la boca”) y tomando en cuenta el universo afectivo de las personas, así como la justicia y la equidad.

**c.** Se rechazan las acciones pero no las personas, y se cree firmemente que la persona puede hacer algún aprendizaje que mejore su respuesta en situaciones similares.

**d.** Se trabaja con criterios orientadores sencillos prescriptivos (no reactivos), que se aplican de forma coordinada y uniforme, para evitar las desigualdades y la impunidad ante cualquier hecho que vulnere las normas de convivencia en el centro.

## Prácticas educativas

4

Esta visión de los modos de organización y de relación en el Centro transformador se puede concretar en algunas prácticas educativas:

**a.** Los grupos son heterogéneos, con docentes que actúan como facilitadores/as en unos momentos y como ponentes en otros. El/la docente es apoyado/a por otras personas adultas dentro del aula en determinados momentos (voluntarios/as, estudiantes universitarios/as en prácticas, personal de otros servicios del centro como bibliotecario/a o psicopedagogo/a, etc.)

**b.** La distribución horaria tiene cierto grado de flexibilidad y no está compartimentada por materias o áreas del conocimiento, sino por modos de organizar el trabajo (individual, en parejas, en grupos cooperativos, en gran grupo, etc.) Este modelo horario permite también la exposición y el intercambio del conocimiento construido por el alumnado.

**c.** Las aulas se conciben como espacios para la investigación, el intercambio, el debate, el autoaprendizaje cooperativo, con lo cual se organizan de forma que se facilite este modo de trabajo (material bibliográfico disponible, tecnología digital básica, acceso a Internet, etc.). Estas aulas no son espacios asépticos y despersonalizados. El grupo-clase tiene su aula como espacio de trabajo propio, aunque no exclusivo.

**d.** Se da importancia al acompañamiento tutorial, lo que se traduce en la apertura de espacios semanales para el encuentro entre el tutor/a y el grupo (asambleas de aula), y entre el tutor/a y el alumno/a. Hay tiempo para el encuentro personal y las entrevistas con el alumnado y las familias. El plan de acción tutorial es el documento que orienta el modo de acompañamiento al alumnado que se lleva a cabo en el centro, y planifica programas como los de “alumnado ayudante” o “tutoría entre iguales”. Se facilita la verbalización compartida del universo afectivo personal de todos los miembros del grupo (autobiografías, presentaciones, etc.).

**e.** Hay espacios para la coordinación, la reflexión compartida y la sistematización entre el profesorado que forma cada equipo docente. Estos espacios son eficaces y tienen sentido para los/las participantes.

**f.** Hay espacios para la participación sustantiva de todos los sectores implicados, con lo cual se transforman plataformas que ya existen (consejo escolar, asamblea de delegados y delegadas, asamblea de la AMPA, etc.) y se crean otras plataformas nuevas.<sup>4</sup>

**g.** Se promueve y se facilita la salida del centro en gran grupo o en grupos reducidos, ya sea en el entorno más inmediato (barrio, municipio) o más distante, para realizar determinadas actividades (visitas culturales o de cohesión grupal, investigación fuera del centro, trabajo de campo, sensibilización y denuncia ciudadana, proyectos de aprendizaje-servicio, etc.). El centro promueve los intercambios escolares.

**h.** El centro busca la implicación efectiva y coordinada de determinados agentes externos que colaboran en determinadas

tareas educativas, tanto dentro del aula y la escuela, como fuera de ellas: familia, servicios sociales, psicopedagogos/as, educadores sociales, mediadores culturales e intérpretes, oficinas de información juvenil, ONGs, etc.

.....

4. Los puntos f-h se desarrollarán con más detalle en el apartado 4.

Sin duda, la imagen anterior de lo que debería ser un Centro transformador es utópica. Pero puede ser el horizonte hacia el que se puede avanzar partiendo de cada realidad docente concreta. Algunas de las siguientes sugerencias pueden ayudar a caminar.

### **Realismo y posibilismo**

- Como dicen Escudero-Martínez (2011), “(...) en el sector particular de la educación, no se ha perdido el sentido del realismo, pero tampoco el de la posibilidad”. Asumir esa tensión entre los dos polos, con la paciencia pero también con la audacia necesarias, a la hora de tomar decisiones.

### **Esperanza**

- Seguidores/as de Paulo Freire, creer que “(...) una de las tareas del educador o educadora progresista es descubrir las posibilidades para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque cuando luchamos como desesperanzados, es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo” (*Pedagogía de la esperanza*).

### **Complicidades**

- Buscar complicidades con otros/as docentes para imaginar proyectos y transformar las ideas en acciones, siempre en

la medida en que lo permita la realidad docente. El apoyo mutuo y la coordinación hay que vivirlas como una oportunidad.

### **Conexiones**

- Buscar conexiones integradoras entre diferentes áreas o actividades del centro, en las que participan diferentes sectores educativos. Esta búsqueda puede generar microespacios integrados por un grupo de docentes-cómplices que pueden cuestionar viejas prácticas atávicas y ofrecer alternativas viables.

### **Lectura crítica y posibilidades**

- Leer críticamente la estructura escolar, la organización, el currículo, la tipología de los equipos docentes, etc., (la realidad del centro, en definitiva) con la finalidad de encontrar espacios disponibles para llevar a la práctica aquellas acciones que se consideren prioritarias, siendo conscientes de las limitaciones, pero sin dejar de evaluar el impacto personal y colectivo que esas acciones tienen. La elaboración de un “mapa de posibilidades” puede ayudar en el análisis.

### **Espacios para el diálogo eficaz e integrador**

- Fortalecer el consejo escolar, el claustro, la asamblea de delegados y delegadas y la AMPA como unas plataformas sustantivamente democráticas y participativas.

- Preparar y celebrar la asamblea de aula con asiduidad.

- Establecer canales eficaces por los que se comparte la información y se asumen consensos entre todos los sectores implicados.

### **Celebración de lo pequeño**

- Compartir, valorar y celebrar entre todos los sectores implicados los pequeños descubrimientos y los logros más concretos, porque pueden ser generadores de transformaciones mayores.

### El foco en una diana

- Elegir un marco, una competencia-diana, un centro de interés, etc., siendo conscientes que no siempre es posible atender varios frentes a la vez.

## Pistas para la autoevaluación



**a.** ¿Cómo te posicionas en este centro ideal? ¿Qué sentimiento te provoca? ¿Qué aspectos son los más difíciles de abordar y de llevar a la práctica?

**b.** ¿Cómo crees que se posicionaría tu/vuestro centro?

**c.** A nivel organizativo, ¿cuáles son las principales debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de tu/vuestro centro para ir convirtiéndose en un Centro transformador?

**d.** ¿Qué estrategias han servido o pueden servir para cambiar o mejorar el modelo organizativo del centro?

**e.** En cuanto a la relación entre los aspectos formales (organización) y los informales (clima y relaciones) en el centro, ¿hay cosas que se pueden cambiar única o principalmente desde “lo formal”? ¿Hay cosas que se pueden cambiar única o principalmente desde “lo informal”? ¿Cuál es la complementariedad entre estos dos aspectos?

**f.** ¿Cuántas personas de tu centro están interesadas o crees que podrían estar interesadas en sumarse a un proyecto de Centro educativo transformador? ¿Tenéis algunas pistas de por dónde empezar (o por dónde seguir) remando? ¿Qué condiciones favorables o desfavorables estamos generando o nos estamos encontrando en el camino?

4

# Ámbito del entorno y la transformación social



Como se ha ido planteando a lo largo del texto, entendemos los centros educativos como focos o epicentros del cambio comunitario y social. Esta noción surge del mismo entendimiento de la educación como una experiencia que genera **curiosidad por las condiciones de vida** propias y ajenas, aporta **elementos para comprender críticamente** si esas condiciones se ajustan al ideal de equidad y respeto de los derechos humanos, y **anima/acompaña a plantearse propósitos, planes y acciones** (individuales y colectivas) para la mejora y transformación de las condiciones de exclusión o injusticia. Es evidente que en un punto u otro de este itinerario hacia la acción y el compromiso, el profesorado y la escuela se beneficiarían de colaborar o cooperar con otros actores del entorno, desde las mismas familias hasta ONGs o asociaciones del tejido social, para canalizar iniciativas, crear sinergias, optimizar recursos, aprender conjuntamente.

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

## Transformación de la comunidad: familia y entorno cercano



Vamos a hablar en serio: ¿realmente podemos asignarle a los centros educativos esta *responsabilidad* de transformar la comunidad? ¿No tienen ya suficiente los docentes con intentar lidiar con los problemas de la escuela como para intentar resolver los problemas del barrio, entorno, ciudad?

Desde nuestra perspectiva, plantear que los centros educativos han de ser focos de la transformación no es cargarles esta responsabilidad como algo nuevo, sino intentar hacer consciente de que esa es una función intrínsecamente asociada a su rol educativo dentro de la sociedad. Otra cosa es decir que esta es una responsabilidad que la escuela comparte con otros muchos actores sociales, y por tanto no es exclusiva sino conectiva. Y otra cosa es reconocer que esa transformación no se da de la noche a la mañana, sino que es un proceso que se puede ir pautando desde prácticas concretas que van abriendo puertas, y con la connivencia de los otros actores o actoras (y las coyunturas favorables o no), puede irse cristalizando en una serie de prácticas con mayor potencial transformador.

En este sentido, puede ser importante señalar que hay dos líneas estratégicas que se complementan, y que a pesar de mostrarse secuencialmente en el texto, realmente pueden desplegarse paralelamente o en orden inverso al que se presentan, ya que depende del análisis de las posibilidades/necesidades que haga el equipo docente. Hablamos de la **apertura a/implicación de las familias** (incisos *a* y *b* a continuación) y de la

### **apertura a/implicación de otros actores comunitarios**

(incisos *c*, *d* y *e*) en el proyecto educativo del centro, dentro de una agenda de cambio comunitario. Es importante recordar que la implicación de las familias y la comunidad en el proyecto educativo de los centros es uno de los factores que determinan el éxito educativo (INCLU-ED, 2012). A continuación se detallan con más precisión algunas ideas dentro de estas líneas estratégicas:

**a.** Una de las estrategias que puede abrir procesos educativos transformadores al o del entorno, por paradójico que parezca, es **dejar que el entorno cuestione, interpele o que simplemente *entre en la escuela***. En el apartado 1, se hablaba de que una de las caras del compromiso de los y las docentes es tener y desarrollar la sensibilidad al contexto de las historias personales del alumnado. Esta sensibilidad, esta atención a las preocupaciones que los estudiantes traen de *fuera*, esta capacidad para vincular estas preocupaciones con los contenidos curriculares y generar aprendizajes significativos y críticos a partir de la propia experiencia de los estudiantes, es un primer paso para comenzar a tejer puentes de diálogo con el entorno, y plantear (o simplemente dejar que emerjan) preguntas críticas con relación a las causas, consecuencias y posibles soluciones de las problemáticas que les envuelven.

**b.** Otra estrategia fundamental para profundizar el vínculo escuela-entorno es **considerar a las familias (organizadas en la AMPA o no) como los aliados principales en el proceso educativo** (De Paz, 2011, pág. 174). Algunas pautas prácticas para concretar esta idea pueden ser “establecer canales de ayuda y cooperación con ellas, generando espacios y tiempos:

- para la ayuda y el apoyo de ciertas actividades en el aula (compartir saberes vitales o profesionales, contar historias, colaborar con talleres, etc.),

- para mejorar las prácticas educativas familiares (a través de materiales pedagógicos de puesta en común de los temas y preocupaciones para asimilar estrategias educativas en casa, charlas, debates, escuelas para padres y madres, etc.),<sup>5,6</sup>
- constituyendo comisiones mixtas familias-escuela que elaboran y dinamizan la agenda de actuaciones conjuntas a lo largo del curso”.

La apertura a las familias y el crear espacios para su implicación en el proceso educativo, deben entenderse en esa clave de distintos momentos personales y distintos niveles de formalización. Hay prácticas que abren la puerta a los padres y madres a título individual y de forma más bien puntual (p. ej., que vengan a hablar de su profesión o de su cultura, que acompañen salidas, etc.), y hay prácticas que abren un canal de implicación más orgánico o sostenido (p. ej., proyectos educativos coordinados con las AMPAS, comunidades de aprendizaje o grupos interactivos en los que participen padres y/o madres). En cualquiera de los casos, la implicación de las familias abre la posibilidad de pensar en el proyecto educativo que no es patrimonio y responsabilidad exclusiva del centro y los/las profesionales que en ella trabajan (equipo docente y directivo), sino que es un proyecto compartido que trasciende las fronteras físicas de la escuela-edificio, y la responsabilidad del profesorado; el proyecto educativo se extiende en tiempo y espacio hacia el hogar, y el centro y la familia se reconocen como corresponsables de llevarlo a cabo de forma coordinada y coherente.

.....

5. José Antonio Marina ha desarrollado un itinerario formativo para padres y madres, interesante por su apuesta seria y muy estructurada de un “currículum en casa”, enfocado en complementar la formación en clave de habilidades, capacidades (talentos).

6. INCLU-ED también menciona que la extensión de la oferta educativa a los distintos agentes sociales (incluyendo familias) que tienen relación con el alumnado es una medida esencial y necesaria para promover interacciones educativas y culturales de mayor provecho.

En esta línea, algunos de los planteamientos plasmados en el apartado 3 (sobre la organización de los centros) también tienen una repercusión en la forma en cómo las escuelas pueden generar canales de interrelación y trabajo colaborativo con otros agentes comunitarios. En el ideal se plantea una “(...) escuela democrática, abierta al entorno, con espacios de encuentro entre todos los actores educativos, ampliando el repertorio de oportunidades para el ejercicio de la ciudadanía...” (Consortio Internacional, 2008).

La idea de esta escuela democrática se fundamenta en diversos referentes, como la acción comunicativa de Habermas y la misma educación liberadora de Freire, donde el diálogo entre personas o colectivos va mucho más allá de un intercambio de ideas y se convierte en el punto de partida para procesos activos de transformación material de las condiciones sociales opresivas (propias o de otros). La educación significativa y crítica se enriquece del diálogo con otros actores sociales implicados en la transformación, porque ayuda a una construcción intersubjetiva de la realidad, de sus problemas y de sus posibles soluciones.

Así pues, la escuela abierta al entorno, **la escuela que hace comunidad**, ha de establecer sinergias y coordinaciones con otros referentes socioeducativos, como los ayuntamientos o servicios públicos, otros centros educativos, las asociaciones del barrio, ONGs y cualquier otra entidad o colectivo que tenga algo que aportar en la consolidación de la comunidad/ciudad como espacio educativo. Es importante plantearse en este sentido algunas cuestiones que pueden hacer que estas coordinaciones pasen de lo ideal a lo concreto.

**c.** Una estrategia apunta a *dejar que estos actores entren* en la escuela: vale la pena mencionar que la escuela, en tanto que recurso o equipamiento comunitario, cuenta con unos recursos materiales que puede poner al servicio de la comunidad y convertirse así en espacio de encuentro, aprendizaje e intercambio de saberes más allá de los que realizan su alumnado. También puede ser escenario de celebraciones culturales constructoras de identidades, foro de

discusión sobre problemáticas comunitarias, etc. La apertura al entorno puede empezar o ayudarse de una *apertura física y material* que la convierta en un patrimonio de todos y todas, y por tanto, en parte fundamental de proyectos colectivos o comunitarios.

**d.** Otra estrategia complementaria o secuencial a la anterior puede ser pedir a estas entidades comunitarias que compartan sus saberes, sus especialidades en el ámbito educativo de la escuela. Muchas ONGs o asociaciones de barrio pueden participar activamente, desde una perspectiva práctica, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este espacio de coordinación-colaboración puede ser puntual o informal (a partir de necesidades o iniciativas muy concretas), pero también puede irse consolidando como una alianza más estable de colaboración que posibilite pasar del nivel de actividades al nivel de compartir objetivos, metas, etc. Algunos ejemplos son los proyectos de aprendizaje y servicio, proyectos de voluntariado en la comunidad, propuestas educativas como CM, etc.

**e.** Finalmente, otra estrategia también complementaria, hilvanada dentro del proceso de apertura a la comunidad, es propiciar el trabajo en red a partir de preocupaciones compartidas o proyectos interinstitucionales. La escuela no necesariamente ha de “liderar” estos procesos o espacios de coordinación, pero debe entenderse como una pieza clave en los mismos, dado su rol de referencia en la estructura comunitaria. Procesos como los planes educativos de entorno, los huertos escolares (que impliquen a actores externos), entre otros (ver apartado 5).

Si con estas pautas o criterios y con señalar algunas estrategias y prácticas posibles, hemos evidenciado la forma en que los centros pueden contribuir a la transformación del entorno cercano, es momento de pasar a una pregunta un poco más amplia y que acaso anima a ser respondida desde la mera utopía: ¿puede la escuela transformar la sociedad?

## 2 Redes y estrategias de transformación social

No nos gustaría responder a la pregunta que cerró el apartado anterior únicamente desde la utopía, aunque entendemos y reconocemos que es precisamente esa utopía la que nos mueve y orienta... Quisiéramos ser capaces de aportar algunos elementos prácticos para responderla, y animar así a todas las personas que lean este texto a seguir construyendo, paso a paso, el camino hacia el horizonte ansiado.

Quizá sea importante recordar que, cuando nos referimos a “transformar la sociedad”, partimos de que estamos en un sistema global (económico, social, etc.) que histórica y estructuralmente favorece la perpetración de las injusticias y las desigualdades, manifestadas en pobreza y exclusión social de grandes sectores de la sociedad. Es decir, reconocemos que hablamos de “algo” difícil de transformar, que tiene múltiples raíces y formas de expresarse, y que (esto es peor que todo lo demás) es asumido como algo natural o invariable. Desde ese punto de vista, la opción radical por la transformación social no debe confundirse con un arrebató idealista fruto de la inconsciencia y que tarde o temprano se terminará dando de bruces contra la realidad; buscar la transformación social exige una férrea esperanza en que el cambio es posible, sin dejar de ver los retos y dificultades que dicha lucha entraña y sin perder de vista que será posible solamente como parte de un proceso (variable en ritmos y direccio-

nes) de largo plazo, en el que deben confluír condiciones favorables y múltiples actores a distintos niveles.

La Educación para la ciudadanía global no es neutral; habla de e intenta hacer posible un modelo alternativo de sociedad basado en la solidaridad y la justicia. Asume que la sociedad cambia cambiando su cultura, y la escuela es un espacio privilegiado para ir generando nuevas pautas culturales: nuevas relaciones humanas basadas en el respeto y la dignidad, un modelo integral de persona, un reordenamiento de los valores humanos, una manera crítica de entender el mundo y transformarlo, una apuesta por la vía del diálogo y la participación, etc. La educación reconstruye y reformula la cultura, en un proceso dialéctico y dialógico de desenmascarar la realidad y ofrecer vías alternativas para transformarla.

Somos conscientes de que este es el camino, pero reconocemos también que es un carril lento que transita entre muchas curvas y obstáculos, y mayoritariamente cuesta arriba, debido precisamente a que el sistema intenta mantener el rumbo impuesto por la lógica capitalista del interés propio. Por tanto, es importante plantearnos si hay algunos procesos catalizadores de esa transformación social en los que los centros y/o los docentes puedan apoyarse o sobre los cuales puedan ir consolidando estadios cada vez más cercanos a esa utopía.

**Uno de los principales elementos catalizadores del cambio es el trabajo en, desde y con redes** de personas con quienes se comparten estos ideales y luchas, y con quienes se multiplique el potencial transformador. Trabajar en red tiene una gran potencialidad educativa al mostrar al alumnado un modelo de trabajo cooperativo y transformación, con lo que se transmite coherencia y ejemplo.

**a.** Estas redes deben de ser capaces, como primera característica, de **favorecer un espacio estructurado** para compartir,

dialogar y construir. No se trata simplemente de tener un “grupo de apoyo”, un grupo de referencia basado en intercambios espontáneos y sin una direccionalidad clara. Entendemos las redes como las formas organizadas de cristalizar, articular y potenciar este proyecto de una nueva educación transformadora. La forma de organizarse ha de ser ya un testimonio de eso que se busca o se promueve, por lo que las redes tienen que ser participativas, horizontales, etc.

**b.** En segundo lugar, las redes que potencian la transformación social **valoran especialmente la dimensión socio-afectiva como elemento cohesionador** de los grupos humanos. La ECG reconoce la necesidad de integrar este componente al proceso educativo, y consecuentemente lo propone como elemento central de estas redes de trabajo, en las que no solamente se comparten valores y visiones del mundo, sino que también se comparten procesos de construcción de identidades... miedos, temores, esperanzas... frustraciones, realizaciones, sueños y deseos...

**c.** En tercer lugar, las redes podrán ir aportando elementos sustantivos al proceso de transformación social, solamente en la medida que **reflexionen críticamente sobre su quehacer** y vayan aprendiendo/creando nuevas y mejores formas de responder a los retos planteados. La importancia de sistematizar e investigar radica en el inmenso valor que tiene el poder plantear las alternativas, itinerarios o posibilidades, basándose en conocimientos y evidencias recogidas de las experiencias vividas.

**d.** En cuarto lugar, no sólo como algo instrumental sino como un valor en sí mismo, las redes transformadoras deben **ser capaces de generar espacios y estrategias comunicativas** abiertas al intercambio y la interlocución, no solamente entre sus miembros, sino con el resto del colectivo docente y con la sociedad en general. No solamente hablamos de “difundir” lo

que hacen y aquello que creen, sino de generar espacios para discutir, problematizar, dialogar con otros, incluso en aquellos espacios o con aquellos interlocutores que no comparten su visión. Esta es una de las vías fundamentales para la transformación, porque abre debates, lanza interrogantes, influye en la opinión pública, transforma el discurso, etc.

**e.** Finalmente, no debemos olvidar que la transformación social es la convergencia entre cambios sociales y cambios políticos, por lo que las redes deben, directa o indirectamente, **impulsar que los cambios se cristalicen en cambios políticos** que faciliten la transformación de las causas estructurales de desigualdad y exclusión. No se debe olvidar que los gobiernos son los garantes de los derechos humanos y los responsables de ofrecer las condiciones para el desarrollo digno de los habitantes del planeta, y por tanto son un actor clave en el proceso de transformación social. Pero, cuando hablamos de que las redes tengan una agenda política clara, no solamente nos referimos a su rol como fiscalizadores del Estado, sino que pensamos en una concepción más amplia del término “político”. Desde esta concepción, lo político es todo aquello que estructura la sociedad, sus instituciones y sus prácticas.

Así, la escuela, la familia, el mercado, las entidades sociales, ya sea en su sentido genérico o desde las pequeñas cristalizaciones de estas estructuras, emergen como un espacio político a transformar. Esto no niega la especial atención que merecen las instituciones públicas, al ser quienes asumen el encargo político de redistribuir los bienes y acabar con la desigualdad, pero sí amplía el espectro de la acción política.



## Pistas para la autoevaluación

**a.** ¿Qué reacción te provocan las ideas propuestas de cómo acercar(se) a las familias y al resto de actores comunitarios? ¿Conoces experiencias que las refuercen o las rebatan?

**b.** ¿Piensas que tú y/o tu escuela actualmente estáis trabajando de una forma bien articulada con el entorno? ¿En qué aspectos necesitáis mejorar?

**c.** ¿Qué papel sientes que tienes en este ámbito? ¿Existe en tu centro algún grupo, departamento, persona que impulse, o con capacidad para impulsar, estas relaciones?

**d.** ¿Qué resistencias-oportunidades crees que hay en tu entorno/centro para desarrollar un trabajo más articulado con la comunidad?

**e.** ¿Cómo crees que puedes impulsar un trabajo de este tipo en tu centro? ¿Qué necesitarías para empezar o para continuar?

**f.** ¿Actualmente trabajas o formas parte de algún grupo o red? ¿En qué crees que puede/podría ayudarte esto?

# Bibliografía

- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- CONSORCIO INTERNACIONAL ECG (2008): *Manifiesto Internacional Educar para una Ciudadanía Global*.
- DE PAZ, D. (2011): "Escuelas para la ciudadanía global. Un modelo de profesionalidad responsable", en VV. AA., *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*, Universidad del País Vasco / Hegoa, págs. 141-178.
- DE PAZ, D. (2007): *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Intermón Oxfam Editorial, Barcelona.
- ESCUDERO J. M.; MARTÍNEZ, B. (2011): "Escuelas, familias y comunidad. Nuevas alianzas para la educación de la ciudadanía democrática", en VV. AA., *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*, Universidad del País Vasco / Hegoa, 2011, págs. 81-103.
- FREIRE, P. (1997): *La educación en la ciudad*. Siglo XXI, México DF, pág. 125.
- GIROUX, H. G. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Paidós/M.E.C, Barcelona.
- HABERMAS, J. (2002): *Acción comunicativa y razón sin trascendencias*. Paidós, Barcelona.
- INTERMÓN OXFAM (2009): *Pistas para cambiar la escuela*, Intermón Oxfam Editorial, Barcelona, 2009.
- INCLU-ED (2012): *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Create, Madrid.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós, Barcelona.
- SEBASTIÁN, L. (1996): *La solidaridad (Guardián de mi hermano)*. Ariel, Barcelona.
- UNESCO (1996): *Informe Delors: La educación esconde un tesoro*.

# Anexos





# 1 Experiencias de Centros educativos transformadores presentadas en el V Seminario de educadores y educadoras para una ciudadanía global

Durante el V Seminario de educadores y educadoras para una ciudadanía global, se presentó el documento CET y se ofrecieron diez experiencias (en cinco talleres paralelos) valiosas de centros que ya están desarrollando procesos o proyectos congruentes con la visión que plantea el documento. Son, en ese sentido, buenos ejemplos de que lo que plantea el documento no es teoría o utopía solamente, sino que ya hay experiencias desarrollándose en ese sentido. En este anexo encontraréis una ficha resumen de las experiencias presentadas, y unos vínculos para acceder a las páginas web de los centros y así poder conocerlas

## 1. Escola Solc Nou (escuela profesional, Barcelona)

*Categoría: aprendizaje-servicio*

Escuela profesional vicenciana (San Vicente de Paúl) que imparte CAI, PFAR, TE, profesiones orientadas al servicio de las personas. Imparte una pedagogía experiencial, pues la mejor manera de educar para el servicio es acompañar la teoría de experiencias relacionales que pongan en práctica los conocimientos.

La educación se considera una preparación para que sean capaces de integrarse en la sociedad con sentido crítico y con

actitud de compromiso. Esta visión se integra en todo el quehacer de la escuela (está incluida en el PEC), y también se trabaja la implicación del profesorado y su compromiso con el proyecto. Desde una visión de ApS, los y las estudiantes se implican en transformar su entorno.

Es una experiencia que lleva siete años funcionando y en la cual se ha unido la teoría y la práctica del alumnado, para que así vayan asimilando mejor esos conocimientos.

## 2. Centro de Formación Padre Piquer (ESO, Madrid)

*Categoría: aulas cooperativas multitarea*

El proyecto se enmarca dentro de una experiencia de innovación educativa que se viene desarrollando desde el curso 2003/04 en 1º y 2º de la ESO. La experiencia se basa en principios pedagógicos presentes en las corrientes actuales en educación: la inclusión, el aprendizaje significativo, la globalización, la flexibilización de tiempos y espacios, el trabajo en equipo de alumnado y profesorado y la incorporación de las TIC en el aula.

Más información:

[http://www.padrepiquer.es/images/oferta\\_formativa/aulacooperativamultitarea.pdf](http://www.padrepiquer.es/images/oferta_formativa/aulacooperativamultitarea.pdf)

### 3. IES Eduard Fontserè (secundaria, L'Hospitalet de Llobregat)

*Categoría: trabajo en red en el entorno*

Centro educativo transformador basado en la atención individualizada y la actitud de acogida, como parte de un trabajo bien coordinado en el entramado social de la ciudad. Los pilares son: la mejora del rendimiento académico y de la cohesión social; potenciar la continuidad y el seguimiento de nuestro alumnado cuando finaliza su etapa educativa en el centro; el trabajo en red; ser un instituto acogedor y de referencia en el barrio; una oferta amplia de actividades extraescolares.

El centro ha pasado de tener una pésima reputación y no llenar la matrícula, a ser un referente en la zona, a través de un claro liderazgo del equipo directivo y el equipo docente. El proyecto educativo adopta distintas metodologías y proyectos educativos que ayudan a reforzar la implicación de todos los actores de la comunidad educativa en el proyecto de escuela.

Más información:

<http://www.ieseduardfontserè.net/>

### 4. CEIP Can Besora (infantil y primaria, Mollet del Vallès)

*Categoría: comunidades de aprendizaje*

Los aspectos que mejor definen este proyecto transformador son: la construcción de la escuela con la participación de toda la comunidad (familias, alumnos, vecinos, centros cívicos del barrio, etc.); la centralidad en el aprendizaje; la igualdad de oportunidades para igualdad de resultados (minimizar al máximo el fracaso escolar), evitando cualquier estrategia que suponga una

segregación del alumnado; las altas expectativas para los alumnos y toda la comunidad; el partir del entorno y de la cotidianidad para relacionar, inferir, generalizar los aprendizajes a través del trabajo por proyectos.

Uno de los pilares del proyecto escolar era la participación y complicidad entre las familias y los equipos docentes (y otros actores), a través de una organización por comisiones. En dichas comisiones se decidían todos los temas importantes, desde los administrativos hasta los de contenidos, lo cual logró una alta apropiación de la comunidad, pero implicó mucho trabajo para funcionar óptimamente (no hay una AMPA, sino que las familias se implican a través de las distintas comisiones).

El otro pilar fuerte del proyecto educativo era la conformación de grupos interactivos (metodología utilizada por las comunidades de aprendizaje), que también permitían el aprendizaje cooperativo entre niños y niñas de distintas edades, con las familias jugando un rol muy activo como acompañantes del aprendizaje en el aula.

Más información:

[http://www.canbesora.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=233&Itemid=76](http://www.canbesora.com/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=76)

### 5. CP Ramón Bajo (secundaria, Vitoria-Gasteiz)

*Categoría: comunidades de aprendizaje*

La escuela es el eje cohesionador del barrio de una zona intercultural en el centro de Vitoria. La ayuda de la AMPA ha sido fundamental, y las familias un eje fundamental.

Se caracteriza por la heterogeneidad en las aulas, que ha supuesto un gran reto de cómo gestionar un alumnado muy diverso al que se le ha dado respuesta desde todo un proyecto educativo basado en las lenguas.

Funciona como centro de acogida a lo largo de todo el curso, sin tener reconocido a nivel institucional este papel; y, al mismo tiempo, y sobre todo, son la escuela del barrio. A partir de esa realidad, desarrollan diferentes acciones que deben tener como principal objetivo la calidad educativa y la gestión de la diversidad, aprovechando las posibilidades de la misma.

El trabajo con diferentes asociaciones y plataformas es fundamental, hasta el punto que este curso la formación del profesorado partirá de los padres y madres, implicados en proyectos del barrio, siendo una línea de trabajo el consumo y el decrecimiento.

## 6. IES Carlos Casares de Viana do Bolo (secundaria, Ourense)

*Categoría: Educación para la paz (Seminario Gallego de Educación y Paz)*

Es un centro de una pequeña zona rural, que basa su proyecto en la participación del alumnado en distintos proyectos de voluntariado. La convivencia se propone como una de las líneas de acción fundamental que describen como “Senda de la convivencia. De lo local a lo global”, que funciona a partir de un proyecto de mediación. También se trabaja la educación de género, que se desarrolla con la colaboración de Intered.

Más información:

<https://docs.google.com/file/d/OB04mytF8VomPNTg5YzJhMmQtM2NiYS00NjliLWI5NGQtZGU1NTc4Yzg0MzY0/edit?hl=es&pli=1>

## 7. CEIP Mare de Déu de Montserrat (infantil y primaria, Terrassa)

*Categoría: comunidades de aprendizaje*

El CEIP Mare de Déu de Montserrat está situado en el barrio de Terrassa del mismo nombre. En el alumnado del centro destaca un alto porcentaje de alumnos de países extracomunitarios. Este hecho lleva a que familias y profesorado decidan convertirlo en una comunidad de aprendizaje que contribuya a superar, desde una pedagogía de máximos, el riesgo de exclusión social que tienen que afrontar esos niños y niñas.

El proceso de transformación se inició en septiembre de 2001, impulsado por un representante de los servicios sociales del Ayuntamiento de Terrassa de la zona que, desde entonces, ha asesorado la implementación del proyecto conjuntamente con el Centre Especial en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats (CREA), de la Universidad de Barcelona.

La apertura de la escuela al barrio, así como el cuidado que destinamos a la convivencia, tiene sus consecuencias más allá del marco físico del centro. La participación de la comunidad en el proyecto, en la construcción cotidiana de una escuela que obedezca a intereses y necesidades, es la condición más importante para una escuela basada en las altas expectativas de aprendizaje para todos los niños y niñas, sin excluir a nadie ni renunciar a la propia identidad.

Más información:

<https://www.box.com/s/dde72dad4c330a7a4837>

## 8. IES Antonio Gaudí (ESO, Madrid)

*Categoría: comunidades de aprendizaje*

Proyecto que nació en este centro hace seis años con la denominación de “Grupos estables de colaboración continua para el aprendizaje en la ESO”. El proyecto recoge la profunda preocupación de un sector muy mayoritario del claustro hacia dos realidades negativas: el persistente abandono escolar temprano de un nutrido número de alumnos sin conseguir titular, y la falta de prosecución de estudio tras acabar la enseñanza obligatoria.

Supuso una estructuración de cada curso de ESO en cinco o seis grupos heterogéneos estables de alumnos que colaboran entre sí para su propio aprendizaje, tanto dentro como fuera del centro, con el compromiso expreso de su atención por parte de las familias a la hora de trabajar por las tardes, y el apoyo de alumnado tutor que voluntariamente se presta a colaborar con ellos en los periodos de recreos o de algunas horas de tutoría en presencia de sus profesores tutores correspondientes. Supone una forma de trabajar que puede ser aprovechada (o no) por cualquier profesor, y que es compatible con cualquier forma de afrontar la labor docente.

Más información:

[http://ies.antonigaudi.coslada.educa.madrid.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=49&Itemid=68](http://ies.antonigaudi.coslada.educa.madrid.org/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=68)

## 9. Colegio la Paz (todos los niveles, Albacete)

*Categoría: comunidades de aprendizaje*

Proyecto educativo que implica a todas las personas de la comunidad educativa. Se busca la equidad y la calidad educativa. Esas y esos jóvenes tienen derecho a una educación en igualdad de oportunidades como una cuestión de justicia frente a las desigualdades de origen. Mantienen vivas las altas expectativas con el alumnado para ir haciendo más real esa igualdad propuesta y ese futuro con más posibilidades que las que ahora tienen, carentes de una educación de calidad.

Han entendido que para conseguir el éxito escolar hay que cambiarlo todo, hay que transformar y no simplemente adaptar. Intervienen todas las asociaciones y entidades, y se establece un diálogo igualitario, se pone en marcha el aprendizaje dialógico.

La primera fase del proyecto se centra en el sueño. Son sueños que se han ido haciendo más profundos, más transformadores. Son deseos valientes y sinceros, porque sus protagonistas lo tienen casi todo perdido y se manifiestan con sinceridad reivindicando dignidad.

Más información:

[http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011\\_18\\_11.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_18_11.pdf)

## 10. CEP Zamakola (infantil y primaria, Bilbao)

Categoría: aprendizaje-servicio

Proyecto global e innovador de educación para la convivencia y aprendizaje-servicio con dos pilares:

**a.** “Bizi gaitezen elkarrekin” es un proyecto de convivencia que engloba una serie de programas que pretenden el desarrollo personal, social y moral del alumnado.

Las características esenciales de este proyecto transformador de la escuela y su entorno serían el trabajo de la convivencia y la participación. En ese trabajo destacan las variables de implicación personal, sentido de proyecto y trabajo coherente y cohesionado en torno a las cuestiones ya decididas que se toman como retos de todas y todos.

**b.** “Abusu Sarean: La Peña-Abusu, un barrio que educa”: se trata de un trabajo en red entre los centros educativos y las asociaciones y entidades del barrio (el grupo de mujeres, de jóvenes, de la tercera edad, los educadores de familia, asociaciones culturales, etc.). Comenzó hace ocho años por demanda de la escuela, y hoy pertenecen a esa red más de veinte entidades.

Más información:

<http://www.zamakolaeskola.com/convivencia.php?menu=15>

## Ponencia de Ismael Palacín, como respuesta al documento



El documento CET se presentó en uno de los plenarios del V Seminario de educadores y educadoras para una ciudadanía global. Para generar un espacio de reflexión amplio, se pidió a Ismael Palacín, director de la Fundación Jaume Bofill ([www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat)), que, desde su visión de investigadores y expertos en el ámbito educativo, pudieran ofrecer una lectura crítica del documento, señalando tanto sus fortalezas como sus debilidades o aspectos a completar. Anexamos la ponencia completa, sabiendo que, efectivamente, la lectura nos aporta algunos elementos interesantes para profundizar y reflexionar.

**Transcripción de la ponencia de Ismael Palacín, director de la Fundación Jaume Bofill, luego de presentar el documento CET en el V Seminario de educadores y educadoras para una ciudadanía global**

*Me pidieron que hiciera un contrapunto al documento, puesto que no formo parte de la Red, pero nosotros trabajamos temas cercanos. Para quienes no la conozcáis, la Fundación Jaume Bofill nos dedicamos a crear debate, iniciativas, investigación sobre lo serían los principales vectores de la equidad, la calidad y el futuro de la educación, y aquí caben gran cantidad de iniciativas, desde proyectos piloto, proyectos internacionales de investigación, desarrollo, u otros que tienen que ver con evaluación de experiencias de cambio.*

*Lo primero que vi cuando reflexioné el texto es que tiene una calidad enorme, una visión muy potente y una densidad muy grande. Yo*

*siempre voy con el boli rojo para marcar dónde están los agujeros, y no los encontraba. También quería crear debate, cuestionar algunas cosas, las que me parecieran fáciles, y tampoco acababa de encontrarlas. Se nota que habéis trabajado mucho, y que la gente que estáis aquí no sois cualquiera.*

*La pregunta importante es: ¿esto es viable? ¿No es demasiado? Si miramos los impedimentos, los enemigos de esta visión, yo os diría en primer lugar que no sería la ideología, porque, aunque es verdad que hoy en día hay ideología, valores muy contrarios a la visión con la que se ha hecho este texto, creo que a este texto se le puede aplicar aquello del chiste –cuando la mili obligatoria- del coronel que daba clase de balística y explicaba cómo el proyectil sube por el impulso hasta un punto y luego comienza a caer por la fuerza de la gravedad; el coronel añadía: “Los físicos dicen que es por la fuerza de la gravedad, pero yo creo que, con lo que pesan nuestros obuses, caerían igualmente”. Pues eso le pasa a este texto: son los signos de los tiempos.*

*Estáis manejando unos conceptos y unas necesidades que sí o sí tienen que ver con lo que son las competencias claves, no ya con crear un mundo más justo, más abierto, sino en clave de eficiencia, de competencias para vivir en la sociedad de mañana y para trabajar en la sociedad de mañana; y digo mañana, no pasado mañana, sino en horizonte de 2020. Y aquí voy a extenderme un poco: hasta qué punto vuestra propuesta representa un plus, un valor añadido, o es algo imbricado, que forma parte de los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. Os decía que no creo que el enemigo de esta concepción sea la ideología –aunque ahora hay mucha resistencia, mucho ruido en contra, pero por la ley de la gravedad, por su propio peso, irá bajando. Tampoco son las estructuras, el tradicionalismo que domina la concepción de lo que es la escuela, lo que son los maestros, aunque también.*

*Creo que la complejidad está más en cómo entrar nuevas propuestas que puedan ser generalizables en un sistema escolar que ya está muy petrificado. Yo creo que si algo tiene nuestro sistema educativo es un inflacionismo bestial. Todo aquello que no sabemos hacer se lo pedimos a la escuela: que dé cultura democrática, que prevenga la vio-*

*lencia de género, que prevenga la obesidad, o que enseñe hábitos de vida saludable, que cree cultura científica... Todo, absolutamente todo lo que una cultura comunitaria no sabe dónde colocar, lo que una familia cuyos tiempos son escasos y quiere aprovecharlos y ya no puede, se le pide a la escuela. Y llega un momento en que la escuela dice que ha de recordar su función central y a lo mejor ya no quiere asumir nada más. Y aquí la pregunta es: ¿no son demasiados objetivos? ¿No son demasiado complejos? ¿Tiene salida en un sistema escolar que aún se imagina como una fábrica, que tiene obreros, empleados que proveen de contenidos? Si le pedimos tanto a la educación en un sistema que no está pensado para ser elástico, para ser dinámico, ¿nos pasamos de ambición a la hora de pensar algo holístico, algo integral?*

*Por un lado, no nos hemos de acomplejar. Freire decía que hay tres profesiones imposibles: curar, educar y gobernar; imposibles en el sentido de que sabes de antemano que no vas a conseguirlo suficientemente (a pesar de que nunca faltan candidatos para intentar ninguna de las tres). Para empezar la discusión sobre hasta qué punto funciona, os propondría una breve reflexión sobre en qué sociedad estáis, estamos proponiendo esto, y en qué momento educativo lo estamos proponiendo.*

*En las conclusiones de la Encuesta Europea de Valores nos dicen muy claramente lo que ya sabemos, pero de una forma muy rigurosa, en qué estamos cambiando los ciudadanos, cómo somos los ciudadanos de hoy. En una foto muy breve nos anima en unos sentidos y nos pone trabas en algunos otros. En la medida en que estas propuestas encajen con los valores emergentes alguien dirá que se trata de transformarlos; bueno, sí, pero no hay que olvidar que las corrientes de valores tienen una dirección, y que cuando vas con el viento a favor, las cosas van mucho mejor.*

*Si algo somos los ciudadanos de hoy, especialmente los jóvenes, es **antiinstitucionales**. Las instituciones pierden valor: el Estado, la iglesia, la familia, etc. Venimos de unas sociedades en las que las instituciones eran una fuente de autoridad, de seguridad; ya no; esto se acaba. Incluso la familia pierde valor institucional, aunque se vuelve más importante que nunca, pero como algo relacional, contrac-*

tual, por la calidad de las relaciones; incluso podemos decir que esperamos mucho de las instituciones, pero ya no somos miembros de esas instituciones como antes. Apreciamos la calidad de las relaciones y ese carácter contractual y recíproco de las instituciones; y si no, ya no nos valen.

El **hedonismo** como valor toma importancia contra lo que era la centralidad del trabajo, contra la ética del trabajo. Antes marcaba todo: la política, los partidos, los tiempos, el estatus, mi imagen personal. Ya no; el trabajo ya no me define. A veces no va a definir ni mi nivel de renta. El hedonismo parece una palabra negativa, pero que podemos asociar a mi autorrealización, a mi componente expresivo, a mi capacidad de disfrutar, de motivarme con las cosas.

Es una generación mucho más antipartidos, antipolíticos, pero mucho más politizada, y no sólo los jóvenes, sino también la gente de 40-50 años. El bienestar emocional está muy valorado, como nunca lo ha estado, y lo estará más. Y queremos que esté vinculado a nuestra actividad laboral, a nuestros ideales, a nuestra política. Ya no se admite justicia sin valores, ni justicia sin compasión, ni tan sólo verdad sin vínculos. Y finalmente un incremento de ciertos sentimientos xenófobos y de racismo importante. Hemos sido un país de gran inmigración en los últimos años, con lo que también es comprensible desde un punto de vista estadístico, pero en positivo podríamos decir que no es una xenofobia cultural, es más bien económica; es decir, está racionalizada en términos de “aquí no cabemos todos”, y no tiene una justificación cultural como ha tenido hasta hace poco tiempo.

¿Hasta qué punto esta propuesta de ciudadanía global encaja con estos valores? Yo diría que encaja mucho, y cuanto más encaje, tendrá mejor encaje, más cabida en las escuelas de hoy.

La segunda idea a contrastar para ver hasta qué punto esta propuesta es viable es en qué escuela. En nuestro país hemos construido el modelo de escuela que los ingleses llaman escuela comprensiva; es decir, el máximo de alumnos juntos durante el máximo número de años. El otro modelo, el no comprensivo –aunque hay muchos– es el que tiende a clasificar a los alumnos. Según capacidades, se les lleva por un itinerario o por otro, incluso según patologías o ciertas varia-

ciones de personalidad, diferenciando mediante evaluaciones qué tipo de recorrido corresponde a cada tipo. Este modelo se ha fundado en este país desde no hace muchos años, pero ha habido un esfuerzo enorme de todo el sistema, de los profesores, los maestros, de todos los profesionales para creerse que era posible crear una cultura común, una escuela común en una sociedad que ya no tiene tantos espacios comunes, en la que los espacios son profundamente segmentados, donde ni los sindicatos ni los partidos nos socializan como antes, ni la empresa es un espacio de socialización como cuando se socializaba en diferentes entornos, como la propia calle, en sociedades más comunitarias que la actual.

Ahora realmente hay paréntesis, y no son sólo porque tengamos un ministro que no se lo cree y que tiene fantasías de escuelas tradicionales que sirven para sociedades que nunca más van a existir y que ya no son útiles, sino porque hay factores de cambio. Hoy tenemos unos adolescentes que antes no teníamos, y tenerlos en una clase común, en una escuela común, tal como son esa clase y esa escuela, se vuelve casi insostenible; los maestros dicen: “Esta escuela no se aguanta”. La intención a lo mejor era buena, pero no puede aguantarse. Antes no teníamos un 12, 14, 16, 20 ó 30% de inmigración como hay en muchas escuelas: éramos un país con sus diversidades muy ocultas, de alguna forma. Antes no teníamos estos cambios tan profundos en los modelos de educación familiar ni las dificultades de conciliación que tienen los padres ahora. Antes no teníamos la sociedad de consumo, de la inmediatez, ese cambio cultural tan brutal que hemos vivido en unos años, ni la sociedad de la sobreoferta, donde el conocimiento de la escuela ya no puede ser fuente de autoridad; esa escuela en la que la autoridad del maestro se basaba en que tenía unos conocimientos que otros no tenían y los iba administrando; frente al conocimiento que hoy se encuentra en las redes sociales y en otros entornos cooperativos, la autoridad que se basa en eso está muerta. Fuera del contexto en el que se inventó, el modelo de escuela comprensiva entra en crisis; no tiene herramientas para gestionar las diferencias, las diversidades. Este tipo de crítica profunda, que no sólo es ideológica, también es táctica, a una escuela que no gestiona bien la

diversidad. Fuera de este modelo de escuela, esta propuesta tiene poca cabida, porque realmente en otros modelos se pierde en gran parte lo que es. Los países más avanzados están apostando por la escuela comprensiva, incluso algunos, como Alemania, que no tenían este modelo, aunque tenían una buena alternativa, bien trabajada, pero ya veremos si aguanta la postmodernidad.

El sistema escolar también debe ser repensado por otro motivo: la educación se ha vuelto más importante que nunca. En el imaginario de los padres, nunca ha cotizado tanto la educación, y no es sólo porque estemos en una sociedad competitiva. La calidad de las trayectorias ya no depende tanto de quién sea yo, de la posición del padre, de las influencias, de los contactos, como de la preparación, sino también porque estamos en la sociedad del conocimiento en todos los sentidos. Y esto cotiza muchísimo, de manera que, en el imaginario de los padres, escoger escuela está adquiriendo una importancia bestial, hasta el punto de que las redes escolares y las de aprendizaje informal van a convertirse en un cuasi-mercado, en un sitio en el que unos padres y otros compiten para escoger la diferencia, y quien ofrezca tiene que decir qué es lo que ofrece. Esto puede crear unas brechas brutales entre quienes tienen capacidad de escoger y quienes no, por los motivos que sean. Pero, por otro lado, también puede ser una ventaja porque puede suponer un cambio, en tanto que pone no sólo a los maestros sino también a los centros ante la decisión de qué tipo de educación quieren ofrecer. Y si alguien cree que esto va a llevar a un modelo de educación pobre, porque los centros sólo querrán ofrecer excelencia en matemática, pues yo diría que no es tan claro. En EE.UU. se ha discutido mucho esto. Los resultados de las pruebas que miden la competencia de los alumnos en lengua y matemáticas, también en ciencias, han tenido un efecto demoledor sobre muchas escuelas e institutos. Los gobiernos han presionado solamente, incluso condicionando como sabéis la financiación, para que consigan mejores resultados en estas pruebas, yendo hacia un mundo en que sólo lo instrumental tiene relevancia. Pues no es así; donde se están dando estos efectos es en las escuelas e institutos de clase media-baja, donde los padres no tienen capacidad de presión ni de reclamar ni de escoger.

Ahí es donde los gobiernos han empobrecido enormemente el currículo, sacando otros aprendizajes. En las escuelas de clase media-alta, de padres instruidos, cada vez cotizan más escuelas con currículo holístico, con una carga altísima precisamente de este tipo de enfoque, de este tipo de aprendizajes y de competencias, porque son las que realmente nos van a hacer competitivos, no sólo en un sentido profesional y laboral, sino incluso personal, de cara al mundo de mañana.

A modo de breve flash, enumeraré cuáles son las diez competencias clave para el mundo profesional de mañana. Daré sólo el título para que veáis que gran parte de ellas están estrictamente imbricadas en vuestro enfoque. Quiero subrayar el hecho de que estos enfoques se están gestando en entornos de cultura empresarial, no sospechosos de buenismo pedagógico, como el Apollo Research Institute en su estudio **Future Work Skills 2020**.

**1. Crear sentido:** habilidad para determinar significado, la “comprensión profunda” como se dice ahora, más profundo de lo que está siendo expresado. En un mundo computacional, de máquinas, de la inteligencia expandida, esta competencia será cada vez más importante.

**2. Inteligencia social,** que aparece al final de vuestra propuesta. Supera la inteligencia racional y la emocional. Este informe la define como la habilidad para conectarse a otros de manera profunda y directa, para detectar y estimular las reacciones e interacciones deseadas. Se trata de comprender la vertiente social del conocimiento para conseguir involucrar a otros en propuestas y procesos que generen valor social. Yo diría que, de las diez, esta es la central.

**3. Pensamiento original y adaptativo:** habilidad para pensar y descubrir soluciones y respuestas más allá de lo preestablecido, que se refiere a una sociedad de cambio.

**4. Competencia transcultural:** habilidad para operar en diferentes escenarios culturales. No se trata de un lujo, de algo de hippies. En nuestros entornos de trabajo el problema no es que no tengamos gente; es que nos falta gente capaz de trabajar en entornos transculturales, y este será el pan de cada día en las relaciones y la forma de trabajar.

**5. Pensamiento computacional:** habilidad para traducir grandes cantidades de datos en conceptos abstractos y para entender razonamientos basados en datos.

**6. Alfabetización multimedia:** habilidad para evaluar críticamente y desarrollar contenido usado en las nuevas formas de los “media” y provocar a esos “media” para una comunicación persuasiva.

**7. Transdisciplinariedad:** formación y habilidad para comprender conceptos a través de múltiples disciplinas. Tiene relación con lo que decís sobre los saberes compartimentados, que trasciende la Educación para la ciudadanía porque tiene que ver con de qué tipo de valores y de educación estamos hablando. Creo que no sólo estas competencias tienen que ver con vuestra propuesta, sino que la forma de aprender –cuando hablamos de aprendizaje social, aprendizaje basado en problemas, etc.– está muy enraizada en todo lo que proponéis.

(Aunque no fueron citados en la ponencia, nos parecía interesante incluir estos otros tres)

**8. Mentalidad para el diseño:** habilidad para representar y desarrollar tareas y procesos de trabajo para obtener resultados deseados.

**9. Gestión cognitiva:** habilidad para discriminar y filtrar información en función de su importancia, y para entender cómo maximizar el funcionamiento cognitivo usando una variedad de herramientas y técnicas.

**10. Colaboración virtual:** habilidad para trabajar productivamente, conducir el compromiso y manifestar presencia como miembro de un equipo virtual.

Lo que habéis trabajado es contracultural respecto a la previsión de la escuela, a la forma de hacer y de pensar de la mayoría de maestros de hoy. La pregunta es cómo se cambia la cultura. Hemos trabajado mucho en cómo se cambia lo que algunos expertos llaman “la gramática de la escuela”, esos presupuestos básicos que repetimos una y otra vez, esa forma de hacer que tanto cuesta romper en una cultura tan antigua y tan institucionalizada como es lo que debe ser la escuela.

Hay dos visiones. Se pueden cambiar las concepciones, la cultura directamente, o sólo cambiando la forma de trabajo cambia la cultura. Yo soy más de los segundos; creo que sólo aportando nuevos modelos de trabajo e invitando a las personas a trabajar en ellos cambia después la creencia. Cambiar la cultura directamente es arduo, lento, inseguro, e incluso puede resultar agresivo a las personas a las que nos dirigimos. La pregunta en el fondo es: ¿qué hacemos las personas: actuamos según nuestras creencias o racionalizamos y convertimos en ideología nuestras prácticas? Muy a menudo, hacemos lo segundo.

Acabo con algunos consejos respecto a una propuesta que no puedo enmendar porque está muy bien hecha:

**1.** Imbricar las propuestas de educación para una ciudadanía global en un modelo de enseñanza-aprendizaje central y emergente. Es decir, imbricarlo aún más en las teorías de aprendizaje social, del aprendizaje socio-afectivo; es decir, a todos los modelos emergentes de aprendizaje que van a ser la norma central dentro de pocos años, que dejarán de ser propios de movimientos de renovación pedagógica para constituirse en normalidad. Sinceramente, creo que todo lo otro caerá por su propio peso.

**2.** Apuntalarlo aún más en estos valores emergentes de la educación que decíamos: hoy día la emprendeduría, la iniciativa, el espíritu de creación de proyectos nuevos será el centro de una sociedad en la que, durante mucho tiempo, la mitad de la población no tendrá, no tendremos, un trabajo, un empleo tal como lo hemos conocido hasta ahora, y en la que la política de partidos y otras formas institucionales se colapsen, se agoten en sí mismas, y queden sólo como gestores, de manera que el cambio social, nuestra gobernanza, nuestra propia forma de cohesión ya no descansará ni en el trabajo ni en instituciones que nos gobernaban hasta ahora. Creo que vuestra propuesta encaja enormemente con esta capacidad de iniciativa.

**3.** Tal vez estamos hartos de que nos “evangelicen” con la cultura 2.0, sobre cómo van a cambiar las tecnologías, etc. Pues es más cierto de lo que creemos: no tanto la tecnología en sí misma, sino la cultura 2.0 va a cambiar radicalmente la forma de relacionarnos, de producir,

*de crear conceptos, de distribuirlos, la forma de ganar dinero y de perderlo. Por tanto, mientras más se apoye la cultura 2.0 en el sentido más radical, más encaje tendrá.*

**4.** *Tal vez también estamos hartos de oír que vamos hacia un mundo global, pero así es. Cuanto más internacional sea, cuanto más multipaís, cuanto más vincule culturas, mejor, mejor, mejor.*

*Finalmente recordar como recomendación que la pregunta en el fondo no es sólo cómo se cambia la cultura, sino cómo se cambian los valores, qué hay de los valores a las actitudes, qué de las actitudes a los comportamientos, y qué tienen ahí que ver las competencias, que ya no son un comportamiento en un contexto, sino unas competencias que permiten tener ese comportamiento en más de un contexto. Esa es la auténtica pregunta y donde creo que le falta a la propuesta un poco más de trabajo práctico.*

*Hay que decir que existe poco espacio para la queja respecto al sistema. La legislación educativa permite los cambios de vuestra propuesta y mucho más. No hay auténticos obstáculos legales. No los favorece, de acuerdo, pero tampoco los impide. Hay un terreno abierto enorme.*

*Por dejar algunas flechas direccionales sobre cómo llevarlo a cabo. En algunos momentos, hay que apelar a la rapidez demostrativa. Aquí hay una propuesta muy potente. Ahora se trata de que un profesional o un pequeño grupo de profesionales demuestren que esto funciona. Por ejemplo, elaborando en un tiempo un currículo, una serie de experiencias.*

*Otro modo es conseguir que un número de centros en España sean entornos donde esto funciona, que es otra forma de rapidez demostrativa.*

*Una tercera opción es plantearse, en lugar de ser tan integrales, modelizar algún tipo de actividades que contengan estos elementos, como el aleph, y distribuirlas masivamente. Estamos en un momento, en un mundo demasiado complejo para pedirle a cada maestro, a cada centro que reinvente esta concepción tan integral que proponéis. A lo mejor no es tan malo “fabricar” algunas actividades de este tipo, porque poniendo en práctica se aprende.*

*Otra vía es la legitimación. En vuestro caso, la vinculación a Intermón crea una marca, añade un valor con toda una lucha más global. Las alianzas crean aprendizaje, crean comunidad.*

*Reitero que vuestro documento es de una densidad extraordinaria, y he intentado contrastarlo desde estas perspectivas.*

## COLECCIÓN CIUDADANÍA GLOBAL

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

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

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

### **CENTROS EDUCATIVOS TRANSFORMADORES: CIUDADANÍA GLOBAL Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Esta publicación parte de un proceso de investigación-acción participativa desarrollado en el seno de la comisión estratégica y de la Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global. La pregunta que guía este proceso es: ¿qué prácticas debe tener un centro educativo para ser generador de transformación social en clave de ciudadanía global?

Basándose en el modelo de Educación para una ciudadanía global de la Red e Oxfam Intermón, esta publicación recoge y dialoga críticamente con otros modelos educativos que entroncan parcial o totalmente con este ideal transformador, y concreta itinerarios transformadores viables a partir de prácticas a tres niveles: prácticas docentes (ámbito de la enseñanza-aprendizaje), organizativas (ámbito de organización y relaciones), y políticas (ámbito del entorno y la transformación social).

Planteamos que un “Centro transformador” es un centro educativo que impulsa el modelo de Educación para una ciudadanía global, desde las prácticas de sus educadores y educadoras y del equipo directivo, empujados a veces por AMPAS, estudiantes o el propio contexto social, en alguno o varios de los distintos ámbitos mencionados. Ser un Centro transformador no es estar o haber llegado a un estado ideal cristalizado, sino que es estar en camino de generar procesos transformadores a distintos niveles.



Con el cofinanzamiento de:



Con la colaboración de:

