

# Centros educativos transformadores

colección  
**Ciudadanía  
Global**

4

Propostas

## Ciudadanía global e transformación social

Oxfam Intermón



**OXFAM** Intermón



# Índice

## Centros educativos transformadores:

### Autoría:

Rodrigo Barahona, Joan Gratacós e 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 Rimbau, Carmen María Rodríguez, Lucía Terol e Carlos Vela, membros da Comisión estratéxica da Rede de educadores e educadoras para unha cidadanía global ([www.ciudadaniaglobal.org](http://www.ciudadaniaglobal.org))

Fotografía: Rosa Aparicio (capa), Pablo Tosco (páx. 11, 35 e 67), Víctor Alegre (páx. 51), Begoña Carmona (páx. 83)  
Deseño gráfico: Estudi Lluís Torres  
Tradución: Mário J. Herrero

Oxfam Intermón  
2ª edición: decembro 2012

Esta publicación foi realizada co apoio financeiro da Axencia Española de Cooperación Internacional para o Desenvolvemento (AECID), con cargo ao Convenio, Proxecto, Acción “Rede de Educadores e Educadoras para unha Cidadanía Global”. O contido da referida publicación é responsabilidade exclusiva de “Oxfam Intermon adxudicataria” e non mostra necesariamente a opinión da AECID

ISBN: 978-84-8452-737-4

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



Esta obra está baixo unha licenza Creative Commons

Impreso en papel reciclado

## 5 Presentación

# 1

### 10 **Introdución: que é un “Centro educativo transformador”?**

- 12 1. A sociedade que aspiramos a construír
- 18 2. Que educación é a necesaria para conseguir isto?
- 23 3. Por que o profesorado está no centro desta proposta?
- 29 4. Que é un “Centro transformador”?
- 31 5. Pistas para a autoavaliación

# 2

### 34 **Ámbito do ensino-aprendizaxe**

- 36 1. Criterios ou niveis da función educadora
- 39 2. Estratexias e prácticas na aula
- 48 3. Pistas para a autoavaliación

# 3

### 50 **Ámbito da organización e das relacións no centro**

- 52 1. Criterios xerais
- 54 2. Estratexias organizativas e de xestión: documentos, currículo, estruturas-procesos
- 57 3. Clima, relacións, cultura de centro
- 59 4. Prácticas educativas
- 62 5. Por onde comezar
- 64 6. Pistas para a autoavaliación

## 4

### **66** **Ámbito do contorno e da transformación social**

- 69 1. Transformación da comunidade: familia e contorno próximo
- 74 2. Redes e estratexias de transformación social
- 78 3. Pistas para a autoavaliación

### **80** **Bibliografía**

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

- 84 1. Experiencias de Centros educativos transformadores presentadas no V Seminario de educadores e educadoras para unha cidadanía global
- 93 2. Relatorio de Ismael Palacín, como resposta ao documento.

O presente documento é froito do traballo da Comisión estratéxica (CE)<sup>1</sup> da Área de Educación para unha cidadanía global, como parte do seu mandato de desenvolver e potenciar liñas de reflexión-acción no seo da Rede de educadores e educadoras para unha cidadanía global, co obxectivo ulterior de retroalimentar a teoría e a práctica que sustentan o seu quefacer educativo transformador.

A Comisión estratéxica decide abordar este tema porque foi un dos epicentros<sup>2</sup> que identificaron como temas nucleares que poderían significar un avance na proposta de ECG. Priorizouse traballar no epicentro “migracións”, e deixouse “o docente como axente de mudanza” para un segundo momento. Ese momento chegou, e a Comisión estratéxica retoma o fío da súa reflexión e actualízaa á luz das mudanzas no desenvolvemento da Rede de educadores e educadoras para unha cidadanía global.

Pensamos que, como rede de educadores, tanto desde a perspectiva dos membros como dos grupos e comisións, a visión xeral da proposta pedagóxica transformadora da ECG e de enten-

.....

1. A Comisión estratéxica está formada polos e polas responsábeis territoriais de educación de Intermón Oxfam, docentes representantes dos distintos territorios, o equipo técnico da área de educación e especialistas en temáticas específicas.

2. Esta identificación foi feita coa axuda de Pau López, durante unha das reunións presenciais que a Comisión estratéxica tivo en 2008, na cal tamén foi identificado o tema das migracións como o outro epicentro chave.

der os e as docentes como os axentes promotores da mudanza, está bastante asumida como resultado do traballo de reflexión promovido desde distintos espazos (seminarios nacionais, grupos locais reflexionando conxuntamente a partir dos libros/documentos básicos, exercicios de sistematización, cursos e seminarios de formación, etc.). Por tanto, a Comisión estratéxica entendía que era necesario ir un paso máis alá da simple constatación da responsabilidade do e da docente en tanto que individuo/a, e talvez debíamos ofrecer un cadro de reflexión para articular e aterrizar mellor algúns ámbitos, prácticas e estratexias en que os e as docentes que forman a Rede poden continuar a profundar e fortalecer o seu potencial transformador.

Por tanto, neste texto preferimos falar dos “Centros educativos transformadores” como unha forma de ampliar o horizonte, afastar a utopía, apostar por un novo desafío que nos axude a reforzar a identidade interna, o espírito innovador e pioneiro da Rede, á vez que nos faga entrar en diálogo con outras propostas que propoñen horizontes similares e que xa teñen unha experiencia desenvolvida neste sentido. Con este mudanza de enfoque, esperamos xerar unha visión máis sistémica do mudanza e tirar o énfase do docente como quixote, para pasar ao centro educativo como órgano transformábel e transformador.

Este é, principalmente, un texto que servirá para fortalecer e abrir novos camiños para os membros e grupos da Rede de educadores para unha cidadanía global. Porén, entendemos que esta rede é aberta e diversa, polo que a proposta e narrativa que ofrecemos no documento non exclúe persoas alleas (de momento) á Rede ou a persoas que estean en fases iniciais de se incorporar á mesma. De feito, o **capítulo 1 serve precisamente para pór as bases teórico-políticas que fundamentan a ECG**, e por tanto serve para que calquera docente, iniciado ou non na Rede e/ou na reflexión da ECG, poida entender as chaves deste modelo educativo transformador. O contido deste primeiro capítulo, e en xeral de todo o documento, consiste nunha relectura dos tex-

tos fundamentais<sup>3</sup> da nosa proposta teórica, desde o novo crisol ou énfase xa comentado, complementado con outras fontes.

Aínda que é certo que este documento tenta afastar o horizonte e formular a pregunta sobre cómo conseguir que un centro sexa transformador, non pretendemos deixar de lado o traballo ou a reflexión en volta das prácticas docentes que están na base da nosa proposta educativa e que permiten manter os ollos atentos a cómo, desde a propia práctica docente, se está a posibilitar a transformación social. Por iso, o **capítulo 2 (Ámbito do ensino-aprendizaxe) propón unha serie de elementos para recoñecerse, proporse desafíos, identificar carencias e alumear posíbeis innovacións no que poderíamos chamar a práctica cotiá na súa calidade de educadores e educadoras.**

O **capítulo 3 xa comeza** a estirar a marxe do que até agora entendíamos como o rol dos e das docentes ECG, **ampliando o cadro de reflexión-acción con relación á forma en que se pode liderar, impulsar ou promover mudanzas nas prácticas organizativas dos centros educativos (ámbito de organización e relacións)**, de xeito que aumente o potencial para xerar un proxecto transformador compartido e compacto. Fornécense algúns elementos de reflexión sobre espazos, estruturas ou recursos que poden servir para engarzar e ancorar a visión da ECG no ADN dos centros educativos.

Finalmente, o **capítulo 4 (Ámbito do contorno e a transformación social) abre mesmo máis a marxe e propón outro nivel necesario de abordar na consolidación dos centros educativos como axentes de transformación social: a relación entre o centro e o contorno, e a visión do traballo en rede.** relación do centro co contorno

.....  
3. Aquí son mencionados os títulos destes documentos. A súa ficha bibliográfica máis detallada aparece na bibliografía: *Pistas para mudar a escola, Manifiesto Internacional para unha Cidadanía Global, Escolas para a Cidadanía global. Un modelo de profesionalidade responsábel*, etc.

próximo abórdase desde distintas prácticas que poden ser portas de entrada para a construción paulatina dunha colaboración máis duradeira, estábel e estratéxica con distintos actores comunitarios: familias, entidades, autoridades, outras escolas, etc. Dentro destes actores, as familias son, sen lugar a dúbida, un dos actores máis relevantes, e a súa implicación determina en boa parte o potencial éxito de calquera proxecto educativo, non só dos proxectos educativos en chave de ECG. Na última parte do capítulo 4, fornécense unha serie de reflexiónes de cómo o traballo en rede, xa sexa entre docentes e/ou escolas e/ou entidades de distinto tipo, pode ser moi efectivo para xerar mudanzas no contexto social e político que favorezan de maneira sinérxica a construción e consolidación, non só dun novo modelo educativo ECG, senón dun novo modelo de sociedade máis xusta para todos e todas.

É importante mencionar que **todas as seccións terminan cunha serie de preguntas que convidan á auto-avaliación do lector ou lectora**, e poden inspirar procesos de reflexión máis profundos, xa sexa individualmente ou en grupo. De feito, desde a experiencia dos distintos grupos que conforman a Rede, a abordaxe destas preguntas de forma colectiva ou nun espazo de reflexión conxunta (en grupos de docentes do mesmo centro ou non) pode ser, indubidabelmente, un dos elementos máis inspiradores desta proposta, xa que potencia a cohesión grupal (desde o compartir experiencias, expectativas, medos e esperanzas), e permite establecer desafíos comúns para mellorar a propia práctica e soñar proxectos conxuntos. Neste sentido, esperamos e confiamos que este documento sexa fermento non só para o crecemento individual, senón sobre todo para o crecemento de grupos, de equipos docentes, da Rede e das redes educativas CG.

Dada a intención de ser fermento de redes, pensamos que o **documento pode servir como pano de fondo para reflexionar xunto con outras persoas (organizadas ou non) e/ou propostas educativas que vaian na mesma**

**liña (política ou metodolóxica)**, e para que entre todos e todas poidamos ir consolidando o traballo transformador que levamos a cabo, potenciando as sinerxías, establecendo circuitos de relación, aumentando a capacidade de incidencia, etc.

Talvez as palabras de Paulo Freire (1997, páx. 125), cómo non, sirvan para presentar a aspiración final deste documento, e que consiste simplemente en alimentar a reflexión sobre as nosas prácticas educativas e alumear vías de mellora para converter a práctica global dos nosos centros nunha tarefa transformadora:

*“(...) Por iso, canto máis penso criticamente, rigorosamente, a práctica de que participo ou a práctica doutros, tanto máis teño a posibilidade, primeiro, de comprender a razón de ser da propia práctica, segundo por iso mesmo, vou volvéndome capaz de ter unha práctica mellor. Así, pensar a miña experiencia como práctica inserida na práctica social é traballo serio e indispensábel...”*

1

Introducción: que  
é un “Centro  
educativo  
transformador”?





## A sociedade que aspiramos a construír

A Educación para unha cidadanía global (ECG) é o froito dunha longa tradición social e pedagóxica que cre no poder transformador da educación, e nese sentido non só propón uns medios didácticos, senón, sobre todo, formula uns obxectivos políticos do proceso educativo-socializador ao modelo de sociedade que queremos construír:

*“Búscase a construción dun novo modelo de desenvolvemento que, cuestionando o rol dominante do mercado global e do modelo neoliberal, aproveite as potencialidades da globalización en termos de solidariedade, participación e accións comúns, para pór en marcha estratexias de sustentabilidade e de erradicación da pobreza.*

*A promoción da análise crítica dos medios e das regras que gobernan o sistema mundial da comunicación, a redución da fenda dixital e a creación de formas e canais de información máis accesíbeis, democráticos e plurais.*

*A construción cooperativa e continua dunha ética e dunhas prácticas políticas, económicas, sociais, culturais que fagan posíbel a vida en sociedades interculturais ao seren fonte de inclusión e cohesión.*



*A reflexión sobre o modo de conciliar a investigación e o progreso da técnica cunha ética ao servizo das persoas e do planeta.*

*A concienciación dos cidadáns e cidadás sobre a necesidade de mudar estilos de vida persoais e comunitarios, e de loitar contra a degradación ambiental, a mudanza climática, a redución da biodiversidade, e a favor do dereito universal á auga, á alimentación e á saúde.*

*O impulso dunha sociedade civil cada vez máis atenta e madura, capaz de denunciar e de se mobilizar, consciente do seu propio poder e do modo de utilizalo para acabar coas guerras e para promover todos os dereitos humanos para todos.*

*A promoción dunhas relacións de xénero igualitarias que faciliten a paridade de oportunidades, a corresponsabilidade, a superación do sistema patriarcal e a oposición aos sistemas de coñecemento androcéntricos.*

*O desenvolvemento de formas máis eficaces de democracia, tanto directas e participativas como representativas, nos ámbitos local e global. Formas de democracia que favorezan relacións transparentes e saudábeis cos poderes económicos e que recoñezan a pluralidade das opinións e das accións existentes nas nosas sociedades, así como o diálogo multilateral entre a diversidade de espazos políticos que se están a consolidar no mundo enteiro”.*

Esta consciencia de cidadanía global pode resumirse nos seguintes fundamentos ético-políticos:

**a. Conciencia da integralidade da persoa humana, e de su dignidade máis alá do mercado:** a perspectiva dunha cidadanía global propón un desenvolvemento centrado no ser humano integral, caracterizado, por cima de todas as cousas, pola súa capacidade crítica para desvelar a realidade e recoñecer a diferenza entre o que “é” e o que “debería ser”. Consecuentemente, recoñece que ese “debería ser” debe ser construído a partir dunha dupla perspectiva: primeiro, desde un diálogo participativo no cal ninguén impoña a súa visión sobre a doutras persoas; e, segundo, desde unha consciencia histórica-política de implicarse na construción dunha sociedade máis xusta, máis libre e máis solidaria, que beneficie sobre todo as maiorías excluídas en cada contexto e no contorno global. Ese é o sentido da transformación social.

Enténdese a persoa como un ser integral (xa sexa desde unha perspectiva identitaria –dimensións afectiva, intelectual, corporal, relacional, etc.– ou desde unha perspectiva da persoa como suxeito histórico –dimensións económica, política, social, laboral, familiar, etc.), e por tanto rexéitase calquera reduccionismo que sobrevalore algunha das dimensións do ser humano en detrimento das outras.

A nosa sociedade, no tempo presente máis que nunca anteriormente, está caracterizada pola diversidade cultural. Isto constitúe o valioso legado das diferentes tradicións que pode enriquecer notabelmente a configuración das nosas sociedades. Mais tamén constitúe un desafío para a convivencia na medida en que o mal entendemento entre os diferentes grupos culturais é fonte de conflito. Por iso é necesaria a **aposta por unha cidadanía intercultural** que recoñeza o valor incalculábel das diferentes cosmovisións culturais que dotan de significación o mundo, mais que tamén as fai entrar nun diálogo fecundo entre si analizando qué prácticas culturais son enriquecedoras e cáles constitúen un aspecto a superar.

A dimensión cultural constitúe un dos principais eixos da identidade do individuo. Sen ela, xamais chegaría a se desenvolver humanamente. Por iso, o recoñecemento da propia cultura que a persoa recibe por parte dos demais é fundamental para se desenvolver humanamente. A perspectiva intercultural da cidadanía implica o recoñecemento da complexidade e da dinamicidade da identidade cultural, no cal non pode eludirse o momento da escolla do individuo. Nel exprésase a súa liberdade para facer parte dun determinado grupo. A cidadanía intercultural fundaméntase sobre o exercicio da liberdade dos cidadáns, para o cal é necesario tanto o recoñecemento do valor da propia cultura como o espazo individual de escolla persoal a partir do cal redefinir a propia identidade.

**b. Conciencia de interdependencia a nivel global:** superando o debate maioritario en torno da cidadanía como elemento de identidade nacional (o *continental*, no caso europeo), a perspectiva de cidadanía global propón a necesidade de construír unha identidade planetaria que se corresponda coa realidade dun mundo cada vez máis globalizado, e que responda aos desafíos formulados pola convivencia cada vez máis complicada nun planeta con recursos limitados. A ECG recoñece que vivimos nun mundo de múltiples interdependencias, onde o desenvolvemento de todos e todas depende de todos e todas. Por iso, enlazando co principio anterior, enténdese a construción da identidade como un proceso dialóxico entre a persoa (e as súas diferentes dimensións) e as múltiples dimensións, niveis e expresións da sociedade planetaria en que vive, conformando así unha identidade concéntrica, multifocal, dinámica e aberta á transformación.

Aspírase a conformar unha sociedade planetaria máis cosmopolita, capaz de superar os determinismos e alcanzar a igualdade e a xustiza. A humanidade que conforma esta sociedade planetaria, os cidadáns e cidadás globais se senten (co)responsábeis na edificación dun mundo máis solidario e xusto para todos



e todas os que comparten este hábitat e comparten o mesmo futuro.

Desde esta perspectiva, xorde con forza o concepto do glocal como espazo de converxencia entre o local e o global, que dilúe as divisións entre o propio e o alleo, e suxire a necesidade de que a busca do ben persoal contribúa para o ben común, e viceversa. Un dos grandes horizontes é que a cidadanía asuma a consciencia de que as súas accións persoais ou locais, teñen unha repercusión no contorno global (da mesma maneira en que o global termina afectando ou repercutindo no local), polo que a responsabilidade de transformar a sociedade e o sistema é compartida por todas as persoas, e pódese contribuír desde diversos niveis de acción.

### **c. Perspectiva global da xustiza e da solidariedade:**

os ideais que fundamentan o sistema capitalista (o individualismo, o interese racional e o libre mercado) favoreceron o xurdimiento e aumento das desigualdades sociais no interior dos países e fixeron que a fenda entre países ricos e pobres sexa cada vez máis ampla. A humanidade convive cunha serie de desequilibrios que se basean fundamentalmente nun acceso terriblemente desigual aos dereitos e oportunidades necesarias para o desenvolvemento persoal e social. Destes desequilibrios, o máis inquietante, e un dos que guían o ideal de transformación social que propomos, ten que ver coa pobreza e a exclusión social, fenómenos que afectan millóns de persoas no Norte e no Sur, e cuxa erradicación nos debe comprometer e guiar.

A ECG subliña a necesidade especial de atender e erradicar as desigualdades económicas entre o Norte e o Sur, xa que estas responden a unhas causas históricas particulares e suxeitas a ser mudadas: o (neo)colonialismo dos países do Norte, o comercio internacional inxusto, a política económica das grandes multinacionais, os mecanismos de débeda externa, o control da tecnoloxía e as patentes por parte dos países ricos. No contexto actual de crise económica mundial, reconécese o inmenso risco

de que as fendas de desigualdade (dentro de cada país-rexión e principalmente Norte-Sur) se fagan máis grandes, e corran o risco de ficar invisibilizadas polo agudo dos contextos de crise interna nos países ou nas rexións. Desde a cidadanía no Norte esta realidade debe ser recoñecida, e actuar para construír un modelo económico global máis xusto.

Este ideal de xustiza non é soamente un conxunto de boas intencións, senón que se arraiga nun entendemento triplo do referido valor: a xustiza debe ser *conmutativa* (igualdade, proporción e equilibrio nos intercambios e nas relacións contractuais), *distributiva* (que cada persoa teña o que é seu desde unha perspectiva de dereitos políticos, culturais, sociais e económicos), e *social* (equidade e equilibrio para que todas as persoas vivan de forma digna) (Sebastián, 1996).



## 2 Que educación é a necesaria para conseguir isto?

A ECG é unha aposta por unha sociedade máis xusta, e nese sentido interpela directamente a un dos mecanismos fundamentais na reprodución (o transformación) do modelo social, como o é a educación. Desde a Rede de educadores para unha cidadanía global (e xunto con outros grupos ou iniciativas similares) pensamos nun conxunto de propostas innovadoras que tentan dar unha resposta comprometida aos desafíos complexos do mundo contemporáneo, para superar un modelo educativo que maioritariamente (Consortio Internacional, 2008):

- FAVORECE unha organización escolar disciplinar e illada do contexto social e cultural.
- PRIVILEXIA a acumulación de saberes fragmentados e parciais.
- NON VALORA as dimensións sociais e relacionais da aprendizaxe.
- SOBRESTIMA a utilización dos libros de texto, delegando frecuentemente nestes a responsabilidade do proceso de ensino-aprendizaxe.
- SUBESTIMA a importancia das linguaxes audiovisuais e as novas TIC.
- SOBRESTIMA as relacións xerárquicas ríxidas fundamentadas nas funcións tradicionais do ensinante (que transmite os coñecementos) e do alumno (que recibe e demostra ter adquirido estes coñecementos).

- FAVORECE cada vez máis a comercialización da educación que, en lugar de ser entendida como un dereito de todas as persoas, comezou a ser percibida polos poderes políticos e económicos como un servizo (de pagamento) a prover á cidadanía.

Como resposta a este modelo, a proposta de ECG aposta por unha educación que ofrezca un espazo privilexiado para a formación de cidadáns e cidadás críticos e participativos, quen, xunto coa escola e con outros actores sociais, busquen dar respostas éticas aos desafíos do mundo actual. A ECG, desde unha perspectiva eminentemente educativa, promove procesos que sexan:

**a. Potenciadores do desenvolvemento integral das persoas:** aquela educación que desenvolva a personalidade de forma integral (e non enfocándose excesiva e exclusivamente nos contidos-conceptos, na competitividade ao servizo do mercado), guiada por valores éticos de solidariedade e de xustiza. Materialízase nas dimensións de: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a facer, aprender a convivir e aprender para transformar (a si mesmo/a, á comunidade, ao mundo) desde a empatía, a solidariedade e a xustiza.

A propia identidade constitúe o punto de partida de toda educación que ha de ir desenvolvendo as capacidades para unha cidadanía intercultural. Desde este punto de vista educativo inclusivo e intercultural, búscase encontrar en qué medida cada cultura participa como “cultivo da humanidade”, recoñecendo así o valor das diferentes identidades culturais e a necesidade de entrar nun diálogo fecundo no que se fomente a liberdade das persoas.

**b. Xeradores de cidadanía global:** aquela educación que complementa e enriquece a visión da cidadanía referida a un contexto pechado (a unha cidade, un país), cunha concepción máis planetaria, dado que a globalización facilita cada vez

máis facer do mundo o noso espazo común. Isto resulta naturalmente nunha reconceptualización da identidade persoal-planetary: incapaz de se construír adecuadamente se non é en diálogo respectuoso con outras culturas e identidades e respectando a dignidade das outras persoas/culturas.

**c. Baseados sobre unha perspectiva glocal de xustiza e solidariedade:** a educación debe ser capaz de acompañar os estudantes no seu proceso de se recoñecer como suxeitos, actores importantes no proceso de transformación social. Xa sexa no seu contorno inmediato (local) ou nunha perspectiva máis global, o importante é ofrecer elementos para a lectura crítica da realidade, e favorecer ferramentas e principios éticos para actuar sobre esa realidade de inxustiza, exclusión e desigualdade.

Partimos da idea de que a educación non pode ser neutral, xa que de forma consciente ou inconsciente se posiciona fronte á realidade en que está inmersa, aceptando, validando ou cuestionando as relacións de poder en que se basea e que estruturan a referida realidade. É desde esta lóxica que dicimos que a educación é unha tarefa política, pois ten algo que dicir no mantemento ou na transformación das estruturas (inxustas) de poder que regulan e manteñen a nosa sociedade global actualmente.

Así pois, a educación ha de ser capaz de humanizar as persoas e re-humanizar o mesmo proceso educativo (tan instrumentalizado nos últimos tempos), como contribución para a humanización do noso modelo de vida e de desenvolvemento. Isto ocorre pola busca e experimentación precisamente de modelos alternativos de educar, de ser, de se relacionar entre persoas; modelos que poidan intrinsecamente educar na esperanza, educar no compromiso e educar na posibilidade de transformar a realidade.

A ECG concibe o feito educativo desde os seguintes principios:

- **Educación reflexiva e crítica:** que sexa capaz de fornecer elementos (tanto técnicos como ético-políticos) para a análise crítica da realidade (relación causas-consecuencias-alternativas dos problemas de inxustiza), desde unha perspectiva de diálogo e construción colectiva.
- **Educación orientada á acción:** que sexa capaz de inspirar comportamentos individuais e/ou proxectos colectivos que, partindo da análise da realidade, respondan ao desafío de xerar alternativas máis xustas e solidarias.
- **Educación como proceso:** non como unha suma de contidos, senón como un itinerario en espiral ascendente que vai construíndo unha forma de ver a realidade e verse a si mesmo como actor ou actriz de mudanza da referida realidade, adaptando os contidos e as metodoloxías aos procesos e momentos de desenvolvemento persoal e do grupo.
- **Educación en e desde o conflito:** non negándoo ou evitándoo, senón partindo da súa inevitabilidade como elemento que potencia o diálogo, a empatía, a capacidade de negociar e a procura de alternativas colaborativas.
- **Educación holística e interdisciplinar:** que traballe desde e para o desenvolvemento integral da persoa, axudando así a xerar un ollar interdisciplinar da realidade, sen compartimentos estancos que desconecten e descontextualicen o coñecemento e os saberes.

Con todo o anterior, o modelo ECG aspira non só a mellorar o desempeño dos estudantes e a mesma calidade educativa (o éxito educativo), senón que aspira a que esta mellora estea ao servizo dunha sociedade máis xusta e solidaria. As perspectivas que promoven o éxito educativo como criterio da calidade da educación baséanse a miúdo en indicadores cuantitativos de desempeño en función de probas estandarizadas enfocadas nun par de competencias, e moi poucas veces integran criterios que teñan que ver co desempeño e coa (potencial) contribución da educación (dos seus

estudiantes, docentes, etc.) na construción dunha sociedade guiada por valores ético-políticos claros como a xustiza e o respecto polos dereitos humanos. A ECG busca o éxito escolar que sexa capaz de xerar unha sociedade exitosamente xusta e solidaria.



## Por que o profesorado está no centro desta proposta?

3

Aínda que é certo que, desde certo ángulo de lectura, a ECG propón un ideal educativo que non só depende dos e das docentes (senón que tamén de todos aqueles actores implicados no proceso de socialización e concienciación do alumnado), tamén é certo que consideramos que eles e elas se encontran nun lugar privilexiado para lideralo e impulsalo con moita forza.

En primeiro lugar, os educadores e educadoras *reciben un mandato* social (público ou privado) que os responsabiliza, os valida, os autoriza para lideraren o proceso educativo das persoas mentres están en idade escolar, e mentres van conformando a súa personalidade.

En segundo lugar, porque, aínda que o imaxinario social non sempre propón o educador e a educadora como un modelo a seguir, como unha referencia de coñecemento ou unha autoridade social, así debería selo. Evidentemente, a autoridade a que facemos referencia non ha de ser entendida de modo impositivo ni autoritario, pois isto impediría calquera tentativa de relación dialóxica no cadro educativo. A autoridade do profesorado debe articularse de modo dialóxico, isto é, contando con que o alumnado ha de chegar a recoñecer neste a capacidade para acompañalo no proceso de aprendizaxe e así atender as súas inquietudes e necesidades educativas.

En terceiro lugar, porque están nunha situación chave como nexos entre os actores que interveñen na proposta educativa

(docentes, familias e alumnado). Por iso, esta proposta intenta, ademais de resaltar a importancia do educador neste proceso, ofrecerlle mecanismos e estratexias para que poida encontrar e reclamar os apoios, recursos, alianzas, formación, atención e colaboración necesarios nesta tarefa imprescindible. Estas circunstancias fan que, efectivamente, o profesorado xogue un rol imprescindible e central na promoción dun novo modelo educativo máis humanizador e transformador.

Que rol, que talante, que é o que se lle pide ao profesorado desde esta perspectiva educativa? Primeiramente, que fundamentalmente a súa docencia nunha interacción dialóxica, en que o coñecemento sexa un resultado do diálogo de saberes dispoñíbeis, da reflexión significativa desde o próximo, e non unha mera imposición dos coñecementos considerados necesarios a priori. Por tanto, nun segundo lugar poderíamos dicir que o educador e a educadora para unha Cidadanía global traballan cun currículo o máis aberto e integrado posíbel, desde unha visión de procesos de aprendizaxe globalizadores e desde unha perspectiva socio-crítica do coñecemento e da realidade.

Aínda que poida parecer rimbombante, o docente debe tentar ser un intelectual-transformador (De Paz, 2011; Giroux, 1990; Carr, 1998): unha persoa capaz de xerar procesos de reflexión-acción a partir do diálogo e cunha clara orientación ético-política. A dimensión política de toda educación non ha de ser confundida coa instrución partidista nunha tendencia determinada, porque precisamente o que permite distinguir a educación do adoutrinamento é que a primeira forma na liberdade de persoas (auto)críticas coa súa circunstancia política. Facerse cargo deste aspecto leva a propor as cuestións sempre desde diferentes perspectivas e a preferir a interpelación á afirmación dogmática e a manter aberto o debate e a deliberación respectuosa polo que se refire a cuestións en que existe un desacordo profundo na sociedade.

A forma en que o profesor ou a profesora manifestan esa aposta pola transformación ético-política é nun triplo compromiso que ten de facerse patente no día a día (De Paz, 2011):

**a.** Por un lado, **debe ser unha persoa con consciencia global (ou glocal)**, capaz de estar atenta ao que pasa no mundo e no seu contorno, posicionarse perante eses fenómenos ou eventos desde unha postura crítica e ética, e ser capaz de conectar eses feitos e reflexións co currículo educativo, para motivar o alumnado a desvendar esa realidade e proporse cómo intervenir nela. Neste proceso, débese indicar que o prisma desde o que se ve a realidade son os valores de xustiza e equidade, polo que non se busca unha análise fría de datos ou uns *saberes obxectivos*, senón que se busca unha reflexión e unha vivencia tanto persoal como interpersoal que integre o racional co emotivo, a conciencia crítica coa empatía e coa indignación, e que impulse os e as estudantes a investigar, a actuar, a cooperar de forma máis integral e coherente, desde o coñecemento e a implicación co contexto local e a realidade global.

**b.** Por outro lado, **debe ser unha persoa con sensibilidade ao contexto das historias persoais dos seus estudantes**, de xeito que poida establecer vínculos con esa consciencia/realidade global, e que dispoña dun repertorio amplo de recursos para acceder ou conectar cos intereses e motivacións do alumnado. Neste sentido, a estratexia privilexiada para levar a cabo este seguimento global dos e das estudantes é a acción titorial entendida como unha tarefa compartida (responsabilidade de todo o equipo docente e non só do ou da titora), multinivel (individuos, grupos, familias) e proactiva (cuns obxectivos de proceso máis que sesións temáticas, evitando dedicarse a “apagar lumes”, etc.).

**c.** E a ese duplo compromiso engadimos un terceiro que nos corresponde como docentes. É o compromiso de liderar un proceso para que o proxecto de centro se implique na transformación do contorno. Este liderado pode plasmarse na capacidade de influencia para ir facendo as cousas cada vez un pouco mellor e de maneira coordinada.

Para iso, podemos facer algunhas cousas como estas:

- Informar sobre esas actividades nos diferentes espazos de participación que a organización do centro nos permita para mellorar a visualización e sensibilización da comunidade educativa;
- Convidar os nosas compañeiras e compañeiros a coñeceren as nosas tentativas de innovación e mellora das prácticas docentes para ir facendo equipo e incrementar a incidencia do proxecto;
- Compartir con elas e eles os nosos éxitos e dificultades, e ofrecernos a acompañalos no seu propio proceso de innovación;
- Buscar alianzas, apoios coas familias e axentes do contorno para ter máis e mellores intercambios educativos; ordenar, avaliar e escribir o proceso e o que aprendemos para que fique constancia e se facilite a continuidade e a inclusión como proxecto de centro;
- Impulsar procesos de formación/intercambio con outras experiencias ou especialistas externos que poidan servir de modelo ou acompañar o proceso;
- Interpelar a dirección do centro para avanzar nun xeito de facer as cousas que se centran na mellora das aprendizaxes;
- Esixir condicións de traballo que permitan levar á práctica as actividades educativas propostas.

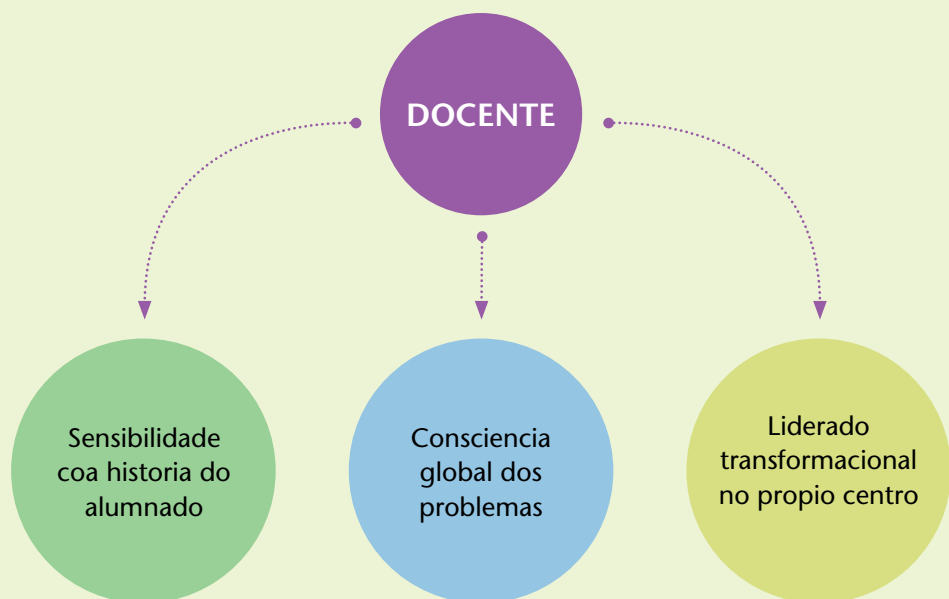
Talvez estas ideas poden propor a imaxe dos e das educadoras como persoas infalíbeis, clarividentes, superheroes que sempre saben o que facer e cómo responder con propiedade ás tensións inevitábeis entre todos os factores intervinientes, ou como quixotes que perden a enerxía loitando contra muíños de vento. Porén, en realidade propomos a imaxe de educadores e educadoras en tensión constante por tentar responder a expectativas ou necesidades difíciles de harmonizar, con contradicións entre os valores que defenden e aquilo que alcanzan, con momentos de

dúbida e incerteza, etc. Se hai unha actitude chave que deba caracterizar o educador e educadora xerador de Cidadanía global, esta debe ser a capacidade de contaxiar esperanza e alegría por continuar a buscar pacientemente, tenazmente e en compañía doutros/as, as chaves da transformación persoal, colectiva e social.

O equipo de docentes convértese nun grupo de profesionais **investigadores/as** que comparten intereses, preocupacións político-educativas, e que buscan solucións aos problemas que implica a práctica docente. O que move e conmove a este equipo é unha intención emancipadora comprometida non só na comprensión do mundo, senón tamén na posta en práctica de ideais e valores para transformar as relacións inxustas. Isto non se pode atinxir sen un exercicio de (auto)**formación constante** (inicial e continuada, individual e grupal, no centro e fóra del, desde unha perspectiva disciplinar ou globalizadora, etc.), e sen aproveitar os achados que, desde as investigacións actuais, arrojan elementos de reflexión para mellorar a práctica educativa.

Neste sentido, o profesorado que xa comparte o ideal da ECG pode liderar procesos de transformación social desde o seu centro educativo, impulsando prácticas concretas desde tres ámbitos de acción nos cales pode ir contaxiando e irradiando a súa maneira de entender a educación, que se irán ampliando nos capítulos subsecuentes: o **Ámbito do ensino-aprendizaxe (capítulo 2)**, isto é, “o seu metro cadrado”, o seu rol “irrenunciábel” na súa calidade de educador/a e en que o liderado se materializa en ser exemplo vivo do que se promulga; o **Ámbito da organización e as relacións no centro (capítulo 3)**, onde pode funcionar como motor, líder, provocador/a de procesos que vaian impregnando todo o quefacer escolar; e o **Ámbito do contorno e a transformación social (capítulo 4)**, en que, xunto con outros e outras docentes, se proxecta e materializa o ideal da transformación. Recoñecemos que esta división por ámbitos é simplemente analítica, xa que na realidade estes ámbitos están intimamente interconectados e teñen certo grao

de interdependencia. Mais ofrecémoslos precisamente para marcar distintos espazos de transformación en que os e as docentes poidan reflectirse, auto-avaliarse e reflexionar desde criterios, estratexias e prácticas concretas.



## Que é un “Centro transformador”?



Propomos que un “Centro transformador” é un centro educativo que impulsa o modelo de Educación para unha cidadanía global, desde as prácticas dos seus educadores e educadoras, equipo directivo (empurrados ás veces por AMPAS, estudantes ou o mesmo contexto social), nalgún ou varios dos distintos ámbitos mencionados. Ser un Centro transformador non é estar ou ter chegado a un estado ideal cristalizado, senón que é estar en camiño de xerar procesos transformadores a distintos niveis.

Aínda que non serve de moito propor gradacións para categorizar o nivel de “encaixe” dun centro co ideal, si é importante formular algúns criterios que poden caracterizar os Centros educativos transformadores (De Paz, 2011). Estes criterios non son independentes, senón que se encontran intimamente relacionados, de maneira que se implican mutuamente:

**a. Son centros abertos ao mundo:** no mundo globalizado emerxeu “a comunidade de destino” para a especie humana (Morín, 2001). Os Centros transformadores son espazos porosos ás preocupacións e anhelos da cidadanía glocal, das persoas do seu contorno máis inmediato mais tamén das máis afastadas xeograficamente. É así como os centros aproveitan a oportunidade para educar a favor dunha globalización solidaria e xusta que coloca no centro as persoas e os seus problemas vitais.

**b.** Esta abertura ao mundo leva os centros a **educar nun humanismo planetario**, que promove unha visión global do devir histórico, cuxos actores son persoas substantivamente iguais en dignidade.

**c.** E, así, estes centros **transcenden a visión puramente instrumental da educación**, que xa non se percibe como ferramenta para obter títulos e éxitos persoais, senón como un proceso vital que desenvolve na persoa as aprendizaxes de que falaba o chamado *Relatorio Delors* (UNESCO, 1996) –aprender a ser, a coñecer, a convivir, a facer–, aos que engadimos o aprender a transformar.

Dado que estes son criterios bastante xeneralistas e filosóficos, nos próximos capítulos tentaremos especificalos nunha serie de elementos máis prácticos que poidan servir para reflexionar en qué punto se está e qué posibilidades de mellora se identifican.

## Pistas para a auto-avaliación



**a.** Sinto que eu ou os meus compañeiros/as docentes somos suficientemente conscientes das inxustizas *glocais*? É algo fácil de transmitir/abordar con 1) o alumnado 2) todo o claustro 3) o equipo directivo 4) o resto da comunidade educativa? Esa interdependencia (pensa global/actúa local) exprésase nas nosas aulas? Cales son os principais desafíos que identifico neste sentido?

**b.** Lendo en *Pistas para transformar a escola* (Intermón Oxfam, 2009):

“A globalización económica, a homoxeneización cultural, o avance tecnolóxico e científico, os riscos ambientais, etc., non son fenómenos neutros, teñen consecuencias sociais, políticas e económicas tanto ao nivel mundial como local e formulan novas necesidades e dilemas que debemos resolver. Estas transformacións están a afectar tanto a forma en que se organizan os países e se establecen as regras internacionais como o modo en que as persoas nos relacionamos e pensamos”.

Que influencia tivo a globalización na maneira en que as persoas nos relacionamos e pensamos? Como inflúe iso na miña aula e no meu centro?

**c.** Até que punto nos cremos iso de que a escola, nós, somos instrumentos poderosos de mudanza? Sentimos que a nosa capa-



cidade de influír é cada vez menor perante tanto estímulo externo? Vale a pena desde a proposta ECG fornecer unha alternativa aos valores hexemónicos que rexen a sociedade/cultura na actualidade e que consideramos inxustos?

**d.** Até que punto comparto ou me sinto identificado/a ou interpelado/a polo que se describe como os tres compromisos dos e das docentes? Que desafíos me presenta? (ver páx. 17)

**e.** Como penso que desde a miña práctica educativa ou a do meu centro respondemos a, ou cumprimos con, algúns dos criterios propostos nas sección 1.4?

**f.** Do que facemos no centro, que cremos que está na liña que comentamos e que poderíamos reorientar? Como nos sentimos fronte ao “desafío” de camiñar cara a un Centro educativo transformador? Que nos xera dúbidas? Que nos xera esperanzas?

**g.** Poderías comprometerte con algunha pequena mudanza factíbel? En que ámbito a identificaches?

2

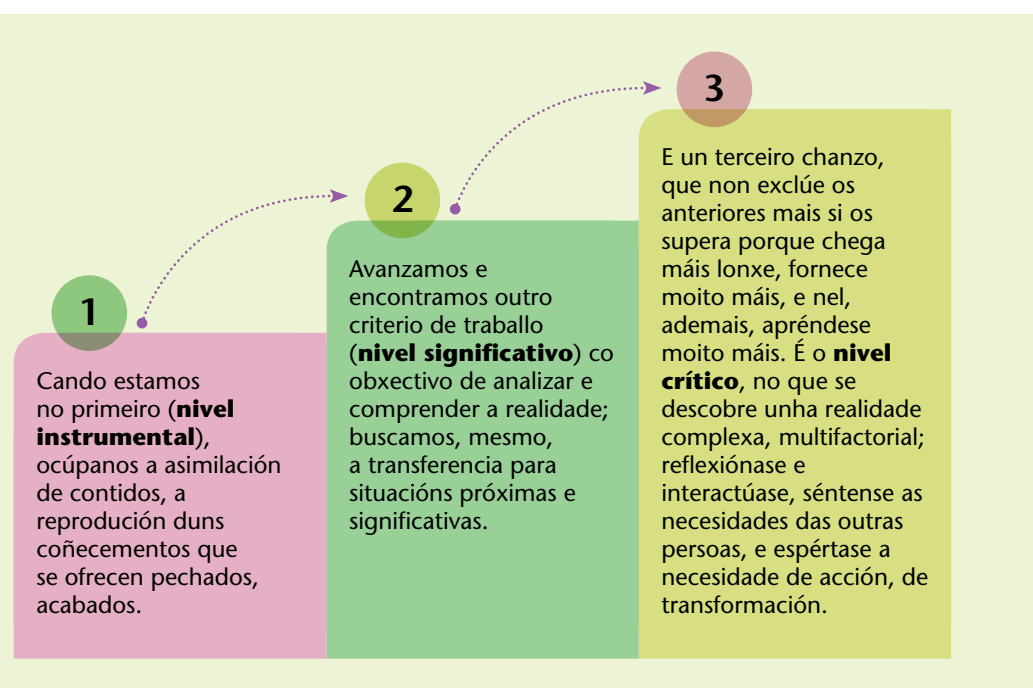
# Âmbito do ensino-aprendizaxe





## Criterios ou niveis da función educadora

Comecemos imaxinando, visualizando as prácticas que desenvolvemos nas nosas aulas, as maneiras de facer... De Paz (2011, páx. 153) ofrécenos a imaxe dunha escada ascendente con tres grandes chanzos que marcan distintos niveis do que nos ocupa, do que tentamos conseguir desde as prácticas educativas:



Como primeiro paso, é importante analizar retrospectivamente cando e para qué me coloqueei nunha perspectiva ou outra, nun chanzo ou noutro, e cáles son os mecanismos que se poden activar para ir ascendendo por eles. Isto é, unha vez somos conscientes dos niveis, é importante preguntármonos cómo podemos ir desenvolvendo prácticas de maior valor ético-político, máis transformadoras. A aula pode ofrecernos posibilidades para experimentar ese proceso de concienciación, sensibilidade e compromiso, mais hai que buscalas con empeño, porque as rutinas ou o desalento nos poden levar por outros camiños.

Ver a escada na súa totalidade e optar conscientemente por un chanzo ou por outro significa facer crítica do valor e finalidade do sistema educativo e dotar de sentido a nosa acción intencional e transformadora como educadoras e educadores. Avanzar nos chanzos é o camiño que nos posibilitaría a toma de conciencia (persoal e da realidade que nos rodea), a lectura crítica do mundo e a abertura a novas alternativas éticas e políticas nun proxecto educativo humanizador. No camiño “desaprendemos”, visibilizamos realidades ocultas, desfacemos estereotipos, abrimos posibilidades e imos fortalecendo ese modelo crítico-comunicativo.

E nese terceiro chanzo é cando sentimos, analizamos e criticamos as realidades inxustas que non compartimos. Na reflexión, imos caendo na conta de que o noso xeito de facer as cousas na escola terá consecuencias sociais e políticas e que, ou contribúen para a mudanza, ou, polo contrario, perpetúan unhas determinadas relacións de poder e fomentan a exclusión social.

Até aquí a crítica e a conciencia de que “non todo vale”. O seguinte paso sería a proposta dun horizonte alternativo, outro mundo posíbel. O gran desafío é ir pondo condicións para ir percorrendo ese traxecto transformador; ir facendo, ir pondo da nosa parte, ir contribuíndo nos ámbitos e variábeis que eu, educador/a, controlo e podo mudar sen gastar demasiada enerxía no logro e si algo máis no proceso. Imos camiñando cara ao obxectivo; imos experimentando e adestrando na escola, imos

pondo en práctica ese outro mundo de relacións, facendo as cousas na escola ao xeito que imaxinamos poderían e deberían facerse. Paso a paso ir construíndo desde xa, desde o centro educativo, esa cultura democrática que propuxemos como alternativa posíbel.

Pensamos alternativas transformadoras e desenvolvemos prácticas transformadoras e de alto valor ético-político porque non queremos renunciar á posibilidade de mudar e mellorar as cousas. Non nos valen nin o conformismo nin o fatalismo. Unha boa estratexia para iso é abrir a aula ás realidades silenciadas e abrir o abano de experiencias; falar diso; levalo á luz; vivir a riqueza de experiencias (non todas teñen que ser dolorosas ou “sufrintes”); abrir os ollos e os corazóns e pórse a facer algo, ofrecer axuda e proximidade. Ampliar as olladas.

## Estratexias e prácticas na aula

2

Co obxectivo de ir concretando, nesta sección tentamos ofrecer distintas estratexias e prácticas. Entendemos que as estratexias son propostas xerais que se concretan nas prácticas. Por esta razón preséntanse vinculadas entre elas.

Asociamos as estratexias e prácticas ao ollar con que a ECG percibe a educación. De feito, trátase dunha ollada complexa do educativo. É complexa porque contén cinco olladas que, aínda que son diferentes entre si, tamén están intimamente relacionadas e teñen interseccións evidentes (ver *Pistas para mudar a escola*, páx. 52-101).

É posíbel que algúns/as docentes xa esteamos a utilizar, en certa medida, algunhas destas estratexias. Outras poden interpe-larnos e un grupo de docentes pode animarse a experimentalas. Un terceiro conxunto de estratexias podemos colocalas nun horizonte máis afastado para o que talvez non nos sentimos preparados aínda...

Estamos a tentar categorizar as chaves para que o noso traballo de aula se converta nunha aprendizaxe ética e nunha contribución cultural e transformadora. A nosa intención é abrir posibilidades para a mellora progresiva do labor docente apostando por prácticas para a mellora das aprendizaxes e do éxito escolar.

Cada persoa, desde o momento en que se encontre no camiño, escollerá a seguinte etapa que quere percorrer. Se nos pomos en marcha, poderemos encontrar alternativas e sentiré-

monos máis competentes para poder mellorar esas situacións que vivimos como inxustas e deshumanizadoras. Ese é o compromiso ético-político que nos humaniza a nós tamén. Iso é o que tamén nos achega á consecución duns desafíos pedagóxicos desafiantes: éxito, inclusión e equidade.

## ESTRATEGIAS E PRÁCTICAS

**Desde a ollada cosmopolita:** toma de conciencia da universalidade e inviolabilidade da dignidade humana.

### Algunhas estratexias

- Insistir nas aprendizaxes básicas para aprender a sermos persoas.
- Partir da propia realidade, axudar a que o alumnado e o profesorado identifiquen na súa historia e o seus proxectos algunha vivencia ou propósito desa realidade sobre a que estamos a reflexionar.
- Ensinar e experimentar (dimensión vivencial) o recoñecemento e a aceptación da igualdade na diversidade.
- Evitar o etnocentrismo, o eurocentrismo e o sexismo, propiciando unha aprendizaxe desde o conflito que fai significativa a diferenza.
- Crear cadros integradores como o de coeducación, educación intercultural, Educación para a cidadanía global, etc.

### Prácticas posíbeis

- A denuncia e mobilización perante a inxustiza.
- A potenciación das altas expectativas como elemento motivador e que forxe o carácter emprendedor.

- O uso dunha linguaxe non sexista.
- Dar oportunidades para a expresión e xestión de sentimentos e emocións, así como a posibilidade de rectificación.
- As cuñas socio-afectivas nos momentos de tensión para traballar valores, emocións e sentimentos.
- As actividades de autoconhecimento e dinámicas que fortalezan o desenvolvemento da identidade individual e colectiva.
- Os silencios, a reflexión e a escritura dos que nos escoitamos.
- Os intercambios entre persoas de diferente idade e diferentes culturas, como formas de compartir saberes.
- Os programas de alumnado axudante e tutoría entre iguais.
- A celebración do cotián e do especial.
- O agradecemento.

**Desde a ollada crítica, participativa e democrática:** outra educación e outro mundo son posíbeis, mais pídennos concienciación, participación e compromiso.

### Algunhas estratexias

- Crear un currículo que quebre o binomio “aprendizaxe académica” / “aprendizaxe para a vida” desde o desenvolvemento da actitude comprometida coa transformación social.
- Solicitar a coherencia nas actitudes e comportamentos cos valores que estamos a traballar.
- Revisar a nosa postura para que non sexa autoritaria, mais, sobre todo, nunca desvinculada ou indiferente.

- Proporcionar ao alumnado ferramentas para comprender criticamente o mundo criterio crítico perante a cultura mediática.
- Secuenciar as actividades como un proceso intencionado para a comunicación dun produto cultural que poida ter a súa incidencia transformadora.
- Dar relevancia ao mesmo e avaliación se sinta como algo “que fixemos entre nós”.

### Prácticas posibles

- A flexibilización na distribución e uso do espazo, do mobiliario e do tempo para potenciar o encontro, os intercambios, o diálogo.
- As tarefas que desenvolvan o pensamento lateral (capacidade para buscar máis dunha forma de ollar as cousas).
- A preparación e celebración con regularidade da asemblea de aula como espazo para dialogar, desvelar o que está a ocorrer.
- A sistematización da distribución de tarefas e a organización da corresponsabilidade.
- Os materiais colectivos que podemos compartir.
- Os medios de comunicación: análise compartida.
- O recoñecemento das limitacións.

**Desde a ollada reflexiva e construtiva:** destapar contradicións, buscar o sentido das cousas en común, sentirmonos con posibilidades porque somos os humanos os que damos un ou outro sentido á realidade, encontrar posibilidades, comprometermos e actuar, construír algo novo.



### Algunhas estratexias

- Abrir os ollos á realidade glocal para poder actuar sobre ela. Visibilizar realidades silenciadas e destapar contradicións ético-políticas.
- Desenvolver un sentido de moral e de xustiza global en favor das persoas excluídas.
- Formar mozos e mozas intelectualmente abertos e abertas, mais sobre todo abertos desde o seu corazón e desde as súas actitudes á comprensión e transformación do mundo.
- Problematizar a realidade mais buscando as posibilidades (espazos, alianzas, momentos, etc.) onde se sinta que se pode mudar (a transformación é posibilista e optimista).
- Favorecer a aprendizaxe cooperativa e solidaria.

### Prácticas posibles

- As actividades que desenvolven o pensamento alternativo.
- A relectura dos criterios de avaliación propostos no currículo buscando a diversificación.
- A non sacralización do libro de texto como único mediador entre o/a docente e o alumnado, admitindo outras fontes de información e coñecemento.
- Os momentos en silencio para “pensalo” e axudar a buscar “outra alternativa”.
- O uso de metodoloxías participativas, creativas e vivenciais, tais como os estudos de casos, xogos de papeis, dilemas morais, etc.
- O diálogo para a construción colectiva do significado e a recolla por escrito das contribucións de todas as persoas e as conclusións.
- As prácticas para desaprender, demoler mitos ou estereotipos, destapar o silenciado, denunciar.
- A corrección en grupo e a aprendizaxe desde os erros.

**Desde a ollada dialóxica:** interacción, comunicación, vivencia da complexidade das outras persoas e realidades, e promoción do comportamento ético regulado por esa comprensión intersubxectiva e emancipadora.

### Algunhas estratexias

- Utilizar o potencial para a aprendizaxe da abordaxe socio-afectiva.
- Escoller accións educativas de alto valor ético-político e que promovan a educación integral.
- Reformar a nosa cota e xestión de poder buscando o diálogo igualitario e o recoñecemento das persoas.
- Implicármonos como educadoras e educadores investigadores no desenvolvemento do currículo.
- Permeabilizar as aulas do centro ao contorno, percibindo os axentes educativos do territorio (organizacións xuvenís, asociacións de veciños, grupos culturais, etc.) como unha oportunidade e non como unha ameaza (ver sección 4).
- Escoller un cadro integrador das actividades, máis alá dunha materia específica (unha competencia-diana, un centro de interese).
- Buscar o apoio dalgunha compañeira ou compañeiro e compartir esa capacidade de imaxinar proxectos e de transformar as ideas en accións, manter a motivación e avaliar en común.
- Abrir a aula ao traballo entre varias persoas adultas e á observación e avaliación compartidas.



### Prácticas posíbeis

- O diálogo, onde pactamos as nosas regras para a comunicación, podemos expresar os nosos sentimentos e intereses, damos argumentos, escoitamos outras necesidades, negociamos e temos un comportamento proactivo.
- O deseño, experimentación e avaliación de metodoloxías inclusivas: actividades de traballo cooperativo; traballo en grupos interactivos; actividades de lectura en parellas; conversas; proxectos de aprendizaxe servizo, etc.
- A colaboración de varias persoas adultas na aula, como forma para traballar en grupos máis pequenos e poder profundar en diálogos diversificando os referentes.
- A presenza activa das persoas da AMPA na aula para fomentar a corresponsabilidade no proceso educativo.
- As saídas curriculares ao exterior de forma regular e a incorporación na aula de obradoiros, conversas, seminarios con axentes externos, etc.
- As propostas con ligazóns ou distribución de tarefas interdisciplinares e procura de alianzas en torno dun centro de interese.
- O traballo por proxectos ou centros de interese.

**Desde a ollada transformadora:** por unha educación do humano, ao ser esa educación unha posibilidade de mudanza do noso mundo.

### **Algunhas estratexias**

- Axudar o alumnado a avanzar cara a un civismo planetario do desenvolvemento do humano.
- Axudar o alumnado a asumir unha visión posibilista da realidade.
- Traballar os proxectos de vida, a potencialidade da coherencia e a forza da implicación, sobre todo nas solucións e nas alternativas.
- Solicitar compromiso e constancia. Aprendizaxe desde a toma de postura perante un problema, a argumentación que te reafirma ou te move nesa postura e reflexión persoal perante a comprensión da complexidade do problema que me leva a decidir, propor solucións, continuar a aprender, recoñecer as dificultades, porque non sempre chegarei a un resultado satisfactorio.
- Dedicar tempo á mellora da avaliación (criterios e instrumentos) e promover a auto-avaliación e a avaliación entre iguais.
- Identificar cómo os medios de comunicación crean, dentro dun sistema que despersonaliza, a tendencia a crear hábitos de vida e estereotipos.



### **Prácticas posíbeis**

- O traballo en equipo para propor, proxectar, deseñar e actuar en común apoiados na forza do grupo.
- As fichas de sistematización de experiencias e as follas/procesos de auto-avaliación, nos que o alumnado se faga consciente da súa propia aprendizaxe como expresión da mudanza e da transformación.
- A identificación de desafíos persoais ou grupais que poidan motivar e animar á acción para a transformación.
- A elaboración e difusión de produtos culturais que apoiem a incidencia dos nosos proxectos.
- O apoio na creación artística para a realización de accións simbólicas.
- O centro é un espazo en que ensinar ao alumnado a aprender a interpretar cunha ollada crítica os contidos mediáticos.





## Pistas para a auto-avaliación

**a.** Sénteste un pouco soa ou só nesta aventura? Tés a impresión de que o esforzo dedicado a estas iniciativas ás veces non rende froitos ou se perde a forza? Onde están os teus apoios e como afianzalos?

**b.** Cres que a transformación comeza en ser consciente do poder que tés para mudar as túas propias prácticas, a través da auto-avaliación e da reflexión, para xerar cada vez procesos e experiencias máis transformadoras para o teu alumnado?

**c.** Dános tempo a parar e repensar o que facemos? Que valor lle outorgas á coordinación e ao traballo en equipo? Son posibles?

**d.** Como definirías o teu estilo docente? Tés ganas de profundar na busca de novos estilos docentes e de relación?

**e.** Analizando as estratexias e prácticas propostas: poderías construír un itinerario simple e aberto para ir ti (e talvez alguén máis do teu claustro) avanzando cara a unhas prácticas máis transformadoras? É importante que sexa algo que poidas asumir, tomando en conta os teus apoios, as túas fortalezas e as túas experiencias anteriores.

3

# Ámbito da organización e das relacións no centro





## 1 Criterios xerais

O que se acha no fondo do modelo que estamos a defender é que non podemos separar o tipo de escola que queremos do tipo de sociedade que desexamos alcanzar.

Por outro lado, é obvio que a realidade educativa actual presenta uns logros manifestamente insuficientes no relativo a equidade, formación dunha cidadanía activa e transformación social (Consortio Internacional 2008, Escudero-Martínez, 2011, páx. 83).

Tomando en conta o modelo de centro que queremos e a realidade educativa actual, visibilizamos un Centro educativo transformador cuxo modelo organizativo facilita o desenvolvemento de prácticas e procesos escolares que combinen o rigor académico (educación no relativo a contidos), a sensibilidade afectiva (educación dos sentimentos) e o compromiso social para a transformación. Estes elementos “permiten transcender unha visión puramente instrumental da educación e potenciar a función que ten a educación no seu conxunto: a realización da persoa, que debe aprender a ser e a transformar” (De Paz Abril, 2011, páx. 150 e ss.).

Para iso, a organización do centro realízase desde a perspectiva dun proxecto educativo non só técnico senón tamén emocional, ético e político. Esta perspectiva de proxecto fomenta no Centro transformador a indagación e a discusión entre docentes, estudantes e comunidade, así como o traballo cunha visión inte-

grada do coñecemento que permite a diversificación de actividades dentro dun cadro común. Para iso, a organización do centro contribúe para xerar un coñecemento rigoroso, pertinente, ético e significativo para todos os actores implicados (profesorado, alumnado e comunidade), que facilita unha lectura crítica do mundo, no sentido freiriano.

Neste modelo organizativo de escola, a abordaxe dialóxica articula toda a complexa estrutura de relacións interpersoais e grupais, tanto formais como informais. A acción comunicativa (Habermas, 2002) é o modelo de relacións interpersoais: un diálogo entre iguais para buscar a liberación non só subxectiva (desmascarar a realidade) senón obxectiva (transformar a realidade), co horizonte da xustiza *glocal* (ver sección 1)

A un nivel máis metodolóxico, todo o anterior implica que se dá un tratamento global dos feitos e contidos, cunha abordaxe socio-afectiva, que toma en conta o currículo oculto que entra nos procesos de transmisión de contidos, nos materiais, nas formas de organización escolar e nas relacións (De Paz Abril, 2011, páx. 150 e ss.).

## 2 Estratexias organizativas e de xestión: documentos, currículo, estruturas-procesos

Esta percepción das cousas que debe facilitar a organización do centro ten consecuencias en tres aspectos (De Paz Abril, 2011, páx. 167-172):

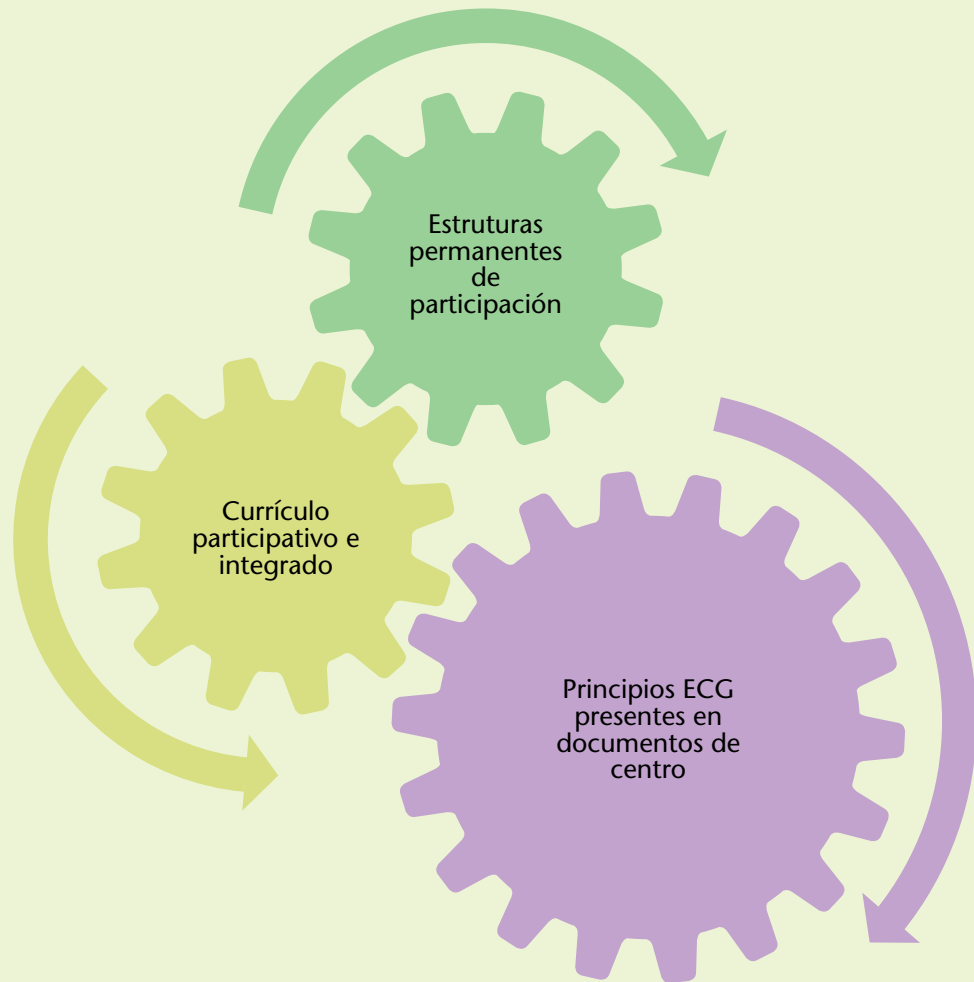
**a.** Os documentos estratéxicos do centro (proxecto educativo, plan estratéxico, plan de acción tutorial, programación xeral, etc.). Estes documentos non son simples trámites para cumprir coa lexislación en vigor, senón que foron redactados coa participación de todos os sectores implicados e son asumidos e constantemente activados e actualizados por docentes, familias, alumnado e persoal de administración. Teñen unha dimensión non só técnica, senón tamén ética e política. E isto implica que teñen determinados trazos: unha clara preocupación pola dignidade das persoas, unha dimensión *glocal*, unha concepción comunicativa e dialóxica, unha abordaxe construtiva de dereitos e valores. Os proxectos de centro deben, en consecuencia, incorporar a dimensión da transformación local desde unha perspectiva global.

**b.** Un currículo participativo e integrado, que está constituído por catro requirimentos básicos: uns contidos que vinculan escola e vida (acorde coas preguntas e preocupacións dos/das educados); unha percepción interactiva da comunicación (cunha visión participativa do alumnado); unha diversificación das tare-

fas escolares (con diferentes esquemas de interacción, sesións de diálogo e debate, espazos de investigación e experimentación, prácticas de aprendizaxe-servizo, etc.), e unha avaliación (ou auto-avaliación) que pon o acento non tanto nos estándares de rendemento homoxéneo senón máis ben en elementos como o proceso, a autonomía, a creatividade, a cooperación, o diálogo, etc. Desde esta perspectiva, non teñen sentido as programacións de área.

**c.** A creación de estruturas e procesos de participación no mesmo centro e co seu contorno inmediato e global.

- no mesmo centro: o Centro transformador avalía as estruturas e modelos de participación para garantir a representación e o protagonismo de todos os estamentos nos espazos de discusión, reflexión e toma de decisións. Isto implica a necesidade de establecer canais eficaces polos que se comparte a información e se asumen consensos entre todos os sectores implicados. Hai espazos que xa están formalizados e estruturados, tales como o consello escolar, o claustro, a asemblea de delegados e delegadas, a AMPA. Estas serán sen dúbida boas plataformas para a participación se o centro sabe aproveitar todas as súas potencialidades. Mais pode ser necesaria a creación de novos espazos que complementen os anteriores, como, por exemplo, para dar entrada ao contorno barrial e cidadán ao centro dunha forma sistémica e coordinada.
- Co seu contorno inmediato e global: o Centro transformador é concibido como un nó de influencia dentro da rede educativa extensa do alumnado (ver sección 4).



## Clima, relaciones, cultura de centro

Os centros escolares non só educan a través das mensaxes que transmiten, senón fundamentalmente a través das prácticas, formalizadas ou non, que entre todos os participantes se producen. É por isto que o centro será eficaz no relativo á creación dun clima relacional adecuado na medida en que as prácticas e o clima de relacións que se fomentan sexan coherentes coas mensaxes que se transmiten.

No Centro transformador, as relacións entre as persoas caracterízanse polo trato respectuoso, atento, inclusivo, flexible e empático. Asíse que entre o alumnado e o profesorado existe igualdade en dignidade, mais diferenza a respecto da responsabilidades, e se é consciente de que esta diferenciación facilita a aprendizaxe actitudinal e a convivencia. En calquera caso, rexéitanse as relacións de dominio-submisión.

Neste sentido, o regulamento de organización e funcionamento, ou calquera outro documento que dentro do proxecto educativo do centro estableza as normas para a convivencia e relación dos distintos membros da comunidade educativa, non debe entenderse só como unha lista de sancións, senón que debe describir cómo deben ser as relacións entre as persoas que conviven no centro e asumir unha determinada visión e xestión do conflito. da mesma forma que a ignorancia é o estado natural da persoa que aprende, o conflito é a situación natural que se dá na convivencia humana. Percíbese o conflito como un elemento

máis do proceso educativo e de crecemento persoal e colectivo. En consecuencia:

**a.** O centro dá moita importancia aos espazos de mediación, que foron deseñados e que se poñen en práctica coa implicación de toda a comunidade educativa.

**b.** As medidas correctoras de condutas inaceptábeis deben ser razoadas e razoábeis, sen ferir a autoestima das persoas implicadas, baseadas no diálogo, a asertividade (“Nin calo a boca, nin te rompo a boca”) e tomando en conta o universo afectivo das persoas, así como a xustiza e a equidade.

**c.** Rexéitanse as accións mais non as persoas, e crese firmemente que a persoa pode facer algunha aprendizaxe que mellore a súa resposta en situacións similares.

**d.** Trabállase con criterios orientadores simples prescritivos (non reactivos), que se aplican de forma coordinada e uniforme, para evitar as desigualdades e a impunidade perante calquera feito que vulnere as normas de convivencia no centro.

## Prácticas educativas



Esta visión dos modos de organización e de relación no Centro transformador pode concretarse nalgunhas prácticas educativas:

**a.** Os grupos son heteroxéneos, con docentes que actúan como facilitadores/as nuns momentos e como relatores noutros. O/a docente é apoiado/a por outras persoas adultas dentro da aula en determinados momentos (voluntarios/as, estudantes universitarios/as en prácticas, persoal doutros servizos do centro como bibliotecario/a ou psicopedagogo/a, etc.)

**b.** A distribución horaria ten certo grao de flexibilidade e non está compartimentada por materias ou áreas do coñecemento, senón por modos de organizar o traballo (individual, en parellas, en grupos cooperativos, en gran grupo, etc.). Este modelo horario permite tamén a exposición e o intercambio do coñecemento construído polo alumnado.

**c.** As aulas se conciben como espazos para a investigación, o intercambio, o debate, a autoaprendizaxe cooperativa, co cal se organizan de forma que se facilite este modo de traballo (material bibliográfico dispoñíbel, tecnoloxía dixital básica, acceso á Internet, etc.). Estas aulas non son espazos asépticos e despersonalizados. O grupo-aula ten a súa aula como espazo de traballo propio, aínda que non exclusivo.

**d.** Dáse importancia ao acompañamento tutorial, o que se traduce na abertura de espazos semanais para o encontro entre o/a titor/a e o grupo (assembleas de aula), e entre o/a titor/a e o alumno/a. Hai tempo para o encontro persoal e as entrevistas co alumnado e coas familias. O plan de acción tutorial é o documento que orienta o modo de acompañamento ao alumnado que se leva a cabo no centro, e planifica programas como os de “alumnado axudante” ou “titoría entre iguais”. Facílitate a verbalización compartida do universo afectivo persoal de todos os membros do grupo (autobiografías, presentacións, etc.).

**e.** Hai espazos para a coordinación, a reflexión compartida e a sistematización entre o profesorado que forma cada equipo docente. Estes espazos son eficaces e teñen sentido para os/as participantes.

**f.** Hai espazos para a participación substantiva de todos os sectores implicados, co cal se transforman plataformas que xa existen (consello escolar, asemblea de delegados e delegadas, asemblea da AMPA, etc.) e se crean outras plataformas novas.<sup>4</sup>

**g.** Promóvese e facilítase a saída do centro en gran grupo ou en grupos reducidos, xa sexa no contorno máis inmediato (barrio, municipio) ou máis distante, para realizar determinadas actividades (visitas culturais ou de cohesión grupal, investigación fóra do centro, traballo de campo, sensibilización e denuncia cidadá, proxectos de aprendizaxe-servizo, etc.). O centro promove os intercambios escolares.

**h.** O centro busca a implicación efectiva e coordinada de determinados axentes externos que colaboran en determinadas tarefas educativas, tanto dentro da aula e da escola, como fóra

delas: familia, servizos sociais, psicopedagogos/as, educadores sociais, mediadores culturais e intérpretes, oficinas de información xuvenil, ONGs, etc.

.....

4. Os puntos f-h serán desenvolvidos con máis detalle na sección 4.

Sen dúbida, a imaxe anterior do que debería ser un Centro transformador é utópica. mais pode ser o horizonte cara ao que se pode avanzar partindo de cada realidade docente concreta. Algunhas das seguintes suxestións poden axudar a camiñar.

#### **Realismo e posibilismo**

- Como din Escudero-Martínez (2011), “(...) no sector particular da educación, non se perdeu o sentido do realismo, mais tampouco o da posibilidade”. Asumir esa tensión entre os dous polos, coa paciencia mais tamén coa audacia necesarias, no momento de tomar decisións.

#### **Esperanza**

- Seguidores/as de Paulo Freire, crer que “(...) unha das tarefas do educador ou educadora progresista é descubrir as posibilidades para a esperanza, sen a cal pouco podemos facer porque cando loitamos como desesperanzados, é a nosa unha loita suicida, un corpo a corpo puramente vingativo” (*Pedagogía da esperanza*).

#### **Complicidades**

- Buscar complicidades con outros/as docentes para imaxinar proxectos e transformar as ideas en accións, sempre na medida en que o permita a realidade docente. O apoio mutuo e a coordinación hai que vivilas como unha oportunidade.

#### **Conexións**

- Buscar conexións integradoras entre diferentes áreas ou actividades do centro, en que participan diferentes sectores educativos. Esta busca pode xerar microespazos integrados por un grupo de docentes-cómplices que poden cuestionar vellas prácticas atávicas e ofrecer alternativas viábeis.

#### **Lectura crítica e posibilidades**

- Ler criticamente a estrutura escolar, a organización, o currículo, a tipoloxía dos equipos docentes, etc., (a realidade do centro, en definitiva) coa finalidade de encontrar espazos dispoñíbeis para levar á práctica aquelas accións que se consideren prioritarias, sendo conscientes das limitacións, mais sen deixar de avaliar o impacto persoal e colectivo que esas accións teñen. A elaboración dun “mapa de posibilidades” pode axudar na análise.

#### **Espazos para o diálogo eficaz e integrador**

- Fortalecer o consello escolar, o claustro, a asemblea de delegados e delegadas e a AMPA como unhas plataformas substancialmente democráticas e participativas.

- Preparar e celebrar a asemblea da aula con asiduidade.

- Establecer canais eficaces polos que se comparte a información e se asumen consensos entre todos os sectores implicados.

#### **Celebración do pequeno**

- Compartir, avaliar e celebrar entre todos os sectores implicados os pequenos descubrimentos e os logros máis concretos, porque poden ser xeradores de transformacións maiores.

#### **O foco nunha diana**

- Escoller un cadro, unha competencia-diana, un centro de interese, etc., sendo conscientes que non sempre é posíbel atender varias fronteas ao mesmo tempo.





## Pistas para a auto-avaliación

**a.** Como te posicionas neste centro ideal? Que sentimento che provoca? Que aspectos son os máis difíciles de abordar e de levar á práctica?

**b.** Como cres que se posicionaría o teu/voso centro?

**c.** Ao nivel organizativo, cales son as principais debilidades, ameazas, fortalezas e oportunidades do teu/voso centro para ir converténdose nun Centro transformador?

**d.** Que estratexias serviron ou poden servir para mudar ou mellorar o modelo organizativo do centro?

**e.** No relativo á relación entre os aspectos formais (organización) e os informais (clima e relacións) no centro, hai cousas que se poden mudar unica ou principalmente a partir “do formal”? Hai cousas que se poden mudar unica ou principalmente a partir “do informal”? Cal é a complementariedade entre estes dous aspectos?

**f.** Cantas persoas do teu centro están interesadas ou cres que poderían estar interesadas en sumárense a un proxecto de Centro educativo transformador? Tedes algunhas pistas de por onde comezar (ou por onde continuar) a remar? Que condicións favorábeis ou desfavorábeis estamos a xerar ou nos estamos a encontrar no camiño?

# Ámbito do contorno e da transformación social



Como se foi formulando ao longo do texto, entendemos os centros educativos como focos ou epicentros da mudanza comunitario e social. Esta noción xorde do mesmo entendemento da educación como unha experiencia que xera **curiosidade polas condicións de vida** propias e alleas, fornece **elementos para comprender criticamente** se esas condicións se axustan ao ideal de equidade e respecto dos dereitos humanos, e **anima/acompaña a formularse propósitos, plans e accións** (individuais e colectivas) para a mellora e transformación das condicións de exclusión ou inxustiza. É evidente que, nun punto ou outro deste itinerario cara á acción e ao compromiso, o profesorado e a escola se beneficiarían de colaborar ou cooperar con outros actores do contorno, desde as mesmas familias até ONGs ou asociacións do tecido social, para canalizar iniciativas, crear sinerxías, optimizar recursos, aprender conxuntamente.

Propomos unha educación que motive e oferte ferramentas aos seus estudantes para transformaren as condicións das súas propias vidas, as da súa comunidade e as doutras comunidades excluídas no planeta, desde uns ideais de xustiza global que cuestionen a realidade. E para conseguir *ensinar ou transmitir isto*, propomos unha escola/centro aberto á comunidade local e global, capaz de ser un axente transformador.

## Transformación da comunidade: familia e contorno próximo

1

Imos falar a serio: realmente podemos atribuír aos centros educativos esta *responsabilidade* de transformar a comunidade? Non teñen xa suficiente os docentes con tentar lidar cos problemas da escola como para tentar resolver os problemas do barrio, contorno, cidade?

Desde a nosa perspectiva, propor que os centros educativos deben ser focos da transformación non é cargarlles esta responsabilidade como algo novo, senón tentar facer consciente de que esa é unha función intrinsecamente asociada ao seu rol educativo dentro da sociedade. Outra cosa é dicir que esta é unha responsabilidade que a escola comparte con outros moitos actores sociais, e por tanto non é exclusiva senón conectiva. E outra cosa é recoñecer que esa transformación non se dá da noite para a mañá, senón que é un proceso que se pode ir pautando a partir de prácticas concretas que van abrindo portas, e coa conivencia dos/as outros/as actores (e as conxunturas favorábeis ou non), pode ir cristalizándose nunha serie de prácticas con maior potencial transformador.

Neste sentido, pode ser importante indicar que hai dúas liñas estratéxicas que se complementan, e que a pesar de se mostrar secuencialmente no texto, realmente poden desdobrarse paralelamente ou en orde inversa á que se presentan, xa que depende da análise das posibilidades/necesidades que faga o

equipo docente. Falamos da **abertura a/implicación das familias** (incisos *a* e *b* a continuación) e da **abertura a/implicación doutros actores comunitarios** (incisos *c*, *d* e *e*) no proxecto educativo do centro, dentro dunha axenda de mudanza comunitaria. É importante recordar que a implicación das familias e da comunidade no proxecto educativo dos centros é un dos factores que determinan o éxito educativo (INCLU-EDE, 2012). A continuación, detállanse con máis precisión algunhas ideas dentro destas liñas estratéxicas:

**a.** Unha das estratexias que pode abrir procesos educativos transformadores ao ou do contorno, por paradoxal que pareza, é **deixar que o contorno cuestione, interpele ou que simplemente entre na escola**. Na sección 1, falábase de que unha das caras do compromiso dos e das docentes é teren e desenvolveren a sensibilidade ao contexto das historias persoais do alumnado. Esta sensibilidade, esta atención ás preocupacións que os estudantes traen de *fóra*, esta capacidade para vincular estas preocupacións cos contidos curriculares e xerar aprendizaxes significativas e críticas a partir da propia experiencia dos estudantes, é un primeiro paso para comezar a tecer pontes de diálogo co contorno, e propor (ou simplemente deixar que emerxan) preguntas críticas con relación ás causas, consecuencias e posíbeis solucións das problemáticas que os envolven.

**b.** Outra estratexia fundamental para profundar o vínculo escola-contorno é **considerar as familias (organizadas na AMPA ou non) como os aliados principais no proceso educativo** (De Paz, 2011, páx. 174). Algunhas pautas prácticas para concretar esta ida poden ser “establecer canais de axuda e cooperación con elas, xerando espazos e tempos:

- para a axuda e o apoio de certas actividades na aula (compartir saberes vitais ou profesionais, contar historias, colaborar con obradoiros, etc.),

- para mellorar as prácticas educativas familiares (a través de materiais pedagóxicos de posta en común dos temas e preocupacións para asimilar estratexias educativas en casa, charlas, debates, escolas para pais e nais, etc.),<sup>5,6</sup>
- constituíndo comisións mixtas familias-escola que elaboran e dinamizan a axenda de actuacións conxuntas ao longo do curso”.

A abertura ás familias e o crear espazos para a súa implicación no proceso educativo, deben entenderse nesa chave de distintos momentos persoais e distintos niveis de formalización. Hai prácticas que abren a porta aos pais e nais a título individual e de forma máis ben puntual (p. ex., que veñan falar da súa profesión ou da súa cultura, que acompañen saídas, etc.), e hai prácticas que abren un canal de implicación máis orgánico ou sostido (p. ex., proxectos educativos coordinados coas AMPAS, comunidades de aprendizaxe ou grupos interactivos en que participen pais e/ou nais). En calquera dos casos, a implicación das familias abre a posibilidade de pensar no proxecto educativo que non é patrimonio e responsabilidade exclusiva do centro e os/as profesionais que nela traballan (equipo docente e directivo), senón que é un proxecto compartido que transcende as fronteiras físicas da escola-edificio, e a responsabilidade do profesorado; o proxecto educativo esténdese en tempo e espazo cara ao lar, e o centro e a familia recoñécense como corresponsábeis de levalo a cabo de forma coordinada e coherente.

Nesta liña, algunhas das propostas plasmada na sección 3 (sobre a organización dos centros) tamén teñen unha repercu-

.....

5. José Antonio Marina desenvolveu un itinerario formativo para pais e nais, interesante pola súa aposta seria e moi estruturada dun “currículo en casa”, enfocado en complementar a formación en clave de habilidades, capacidades (talentos).

6. INCLU-EDE tamén menciona que a extensión da oferta educativa aos distintos axentes sociais (incluíndo familias) que teñen relación co alumnado é unha medida esencial e necesaria para promover interaccións educativas e culturais de maior proveito.

sión na forma en cómo as escolas poden xerar canais de interrelación e traballo colaborativo con outros axentes comunitarios. No ideal, propónse unha “(...) escola democrática, aberta ao contorno, con espazos de encontro entre todos os actores educativos, ampliando o repertorio de oportunidades para o exercicio da cidadanía...” (Consortio Internacional, 2008).

A idea desta escola democrática fundaméntase en diversos referentes, como a acción comunicativa de Habermas e a mesma educación liberadora de Freire, onde o diálogo entre persoas ou colectivos vai moito máis alá dun intercambio de ideas e convértese no punto de partida para procesos activos de transformación material das condicións sociais opresivas (propias ou doutros). A educación significativa e crítica enriquecese do diálogo con outros actores sociais implicados na transformación, porque axuda a unha construción intersubxectiva da realidade, dos seus problemas e das súas posíbeis solucións.

Por tanto, a escola aberta ao contorno, a **escola que fai comunidade**, debe establecer sinerxías e coordinacións con outros referentes socioeducativos, como os concellos ou os servizos públicos, outros centros educativos, as asociacións do barrio, ONGs e calquera outra entidade ou colectivo que teña algo con que contribuír na consolidación da comunidade/cidade como espazo educativo. É importante formularse neste sentido algunhas cuestións que poden facer que estas coordinacións pasen do ideal ao concreto.

**c.** Unha estratexia apunta a *deixar que estes actores entren na escola*: vale a pena mencionar que a escola, como recurso ou equipamento comunitario, conta cuns recursos materiais que pode pór ao servizo da comunidade e converterse así en espazo de encontro, aprendizaxe e intercambio de saberes máis alá dos que realiza o seu alumnado. Tamén pode ser escenario de celebracións culturais construtoras de identidades, foro de discusión sobre problemáticas comunitarias, etc. A abertura ao contorno pode comezar ou axudarse dunha *abertura física e material* que a

converta nun patrimonio de todos e todas, e, por tanto, en parte fundamental de proxectos colectivos ou comunitarios.

**d.** Outra estratexia complementaria ou secuencial á anterior pode ser pedir a estas entidades comunitarias que compartan os seus saberes, as súas especialidades no ámbito educativo da escola. Moitas ONGs ou asociacións de barrio poden participar activamente, desde unha perspectiva práctica, no proceso de aprendizaxe dos estudantes. Este espazo de coordinación-colaboración pode ser puntual ou informal (a partir de necesidades ou iniciativas moi concretas), mais tamén pode ir consolidándose como unha alianza máis estábel de colaboración que posibilite pasar do nivel de actividades ao nivel de compartir obxectivos, metas, etc. Algúns exemplos son os proxectos de aprendizaxe e servizo, proxectos de voluntariado na comunidade, propostas educativas como CM, etc.

**e.** Finalmente, outra estratexia tamén complementaria, incluída dentro do proceso de abertura á comunidade, é propiciar o traballo en rede a partir de preocupacións compartidas ou proxectos interinstitucionais. A escola non necesariamente debe “liderar” estes procesos ou espazos de coordinación, mais debe entenderse como unha peza chave nos mesmos, dado o seu rol de referencia na estrutura comunitaria. Procesos como os plans educativos de contorno, as hortas escolares (que impliquen actores externos), entre outros (ver sección 5).

Se con estas pautas ou criterios e con indicar algunhas estratexias e prácticas posíbeis evidenciamos a forma en que os centros poden contribuír para a transformación do contorno próximo, é momento de pasar a unha pregunta un pouco máis ampla e que talvez anima a ser respondida desde a mera utopía: pode a escola transformar a sociedade?



## 2 Redes e estratexias de transformación social

Non nos gustaría responder á pregunta que cerrou a sección anterior unicamente desde a utopía, aínda que entendemos e recoñecemos que é precisamente esa utopía a que nos move e orienta... Quereríamos ser capaces de fornecer algúns elementos prácticos para respondela, e animar así a todas as persoas que lean este texto a continuar a construír, paso a paso, o camiño cara ao horizonte ansiado.

Talvez sexa importante recordar que, cando nos referimos a “transformar a sociedade”, partimos de que estamos nun sistema global (económico, social, etc.) que histórica e estruturalmente favorece a perpetración das inxustizas e das desigualdades, manifestadas en pobreza e exclusión social de grandes sectores da sociedade. Isto é, recoñecemos que falamos de “algo” difícil de transformar, que ten múltiples raíces e formas de se expresar, e que (isto é peor que todo o demais) é asumido como algo natural ou invariábel. Dese punto de vista, a opción radical pola transformación social non se debe confundir cun arrebatado idealista froito da inconsciencia e que tarde ou cedo terminará topando contra a realidade; buscar a transformación social esixe unha férrea esperanza en que a mudanza é posíbel, sen deixar de ver os desafíos e dificultades que a referida loita implica e sen perder de vista que será posíbel só como parte dun proceso (variábel en ritmos e direccións) de longo prazo, no cal deben confluír condicións favorábeis e múltiples actores a distintos niveis.

A Educación para a cidadanía global non é neutral; fala de e tenta facer posíbel un modelo alternativo de sociedade baseado na solidariedade e a xustiza. Asume que a sociedade muda mudando a súa cultura, e a escola é un espazo privilexiado para ir xerando novas pautas culturais: novas relacións humanas baseadas no respecto e na dignidade, un modelo integral de persoa, un reordenamento dos valores humanos, unha maneira crítica de entender o mundo e transformalo, unha aposta pola vía do diálogo e da participación, etc. A educación reconstrúe e reformula a cultura, nun proceso dialéctico e dialóxico de desmascarar a realidade e ofrecer vías alternativas para transformala.

Somos conscientes de que este é o camiño, mais recoñecemos tamén que é un carril lento que transita entre moitas curvas e obstáculos, e case sempre difícil, debido precisamente a que o sistema tenta manter o rumbo imposto pola lóxica capitalista do interese propio. Por tanto, é importante preguntármonos se hai algúns procesos catalizadores desa transformación social en que os centros e/ou os docentes se poidan apoiar ou sobre os cales poidan ir consolidando estadios cada vez máis próximos desa utopía.

**Un dos principais elementos catalizadores da mudanza é o traballo en, desde e con redes** de persoas con quen se comparten estes ideais e loitas, e con quen se multiplique o potencial transformador. Traballar en rede ten unha gran potencialidade educativa ao mostrar ao alumnado un modelo de traballo cooperativo e transformación, co que se transmite coherencia e exemplo.

**a.** Estas redes deben ser capaces, como primeira característica, de **favoreceren un espazo estruturado** para compartir, dialogar e construír. Non se trata simplemente de ter un “grupo de apoio”, un grupo de referencia baseado en intercambios espontáneos e sen unha dirección clara. Entendemos as redes como as formas organizadas de cristalizar, articular e potenciar este proxecto dunha nova educación transformadora. A

forma de se organizar debe ser xa un testemuño diso que se busca ou se promove, polo que as redes teñen que ser participativas, horizontais, etc.

**b.** En segundo lugar, as redes que potencian a transformación social **valoran especialmente a dimensión socioafectiva como elemento cohesionador** dos grupos humanos. A ECG recoñece a necesidade de integrar este compoñente ao proceso educativo, e consecuentemente propoña como elemento central destas redes de traballo, nas cales non só se comparten valores e visións do mundo, senón que tamén se comparten procesos de construción de identidades... medos, temores, esperanzas... frustracións, realizacións, soños e desexos...

**c.** En terceiro lugar, as redes poderán ir fornecendo elementos substantivos ao proceso de transformación social, só na medida que **reflexionen criticamente sobre o seu quefacer** e vaian aprendendo/creando novas e mellores formas de responder aos desafíos propostos. A importancia de sistematizar e investigar radica no inmenso valor que ten o poder propor as alternativas, itinerarios ou posibilidades, baseándose en coñecementos e evidencias recollidas das experiencias vividas.

**d.** En cuarto lugar, non só como algo instrumental senón como un valor en si mesmo, as redes transformadoras deben **ser capaces de xeraren espazos e estratexias comunicativas** abertas ao intercambio e á interlocución, non só entre os seus membros, senón co resto do colectivo docente e coa sociedade en xeral. Non só falamos de “difundir” o que fan e aquilo que cren, senón de xerar espazos para discutir, problematizar, dialogar con outros, mesmo naqueles espazos ou con aqueles interlocutores que non comparten a súa visión. Esta é unha das vías fundamentais para a transformación, porque abre debates, lanza interrogantes, inflúe na opinión pública, transforma o discurso, etc.

**e.** Finalmente, non debemos esquecer que a transformación social é a converxencia entre mudanzas sociais e mudanzas políticas, polo que as redes deben, directa ou indirectamente, **impulsar que as mudanzas se cristalicen en mudanzas políticas** que faciliten a transformación das causas estruturais de desigualdade e exclusión. Non se debe esquecer que os gobernos son os garantes dos dereitos humanos e os responsábeis de ofrecer as condicións para o desenvolvemento digno dos habitantes do planeta, e por tanto son un actor chave no proceso de transformación social. Mais, cando falamos de que as redes teñan unha axenda política clara, non só nos referimos ao seu rol como fiscalizadores do Estado, senón que pensamos nunha concepción máis ampla do termo “político”. Desde esta concepción, o político é todo aquilo que estrutura a sociedade, as súas institucións e as súas prácticas.

Así, a escola, a familia, o mercado, as entidades sociais, xa sexa no seu sentido xenérico ou desde as pequenas cristalizacións destas estruturas, emerxen como un espazo político a transformar. Isto non nega a especial atención que merecen as institucións públicas, ao seren quen asumen o encargo político de redistribuír os bens e acabar coa desigualdade, mais si amplía o espectro da acción política.



## Pistas para a autoavaliación

**a.** Que reacción che provocan as ideas propostas de como achegar(se) ás familias e ao resto de actores comunitarios? Coñeces experiencias que as reforcen ou as recusen?

**b.** Pensas que ti e/ou a túa escola actualmente estades a traballar dunha forma ben articulada co contorno? En que aspectos necesitas mellorar?

**c.** Que papel sentes que téis neste ámbito? Existe no teu centro algún grupo, departamento, persoa que impulse, ou con capacidade para impulsar, estas relacións?

**d.** Que resistencias-oportunidades cres que hai no teu contorno/centro para desenvolver un traballo máis articulado coa comunidade?

**e.** Como cres que podes impulsar un traballo deste tipo no teu centro? Que necesitades para comezar ou para continuar?

**f.** Actualmente traballas ou fas parte dalgún grupo ou rede? En que cres que pode/podería axudarte isto?



# 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*, Universidade do País Vasco / Hegoa, páx. 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 DD. AA., *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*, Universidade do País Vasco / Hegoa, 2011, páx. 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*. Cread, 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 no** **V Seminario de educadores e** **educadoras para unha cidadanía global**

Durante o V Seminario de educadores e educadoras para unha cidadanía global, presentouse o documento CET e ofrecéronse dez experiencias (en cinco obradoiros paralelos) valiosas de centros que xa están a desenvolver procesos ou proxectos congruentes coa visión proposta polo documento. Son, nese sentido, bos exemplos de que o que propón o documento non é só teoría ou utopía, senón que xa hai experiencias a se desenvolver nese sentido. Neste anexo, encontraredes unha ficha resumo das experiencias presentadas, e uns vínculos para acceder ás páxinas web dos centros e así poder coñecelas

## **1. Escola Solc Nou** **(escola profesional, Barcelona)**

*Categoría: aprendizaxe-servizo*

Escola profesional vicenciana (San Vicente de Paúl) que imparte CAI, PFAR, TE, profesións orientadas ao servizo das persoas. Imparte unha pedagogía experiencial, pois a mellor maneira de educar para o servizo é acompañar a teoría de experiencias relacionais que poñan en práctica os coñecementos.

A educación é considerada unha preparación para que sexan capaces de se integrar na sociedade con sentido crítico e con

actitude de compromiso. Esta visión intégrase en todo o que fa-  
cer da escola (está incluída no PEC), e tamén se traballa a impli-  
cación do profesorado e o seu compromiso co proxecto. Desde  
unha visión de ApS, os e as estudantes implícanse en transfor-  
mar o seu contorno.

É unha experiencia que leva sete anos funcionando e na cal  
se uniu a teoría e a práctica do alumnado, para que así vaian  
asimilando mellor eses coñecementos.

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

*Categoría: aulas cooperativas multitarefa*

O proxecto encádrase dentro dunha experiencia de innova-  
ción educativa que está a ser desenvolvida desde o curso 2003/04  
en 1.º e 2.º da ESO. A experiencia baséase en principios pedagó-  
xicos presentes nas correntes actuais en educación: a inclusión,  
a aprendizaxe significativa, a globalización, a flexibilización de  
tempos e espazos, o traballo en equipo de alumnado e profesoro-  
rado e a incorporación das TIC na aula.

Máis información:

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

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

*Categoría: traballo en rede no contorno*

Centro educativo transformador baseado na atención individualizada e a actitude de acollida, como parte dun traballo ben coordinado na estrutura social da cidade. Os alicerces son: a mellora do rendemento académico e da cohesión social; potenciar a continuidade e o seguimento do noso alumnado cando finaliza a súa etapa educativa no centro; o traballo en rede; ser un instituto acolledor e de referencia no barrio; unha oferta ampla de actividades extraescolares.

O centro pasou de ter unha pésima reputación e non encher a matrícula a ser un referente na zona, a través dun claro liderado do equipo directivo e do equipo docente. O proxecto educativo adopta distintas metodoloxías e proxectos educativos que axudan a reforzar a implicación de todos os actores da comunidade educativa no proxecto de escola.

Máis información:

<http://www.ieseduardfontserè.net/>

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

*Categoría: comunidades de aprendizaxe*

Os aspectos que mellor definen este proxecto transformador son: a construción da escola coa participación de toda a comunidade (familias, alumnos, veciños, centros cívicos do barrio, etc.); a centralidade na aprendizaxe; a igualdade de oportunidades para igualdade de resultados (minimizar ao máximo o fracaso escolar), evitando calquera estratexia que supoña unha segregación

do alumnado; as altas expectativas para os alumnos e toda a comunidade; ou partir do contorno e da cotidianeidade para relacionar, inferir, xeneralizar as aprendizaxes a través do traballo por proxectos.

Un dos alicerces do proxecto escolar era a participación e complicidade entre as familias e os equipos docentes (e outros actores), a través dunha organización por comisións. Nas referidas comisións, decidíanse todos os temas importantes, desde os administrativos até os de contidos, o cal obtivo unha alta apropiación da comunidade, mais implicou moito traballo para funcionar optimamente (non hai unha AMPA, senón que as familias se implican a través das distintas comisións).

O outro alicerce forte do proxecto educativo era a conformación de grupos interactivos (metodoloxía utilizada polas comunidades de aprendizaxe), que tamén permitían a aprendizaxe cooperativa entre nenos e nenas de distintas idades, coas familias xogando un rol moi activo como acompañantes da aprendizaxe na aula.

Máis 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 aprendizaxe*

A escola é o eixo cohesionador do barrio dunha zona intercultural no centro de Vitoria. A axuda da AMPA foi fundamental, e as familias un eixo fundamental.

Caracterízase pola heteroxeneidade nas aulas, que significou un gran desafío sobre cómo xestionar un alumnado moi diverso

ao cal se lle deu resposta desde todo un proxecto educativo baseado nas linguas.

Funciona como centro de acollida ao longo de todo o curso, sen ter recoñecido este papel ao nivel institucional; e, ao mesmo tempo, e sobre todo, son a escola do barrio. A partir desa realidade, desenvolven diferentes accións que deben ter como principal obxectivo a calidade educativa e a xestión da diversidade, aproveitando as posibilidades da mesma.

O traballo con diferentes asociacións e plataformas é fundamental, até o punto de que este curso a formación do profesorado partirá dos pais e nais, implicados en proxectos do barrio, sendo unha liña de traballo o consumo e o decrecemento.

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

*Categoría: Educación para a paz (Seminario Galego de Educación e Paz)*

É un centro dunha pequena zona rural, que basea o seu proxecto na participación do alumnado en distintos proxectos de voluntariado. A convivencia é proposta como unha das liñas de acción fundamental que describen como “Senda da convivencia. Do local ao global”, que funciona a partir dun proxecto de mediación. Trabállase tamén a educación de xénero, que se desenvolve coa colaboración de Interede.

Máis información:

<https://docs.google.com/file/d/0B04mytF8VomPNTg5YzJhMmQtM2NiYS00NjliLWI5NGQtZGU1NTc4Yzg0MzY0/edit?hl=es&pli=1>

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

*Categoría: comunidades de aprendizaxe*

O CEIP Mare de Déu de Montserrat está situado no barrio de Terrassa do mesmo nome. No alumnado do centro destaca unha alto porcentaxe de alumnos de países extracomunitarios. Este feito leva a que familias e profesorado decidan convertelo nunha comunidade de aprendizaxe que contribúa para superar, a partir dunha pedagogía de máximos, o risco de exclusión social que teñen que afrontar eses nenos e nenas.

O proceso de transformación iniciouse en setembro de 2001, impulsado por un representante dos servizos sociais do Concello de Terrassa da zona que, desde entón, asesorou a implementación do proxecto conxuntamente co Centre Especial en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats (CREA), da Universidade de Barcelona.

A abertura da escola ao barrio, así como o coidado que destinamos á convivencia, ten as súas consecuencias máis alá do contorno físico do centro. A participación da comunidade no proxecto, na construción cotiá dunha escola que obedeza a intereses e necesidades, é a condición máis importante para unha escola baseada nas altas expectativas de aprendizaxe para todos os nenos e nenas, sen excluír ningúen nin renunciar á propia identidade.

Máis información:

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

## 8. IES Antonio Gaudí (ESO, Madrid)

*Categoría: comunidades de aprendizaxe*

Proxecto que naceu neste centro hai seis anos coa denominación de “Grupos estábeis de colaboración continua para a aprendizaxe na ESO”. O proxecto recolle a profunda preocupación dun sector moi maioritario do claustro cara dúas realidades negativas: o persistente abandono escolar precoz dun nutrido número de alumnos sen conseguir titular, e a falta de prosecución de estudo despois de acabar o ensino obrigatorio.

Significou unha estruturación de cada curso do ESO en cinco ou seis grupos heteroxéneos estábeis de alumnos que colaboran entre si para a súa propia aprendizaxe, tanto dentro como fóra do centro, co compromiso expreso da súa atención por parte das familias no momento de traballar ás tardes, e o apoio de alumnado titor que voluntariamente se presta a colaborar con eles nos períodos de recreos ou dalgunhas horas de titoría en presenza dos seus profesores tutores correspondentes. Representa unha forma de traballar que pode ser aproveitada (ou non) por calquera profesor, e que é compatíbel con calquera forma de afrontar o labor docente.

Máis información:

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

## 9. Colexio La Paz (todos os niveis, Albacete)

*Categoría: comunidades de aprendizaxe*

Proxecto educativo que implica todas as persoas da comunidade educativa. Búscase a equidade e a calidade educativa. Esas e eses mozos teñen dereito a unha educación en igualdade de oportunidades como unha cuestión de xustiza fronte ás desigualdades de orixe. Manteñen vivas as altas expectativas co alumnado para ir facendo máis real esa igualdade proposta e ese futuro con máis posibilidades que as que agora teñen, carentes dunha educación de calidade.

Entenderon que para conseguir o éxito escolar hai que mudalo todo, hai que transformar e non simplemente adaptar. Intervenían todas as asociacións e entidades, e establécese un diálogo igualitario, ponse en marcha a aprendizaxe dialóxica.

A primeira fase do proxecto céntrase no soño. Son soños que se foron facendo máis profundos, máis transformadores. Son desexos valentes e sinceros, porque os seus protagonistas o teñen case todo perdido e maniféstanse con sinceridade reivindicando dignidade.

Máis información:

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

## 10. CEP Zamakola (infantil e primaria, Bilb)

Categoría: aprendizaxe-servizo

Proxecto global e innovador de educación para a convivencia e aprendizaxe-servizo con dous alicerces:

a. “Bizi gaitezen elkarrekin” é un proxecto de convivencia que engloba unha serie de programas que pretenden o desenvolvemento persoal, social e moral do alumnado.

As características esenciais deste proxecto transformador da escola e do seu contorno serían o traballo da convivencia e da participación. Nese traballo destacan as variábeis de implicación persoal, sentido de proxecto e traballo coherente e cohesionado en torno das cuestións xa decididas que se toman como desafíos de todas e todos.

b. “Abusu Sarean: La Peña-Abusu, un barrio que educa”: trátase dun traballo en rede entre os centros educativos e as asociacións e entidades do barrio (o grupo de mulleres, de mozos, da terceira idade, os educadores de familia, asociacións culturais, etc.). Comezou hai oito anos por demanda da escola, e hoxe pertencen a esa rede máis de vinte entidades.

Máis información:

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

## Ponencia de Ismael Palacín, como respuesta al documento

2

O documento CET foi presentado nun dos plenarios do V Seminario de educadores e educadoras para unha cidadanía global. Para xerar un espazo de reflexión amplo, pediuse a Ismael Palacín, director da Fundación Jaume Bofill ([www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat)), que, desde a súa visión de investigadores e especialistas no ámbito educativo, puidesen ofrecer unha lectura crítica do documento, referindo tanto as súas fortalezas como as súas debilidades ou aspectos a completar. Xuntamos o relatorio completo, sabendo que, efectivamente, a lectura nos proporciona algúns elementos interesantes para profundar e reflexionar.

**Transcripción do relatorio de Ismael Palacín, director da Fundación Jaume Bofill, despois de presentar o documento CET no V Seminario de educadores e educadoras para unha cidadanía global**

*Pedíronme que fixese un contrapunto ao documento, xa que non fago parte da Rede, mais nós traballamos temas próximas. Para quen non a coñezades, na Fundación Jaume Bofill dedicámonos a crear debate, iniciativas, investigación sobre o que serían os principais vectores da equidade, a calidade e o futuro da educación, e aquí caben gran cantidade de iniciativas, desde proxectos piloto, proxectos internacionais de investigación, desenvolvemento, ou outros que teñen que ver con avaliación de experiencias de mudanza.*

*O primeiro que vin cando reflexionei o texto é que ten unha calidade enorme, unha visión moi potente e unha densidade moi grande.*

*Eu sempre vou co bolígrafo vermello para marcar ónde están os buracos, e non os encontraba. Tamén quería crear debate, cuestionar algunhas cousas, as que me parecen fáciles, e tampouco acababa de encontralas. Nótase que traballastes moito, e que a xente que estades aquí non sodes calquera.*

*A pregunta importante é: isto é viábel? Non é demasiado? Se ollarmos os impedimentos, os inimigos desta visión, eu diríavos en primeiro lugar que non sería a ideoloxía, porque, aínda que é verdade que hoxe en día hai ideoloxía, valores moi contrarios á visión con que se fixo este texto, creo que a este texto se lle pode aplicar aquilo do chiste – cando o servizo militar obrigatoria – do coronel que daba aulas de balística e explicaba cómo o proxectil sobe polo impulso até un punto e despois comeza a caer pola forza da gravidade; o coronel engadía: os físicos din que é pola forza da gravidade, mais eu creo que, co que pesan os nosos obuses, caerían igualmente”. Pois iso é o que lle pasa a este texto: son os signos dos tempos.*

*Estades a manexar uns conceptos e unhas necesidades que, si ou si, teñen que ver co que son as competencias chave, non xa con crear un mundo máis xusto, máis aberto, senón en chave de eficiencia, de competencias para vivir na sociedade de mañá e para traballar na sociedade de mañá; e digo mañá, non o día despois de mañá, senón en horizonte de 2020. E aquí vou estenderme un pouco: até qué punto a vosa proposta representa un plus, un valor acrecentado, ou é algo imbricado, que fai parte dos novos modelos de ensino-aprendizaxe. Dicíavos que non creo que o inimigo desta concepción sexa a ideoloxía – aínda que agora hai moita resistencia, moito ruído en contra, mais pola lei da gravidade, polo seu propio peso, irá baixando. Tampouco son as estruturas, o tradicionalismo que domina a concepción do que é a escola, o que son os mestres, aínda que tamén.*

*Creo que a complexidade está máis en cómo entrar novas propostas que poidan ser xeneralizábeis nun sistema escolar que xa está moi petrificado. Eu creo que se algo ten o noso sistema educativo é un inflacionismo bestial. Todo aquilo que non sabemos facer pedímosllo á escola: que dea cultura democrática, que preveña a violencia de xénero, que preveña a obesidade, ou que ensine hábitos de vida saudá-*

*bel, que cree cultura científica... Todo, absolutamente todo o que unha cultura comunitaria non sabe ónde colocar, o que unha familia cuxos tempos son escasos e quere aproveitalos e xa non pode, pídesse á escola. E chega un momento en que a escola di que ha de recordar a súa función central e talvez xa non quere asumir nada máis. E aquí a pregunta é: non son demasiados obxectivos? Non son demasiado complexos? Ten saída nun sistema escolar que aínda se imaxina como unha fábrica, que ten obreiros, empregados que dotan de contidos? Se lle pedimos tanto á educación nun sistema que non está pensado para ser elástico, para ser dinámico, pasámonos de ambición cando pensamos algo holístico, algo integral?*

*Por un lado, non nos debemos acomplexar. Freire dicía que hai tres profesións imposíbeis: curar, educar e gobernar; imposíbeis no sentido de que sabes de antemán que non vas conseguilo suficientemente (a pesar de que nunca faltan candidatos para tentar ningunha das tres). Para comezar a discusión sobre até qué punto funciona, proporiávos unha breve reflexión sobre en qué sociedade estades, estamos a propor isto, e en qué momento educativo o estamos a propor.*

*Nas conclusións da Enquisa Europea de Valores, dinnos moi claramente o que xa sabemos, mais dunha forma moi rigorosa, en qué estamos a mudar os cidadáns, cómo somos os cidadáns de hoxe. Nunha foto moi breve, anímanos nuns sentidos e ponnos obstáculos nalgúns outros. Na medida en que estas propostas encaixen cos valores emerxentes... alguén dirá que se trata de transformalos; ben, si, mais non hai que esquecer que as correntes de valores teñen unha dirección, e que cando vas co vento a favor, as cousas van moito mellor.*

*Se algo somos os cidadáns de hoxe, especialmente os mozos, é **antiinstitucionais**. As institucións perden valor: o Estado, a igrexa, a familia, etc. Vimos dunhas sociedades en que as institucións eran unha fonte de autoridade, de seguridade; xa non; isto acábase. Mesmo a familia perde valor institucional, aínda que se torna máis importante que nunca, mais como algo relacional, contractual, pola calidade das relacións; mesmo podemos dicir que esperamos moito das institucións, mais xa non somos membros desas institucións*



como antes. Apreciamos a calidade das relacións e ese carácter contractual e recíproco das institucións; e se non, xa non nos valen.

O **hedonismo** como valor toma importancia contra o que era a centralidade do traballo, contra a ética do traballo. Antes marcaba todo: a política, os partidos, os tempos, o estatus, a miña imaxe persoal. Xa non; o traballo xa non me define. Ás veces non vai definir nin o meu nivel de renda. O hedonismo parece unha palabra negativa, mais que podemos asociar á miña autorrealización, ao meu compoñente expresivo, á miña capacidade de gozar, de motivarme coas cousas.

É unha xeración moito máis antipartidos, antipolíticos, mais moito máis politizada, e non só os mozos, senón tamén a xente de 40-50 anos. O benestar emocional está moi valorado, como nunca o estivo, e estarao máis. E queremos que estea vinculado á nosa actividade laboral, aos nosos ideais, á nosa política. Xa non se admite xustiza sen valores, nin xustiza sen paixón, nin tan só verdade sen vínculos. E finalmente un incremento de certos sentimentos xenófobos e de racismo importante. Fomos un país de grande inmigración nos últimos anos, co que tamén é comprensíbel desde un punto de vista estatístico, mais en positivo poderíamos dicir que non é unha xenofobia cultural, é máis ben económica; é dicir, está racionalizada en termos de “aquí non cabemos todos”, e non ten unha xustificación cultural como tivo até hai pouco tempo.

Até qué punto esta proposta de cidadanía global encaixa con estes valores. Eu diría que encaixa moito, e canto máis encaixe, terá mellor encaixe, máis cabida nas escolas de hoxe.

A segunda idea a contrastar para ver até qué punto esta proposta é viábel é en qué escola. No noso país, construímos o modelo de escola que os ingleses chaman escola comprensiva; é dicir, o máximo de alumnos xuntos durante o máximo número de anos. O outro modelo, o non comprensivo – aínda que hai moitos – é o que tende a clasificar os alumnos. Segundo capacidades, son conducidos por un itinerario ou por outro, mesmo segundo patoloxías ou certas variacións de personalidade, diferenciando mediante avaliacións qué tipo de percorrido corresponde a cada tipo. Este modelo fundouse neste país desde non hai moitos anos, mais houbo un esforzo enorme de todo o sistema, dos

profesores, os mestres, de todos os profesionais para creren que era posíbel crear unha cultura común, unha escola común nunha sociedade que xa non ten tantos espazos comúns, na cal os espazos son profundamente segmentados, onde nin os sindicatos nin os partidos nos socializan como antes, nin a empresa é un espazo de socialización como cando se socializaba en diferentes contornos, como a propia rúa, en sociedades máis comunitarias que a actual.

Agora realmente hai parénteses, e non son só porque teñamos un ministro que non o cre e que ten fantasías de escolas tradicionais que serven para sociedades que nunca máis van existir e que xa non son útiles, senón porque hai factores de mudanza. Hoxe temos uns adolescentes que antes non tiñamos, e telos nunha aula común, nunha escola común, tal como son esa aula e esa escola, tórnase case insustentábel; os mestres din “Esta escola non se aguanta”. A intención talvez era boa, mais non se pode aguantar. Antes non tiñamos un 12, 14, 16, 20 ou 30% de inmigración como hai en moitas escolas: éramos un país coas súas diversidades moi ocultas, dalgunha forma. Antes non tiñamos estas mudanzas tan profundas nos modelos de educación familiar nin as dificultades de conciliación que teñen os pais agora. Antes non tiñamos a sociedade de consumo, da inmediatez, esa mudanza cultural tan brutal que vivimos nuns anos, nin a sociedade da sobreoferta, onde o coñecemento da escola xa non pode ser fonte de autoridade; esa escola en que a autoridade do mestre se baseaba en que tiña uns coñecementos que outros non tiñan e os ía administrando; fronte ao coñecemento que hoxe se encontra nas redes sociais e noutros ambientes cooperativos, a autoridade que se basea niso está morta. Fóra do contexto en que se inventou, o modelo de escola comprensiva entra en crise; non ten ferramentas para xestionar as diferenzas, as diversidades. Este tipo de crítica profunda, que non só é ideolóxica, tamén é táctica, a unha escola que non xestiona ben a diversidade. Fóra deste modelo de escola, esta proposta ten pouca cabida, porque realmente noutros modelos pérdese en gran parte o que é. Os países máis avanzados están a apostar pola escola comprensiva, mesmo algúns, como Alemaña, que non tiñan este modelo, aínda que tiñan unha boa alternativa, ben traballada, mais xa veremos se aguanta a postmodernidade.

O sistema escolar tamén debe ser repensado por outro motivo: a educación tornouse máis importante que nunca. No imaxinario dos pais, nunca cotizou tanto a educación, e non é só porque esteamos nunha sociedade competitiva. A calidade das traxectorias xa non depende tanto de quen sexa eu, da posición do pai, das influencias, dos contactos, como da preparación, senón tamén porque estamos na sociedade do coñecemento en todos os sentidos. E isto cotiza moitísimo, de maneira que, no imaxinario dos pais, escoller escola está a adquirir unha importancia bestial, até o punto de que as redes escolares e as de aprendizaxe informal van converterse nun case-mercado, nun sitio en que uns pais e outros compiten para escoller a diferenza, e quen ofrezca ten que dicir qué é o que ofrece. Isto pode crear unhas fendas brutais entre quen teñen capacidade de escoller e quen non, polos motivos que sexan. Porén, por outro lado, tamén pode ser unha vantaxe porque pode implicar unha mudanza, en tanto que pon non só aos mestres senón tamén aos centros perante a decisión de qué tipo de educación queren ofrecer. E se alguén cre que isto vai levar a un modelo de educación pobre, porque os centros só querrán ofrecer excelencia en matemática, pois eu diría que non é tan claro. Nos EUA discutiuse moito isto. Os resultados das probas que miden a competencia dos alumnos en lingua e matemática, tamén en ciencias, tiveron un efecto demoledor sobre moitas escolas e institutos. Os gobernos só presionaron, mesmo condicionando como sabedes o financiamento, para conseguiren mellores resultados nestas probas, indo cara a un mundo en que só o instrumental ten relevancia. Pois non é así; onde se están a dar estes efectos é nas escolas e institutos de clase media-baixa, onde os pais non teñen capacidade de presión nin de reclamar nin de escoller.

Aí é onde os gobernos empobreceron enormemente o currículo, retirando outras aprendizaxes. Nas escolas de clase media-alta, de pais instruídos, cada vez cotizan máis escolas con currículo holístico, cunha carga altísima precisamente deste tipo de abordaxe, deste tipo de aprendizaxes e de competencias, porque son as que realmente nos van facer competitivos, non só nun sentido profesional e laboral, senón mesmo persoal, de cara ao mundo de mañá.

A modo de breve flash, enumerarei cáles son as dez competencias chave para o mundo profesional de mañá. Darei só o título para que vexades que gran parte delas están estritamente imbricadas na vosa abordaxe. Quero subliñar o feito de que estas abordaxes se están a crear en ambientes de cultura empresarial, non sospeitosos de “boísmo” pedagóxico, como o Apollo Research Institute no seu estudo **Future Work Skills 2020**.

**1. Crear sentido:** habilidade para determinar significado, a “comprensión profunda” como se di agora, máis profundo do que está a ser expresado. Nun mundo computacional, de máquinas, da intelixencia expandida, esta competencia será cada vez máis importante.

**2. Intelixencia social,** que aparece ao final da vosa proposta. Supera a intelixencia racional e a emocional. Este relatorio defínea como a habilidade para se conectar a outros de xeito profundo e directo, para detectar e estimular as reaccións e interaccións desexadas. Trátase de comprender a vertente social do coñecemento para conseguir involucrar outros en propostas e procesos que xeren valor social. Eu diría que, das dez, esta é a central.

**3. Pensamento orixinal e adaptativo:** habilidade para pensar e descubrir solucións e respostas máis alá do preestabelecido, que se refire a unha sociedade de mudanza.

**4. Competencia transcultural:** habilidade para operar en diferentes escenarios culturais. Non se trata dun luxo, de algo de hippies. Nos nosos ambientes de traballo, o problema non é que non teñamos xente; é que nos falta xente capaz de traballar en ambientes transculturais, e este será o pan de cada día nas relacións e na forma de traballar.

**5. Pensamento computacional:** habilidade para traducir grandes cantidades de datos en conceptos abstractos e para entender razoamentos baseados en datos.

**6. Alfabetización multimedia:** habilidade para avaliar criticamente e desenvolver contido usado nas novas formas dos “media” e provocar a eses “media” para unha comunicación persuasiva.

**7. Transdisciplinariade:** formación e habilidade para comprender conceptos a través de múltiples disciplinas. Ten relación co que dices sobre os saberes compartimentados, que transcende a Educación para a cidadanía porque ten que ver con de qué tipo de valores e de educación estamos a falar. Creo que non só estas competencias teñen que ver coa vosa proposta, senón que a forma de aprender – cando falamos de aprendizaxe social, aprendizaxe baseada en problemas, etc. – está moi enraizada en todo o que propoñedes.

(Aínda que non foron citados no relatorio, parecíanos interesante incluír estes outros tres)

**8. Mentalidade para o deseño:** habilidade para representar e desenvolver tarefas e procesos de traballo para obter resultados desexados.

**9. Xestión cognitiva:** habilidade para discriminar e filtrar información en función da súa importancia, e para entender cómo maximizar o funcionamento cognitivo usando unha variedade de ferramentas e técnicas.

**10. Colaboración virtual:** habilidade para traballar produtivamente, conducir o compromiso e manifestar presenza como membro dun equipo virtual.

O que traballastes é contracultural respecto á previsión da escola, á forma de facer e de pensar da maioría dos mestres de hoxe. A pregunta é cómo se muda a cultura. Traballamos moito en cómo se muda o que algúns especialistas chaman “a gramática da escola”, eses presupostos básicos que repetimos unha e outra vez, esa forma de facer que tanto custa quebrar nunha cultura tan antiga e tan institucionalizada como é o que debe ser a escola. Hai dúas visións. Poden ser alte-

radas as concepcións, a cultura directamente, ou só mudando a forma de traballo muda a cultura. Eu son máis dos segundos; creo que só fornecendo novos modelos de traballo e convidando as persoas a traballaren neles, muda despois a crenza. Mudar a cultura directamente é arduo, lento, inseguro, e mesmo pode ser agresivo para as persoas a que nos diriximos. A pregunta no fondo é: que facemos as persoas: actuamos segundo as nosas crenzas ou racionalizamos e convertemos en ideoloxía as nosas prácticas? Moi a miúdo, facemos o segundo.

Acabo con algúns consellos respecto a unha proposta que non pode emendar porque está moi ben feita:

**1.** Imbricar as propostas de educación para unha cidadanía global nun modelo de ensino-aprendizaxe central e emerxente. Isto é, imbricalo aínda máis nas teorías de aprendizaxe social, da aprendizaxe socio-afectiva; é dicir, a todos os modelos emerxentes de aprendizaxe que van ser a norma central dentro de poucos anos, que deixarán de ser propios de movementos de renovación pedagóxica para se constituíren en normalidade. Sinceramente, creo que todo o outro caerá polo seu propio peso.

**2.** Apuntalalo aínda máis nestes valores emerxentes da educación que dicíamos: hoxe en día, o emprendedurismo, a iniciativa, o espírito de creación de proxectos novos será o centro dunha sociedade en que, durante moito tempo, a metade da poboación non terá, non teremos, un traballo, un emprego tal como o coñecemos até agora, e na cal a política de partidos e outras formas institucionais se colapsen, se esgoten en si mesmas, e fiquen só como xestores, de forma que a mudanza social, a nosa gobernanza, a nosa propia forma de cohesión xa non descansará nin no traballo nin en institucións que nos gobernaban até agora. Creo que a vosa proposta encaixa enormemente con esta capacidade de iniciativa.

**3.** Talvez estamos fartos de que nos “evanxelicen” coa cultura 2.0, sobre cómo van mudar as tecnoloxías, etc. Pois é máis certo do

*que cremos: non tanto a tecnoloxía en si mesma, senón a cultura 2.0 van mudar radicalmente a forma de nos relacionar, de producir, de crear conceptos, de distribuílos, a forma de gañar diñeiro e de perdelo. Por tanto, canto máis se apoie a cultura 2.0 no sentido máis radical, máis encaixe terá.*

**4.** *Talvez tamén estamos fartos de ouvir que imos cara a un mundo global, mais así é. Canto máis internacional sexa, canto máis multipaís, canto máis vincule culturas, mellor, mellor, mellor.*

*Finalmente, lembrar como recomendación que a pregunta no fondo non é só cómo se muda a cultura, senón cómo se mudan os valores, qué hai dos valores ás actitudes, qué das actitudes aos comportamentos, e qué teñen aí que ver as competencias, que xa non son un comportamento nun contexto, senón unhas competencias que permiten ter ese comportamento en máis dun contexto. Esa é a auténtica pregunta e onde creo que falta á proposta un pouco máis de traballo práctico.*

*Hai que dicir que existe pouco espazo para a queixa respecto ao sistema. A lexislación educativa permite as mudanzas da vosa proposta e moito máis. Non hai auténticos obstáculos legais. Non os favorece, de acordo, mais tampouco os impide. Hai un terreo aberto enorme.*

*Por deixar algunhas frechas direccionais sobre cómo levalo a cabo. Nalgúns momentos, hai que apelar á rapidez demostrativa. Aquí hai unha proposta moi potente. Agora trátase de que un profesional ou un pequeno grupo de profesionais demostren que isto funciona. Por exemplo, elaborando nun tempo un currículo, unha serie de experiencias.*

*Outro modo é conseguir que un número de centros en España sexan ambientes onde isto funciona, que é outra forma de rapidez demostrativa.*

*Unha terceira opción é proporse, en lugar de ser tan integrais, modelizar algún tipo de actividades que conteñan estes elementos, como o aleph, e distribuílas masivamente. Estamos nun momento, nun mundo demasiado complexo para lle pedir a cada mestre, a cada centro que reinvente esta concepción tan integral que propoñedes. Tal-*

*vez mellor non é tan mao “fabricar” algunhas actividades deste tipo, porque pondo en práctica se aprende.*

*Outra vía é a lexitimación. No voso caso, a vinculación a Inter-món crea unha marca, engade un valor con toda unha loita máis global. As alianzas crean aprendizaxe, crean comunidade.*

*Reitero que o voso documento é dunha densidade extraordinaria, e tentei contrastalo desde estas perspectivas.*

## COLECCIÓN CIDADANÍA GLOBAL

A cidadanía global é unha corrente social que impulsa un novo modelo de cidadanía comprometido activamente na consecución dun mundo máis equitativo e sustentábel. Desde esta perspectiva, a Educación para a cidadanía global aposta polo respecto e pola valorización da diversidade, a defensa do medio ambiente, o consumo responsábel e o respecto polos dereitos humanos individuais e sociais.

Neste contexto, a colección Cidadanía Global de Oxfam Intermón ten como obxectivo proporcionar ferramentas teóricas e prácticas que potencien o diálogo, a participación, a corresponsabilidade e o compromiso transformador nas nosas escolas e na sociedade.

Ofrece as súas publicacións a través de dúas liñas complementarias, Saberes e Propostas. Saberes agrupa textos que ofrecen contribucións e alternativas teóricas vinculadas aos temas de cidadanía global. Propostas é un conxunto de manuais pedagóxicos e divulgativos dirixidos a facilitar a apropiación e a posta en práctica de estratexias para a construción desta cidadanía global.

### **CENTROS EDUCATIVOS TRANSFORMADORES: CIDADANÍA GLOBAL E TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Esta publicación parte dun proceso de investigación-acción participativa desenvolvido no seo da comisión estratéxica e da Rede de educadores e educadoras para unha cidadanía global. A pregunta que guía este proceso é: que prácticas debe ter un centro educativo para ser xerador de transformación social en chave de cidadanía global?

Baseándose no modelo de Educación para unha cidadanía global da Rede e Oxfam Intermón, esta publicación recolle e dialoga criticamente con outros modelos educativos que entroncan parcial ou totalmente con este ideal transformador, e concreta itinerarios transformadores viábeis a partir de prácticas a tres niveis: prácticas docentes (ámbito do ensino-aprendizaxe), organizativas (ámbito de organización e relacións), e políticas (ámbito do contorno e a transformación social).

Propomos que un “Centro transformador” é un centro educativo que impulsa o modelo de Educación para unha cidadanía global, desde as prácticas dos seus educadores e educadoras e do equipo directivo, empurrados ás veces por AMPAS, estudantes ou o propio contexto social, nalgúns ou en varios dos distintos ámbitos mencionados. Ser un Centro transformador non é estar ou ter chegado a un estado ideal cristalizado, senón que é estar no camiño de xerar procesos transformadores a distintos niveis.



Con el cofinanzamiento de:

