

Pistas para cambiar la escuela

colección
**Ciudadanía
Global**

2

Propuestas

Intermón Oxfam



Índice

Pistas para cambiar la escuela

Dirección de la colección: Sibila Vigna Vilches
Coordinación de la producción: Elisa Sarsanedas
Coordinación general: Sibila Vigna Vilches

Título original: *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*, de Desiderio de Paz Abril

Investigación y revisión contenidos: Desiderio de Paz Abril

Primera síntesis del original: María Vilches
Elaboración versión divulgativa y guía didáctica: Pepa Martínez Peyrats
Corrección de estilo: Clemen Talvy

Con la colaboración del Consejo Asesor de Educación de Intermón Oxfam:
Leonardo Alanís, M. Àngels Aliè, Carme Batet, Araceli Caballero, Anna Duch, Núria Ensesa, Marga Florensa, Pilar Galve, Israel García, Santiago García, Lianella González, Joan Gratacós, Joan Pere Guzmán, Raquel León, Laura Muixí, Laura Martí, M. Jesús del Olmo, Carme Pi, Ferran Polo, Patricia Quijano, María Rico, Montse Riera, M. Luisa Ruiz.

Diseño gráfico: Lluís Torres

1ª edición: febrero 2009
© texto: Intermón Oxfam, 2008
© ilustraciones: Albert Monteys, 2008
Jordi Pascual (p. 112, 113, 126, 127, 138, 139), 2008
© de esta edición: Intermón Oxfam
www.oxfamintermon.org/es

Este documento ha sido elaborado con el apoyo económico de la Unión Europea. El contenido de dicho documento es responsabilidad exclusiva de Intermón Oxfam, y en ningún caso debe considerarse que refleja la opinión de la Unión Europea.

ISBN: 978-84-8452-609-4

Impreso en Ferré Olsina, S.A.
Depósito legal: B.9.470-2009

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del "copyright", la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso en papel ecológico.

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

7 Cambiar la escuela

1

12 Educación para una ciudadanía global: un nuevo modelo humanista

14 1. La necesidad de un nuevo modelo educativo humanista y global

16 Un nuevo modelo humanista

18 Necesitamos una nueva ética

20 *Sugerencias para la reflexión 1*

21 2. La educación para la ciudadanía global

21 Educación global de la personalidad del alumno y la alumna: una educación integral

23 *Sugerencias para la reflexión 2*

24 Concepción global de la ciudadanía

24 *Una conciencia común*

26 *Derecho a una ciudadanía global*

27 *Una ciudadanía global con responsabilidad local*

29 *En conclusión, los ciudadanos y las ciudadanas globales...*

30 La perspectiva global de justicia y de solidaridad

31 *Pero...¿a qué nos referimos cuando hablamos de justicia?*

32 *¿Y qué entendemos por solidaridad?*

34 *Justicia y solidaridad en la educación para la ciudadanía global*

35 *Sugerencias para la reflexión 3*

36 *Riqueza, pobreza y ciudadanía*

43 *Sugerencias para la reflexión 4*

45 3. Freire y Habermas en el horizonte: perspectiva de esperanza

48 De la enseñanza como técnica a la acción comunicativa

50 Habermas y Freire y la educación para la ciudadanía global

2

52 Educación para la ciudadanía global: una manera transformadora de mirar y percibir la educación

55 1. Una mirada cosmopolita

56 La lógica de la diferencia inclusiva

60 Empatía cosmopolita: aprender a saludar al otro

64 *Sugerencias para la reflexión 5*

66 2. Una mirada crítica, participativa y democrática

67 Mirada comprometida con el mundo

69 Promoviendo un mundo más democrático

72 *Sugerencias para la reflexión 6*

73 Criterio crítico y activo ante la cultura mediática

79 *Sugerencias para la reflexión 7*

80 3. Una mirada constructiva y reflexiva

80 Constructivismo social: la responsabilidad por el otro

81 Una nueva etapa: la modernidad reflexiva

84 Ciudadano reflexivo, ciudadano global

85 Ciudadanía global y apropiación del conocimiento

88 *Sugerencias para la reflexión 8*

89 4. Una mirada dialógica

89 Dialogicidad y comprensión empática y comprometida

91 Diálogo igualitario y justicia social

94 Concepción comunicativa del aprendizaje

95 *Sugerencias para la reflexión 9*

96 5. Una mirada transformadora: por una educación de la humanidad (de lo humano)

96 A favor de la civilización globalizada

100 Lectura crítica, justicia y solidaridad: enseñar en la escuela a leer el mundo y concienciar

101 *Sugerencias para la reflexión 10*

3

102 Prácticas escolares y educación para la ciudadanía global

104 1. ¿Puede ser neutral la educación?

107 *Sugerencias para la reflexión 11*

108 Tres enfoques educativos

110 Dimensiones de las prácticas educativas

112 2. Práctica educativa técnica o tecnocrática

115 Concepción técnico-instrumental del conocimiento: el papel del libro de texto

118 Comunicación técnico-instrumental en el aula: interacción IRE

119 Concepción de docentes y estudiantes en el enfoque técnico

123 La organización técnico instrumental: la cultura del rol

125 *Sugerencias para la reflexión 12*

126 3. Práctica educativa práctico-significativa

129 Concepción constructivo-significativa del conocimiento

131 Comunicación significativa en el aula: la interacción IRS

133 Concepción de docentes y estudiantes en el enfoque significativo

136 La organización escolar significativa

137 *Sugerencias para la reflexión 13*

138 4. Práctica educativa crítico-dialógica

142 Concepción crítico-dialógica del conocimiento

145 Comunicación crítica dialógica en el aula: interacción dialógica

148 Concepción de docentes y estudiantes en el enfoque crítico-dialógico

151 La organización escolar crítico-dialógica

153 *Sugerencias para la reflexión 14*

154 5. Cuadro resumen de los tres enfoques

4

156 Educación para la ciudadanía global: una perspectiva comunicativa transformadora

160 1. Pertinencia del conocimiento

163 2. Educar para la vida

165 3. Algunas pistas para trabajar estas ideas en la escuela...

169 *Sugerencias para la reflexión 15*

171 Tejiendo red

174 Bibliografía

Cambiar la escuela

“Cambiar la escuela para cambiar el mundo” es la pasión y la apuesta que muchos educadores y educadoras venimos cultivando desde que pisamos por primera vez un aula. Aunque no pocas veces flaqueamos, ahí vamos, poco a poco, creando y reinventando, íntimamente convencidos de que aquello que docentes y alumnos¹ hacemos y dejamos de hacer en el día a día de cada escuela, en cada rincón de la geografía, no es ajeno, sino consustancial a las transformaciones creadoras de sociedades más justas con la humanidad y el planeta.

Y sin embargo, ni nosotros –docentes–, ni ellos –niños, niñas y jóvenes– lo tenemos fácil. Hace ya tiempo que el mundo en que vivimos nos viene señalando los desafíos múltiples que hoy, con muchos menos pretextos que ayer, ya no pueden seguir esperando: crecimiento acelerado de la pobreza, vulneración y menoscabo de los derechos humanos, deterioro medioambiental, imposición de modelos culturales y de pensamiento, el disfrute de la ciencia y la tecnología para unos pocos, medios de comunicación, relaciones injustas de género...

.....
1. En la medida de lo posible, hemos intentado utilizar un lenguaje no sexista en el presente texto. Sin embargo, en diversos casos hemos optado por los genéricos masculinos con la intención de facilitar la agilidad y la comprensión del texto.

Los cambios son urgentes y también, soñamos que son ineludiblemente posibles. Pero al mismo tiempo es necesario crear conciencia de lo que ya sabemos quienes estamos vinculados a la educación: ningún cambio se hará realidad si no echa raíces en la escuela. Este libro pretende ser una pequeña ayuda para la tarea inmensa en la que, como educadores y educadoras, estamos implicados.

El presente texto recoge, de forma divulgativa, los contenidos del libro *Escuelas y Educación para la Ciudadanía Global. Una mirada transformadora*² de Desiderio de Paz Abril. La obra de referencia, escrita por un maestro que ha dedicado varios años de su vida a buscar pistas para cambiar la escuela, fundamenta de manera extensa y rigurosa la propuesta educativa que impulsamos desde diversas ONG y un colectivo cada vez más amplio de educadores y educadoras: la Educación para una Ciudadanía Global. Es necesario aclarar que este manual no pretende simplificar, sino facilitar, la aproximación a las ideas teóricas, la reflexión sobre la práctica, el trabajo en grupo y, tal vez, abrir una puerta a la lectura de la obra más extensa.

Nos dirigimos sobre todo a los educadores y las educadoras involucrados en la educación formal. Aunque es bien conocida y mentada la responsabilidad de toda la tribu³ en la educación de niños y niñas –familias, grupo de pares, ámbito político, *mass media* y nuevas tecnologías, entre otros– somos conscientes de que, por opción y por exigencia social, la escuela suele cargar con el mayor peso. Y, aunque desde el equipo educativo de Intermón Oxfam hemos centrado nuestros esfuerzos en este ámbito, no perdemos la esperanza de que quienes están

.....
2. De Paz Abril. *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Colección Ciudadanía Global: Saberes. Intermón Oxfam, 2007.

3. “Se necesita toda una tribu para educar a un niño” (proverbio africano).

involucrados en otras tareas educadoras encuentren también pistas útiles entre las líneas que siguen, y que las mismas sirvan como pretexto para continuar tejiendo y manteniendo alianzas y complicidades. Pretendemos que nuestra propuesta se inscriba en el marco de la “educación para la vida”.

Por otro lado, en el contexto en el que se publica este libro se hace útil aclarar que la irrupción de la Educación para una Ciudadanía Global en el terreno educativo como una opción no es casual, arbitraria ni producto de una moda política. Nos situamos en el otro extremo de quienes, desde escenarios políticos, sociales e incluso educativos, entienden y asimilan el concepto de ciudadanía al ejercicio restrictivo del voto y el consumo. No somos ajenos al hecho de que, en los tiempos que corren, incluso la educación es víctima y presa del mercado. Por ello, la Educación para una Ciudadanía Global pretende hacer suyas las preocupaciones y el compromiso de un sector creciente de ciudadanos y ciudadanas que, en diversas partes del mundo, asumen responsabilidades, se movilizan y exigen soluciones a los problemas globales.

Esta propuesta educativa, que parte de una lectura crítica de la realidad en que vivimos, fundamenta y enriquece su discurso a partir de diversas fuentes. Una de ellas está constituida por los aportes teóricos realizados por diversos estudiosos e investigadores desde diferentes campos, entre los cuales no podemos dejar de mencionar a Paulo Freire, Edgar Morin y Jürgien Habermas, entre muchos otros y otras. Otra, no menos importante, está conformada por el impulso y la práctica cotidiana de incontables educadores y educadoras, intelectuales transformadores que, con más o menos apoyo de la administración educativa, se cuestionan, investigan, reinventan, sistematizan y comparten el día a día de la experiencia en el aula. Por último, es necesario reconocer

también la trayectoria y la experiencia de no pocas ONG y organizaciones sociales que, embarcadas junto a maestros y maestras en el largo viaje de la Educación para el Desarrollo, continúan haciendo una apuesta decidida por la educación como estrategia para cambiar el mundo.

Llegados a este punto, conviene recordar que la ciudadanía global, reto personal y colectivo, es el horizonte de nuestra propuesta educativa. Queremos contribuir a formar ciudadanos y ciudadanas:

- conscientes de la amplitud y de los desafíos del mundo actual;
- responsables de sus acciones;
- que se reconocen a sí mismos y a los demás, como sujetos y actores con deberes y derechos;
- que se interesan por conocer y analizar críticamente las relaciones e interrelaciones que mueven el mundo, conectando los niveles locales y globales en los ámbitos económico, político, social, cultural, tecnológico y ambiental;
- que sienten indignación y actúan frente a las injusticias y a las vulneraciones de los Derechos Humanos;
- que respetan y valoran la equidad de género, la diversidad y la complejidad de las identidades culturales en el mundo actual;
- que participan, se comprometen, se movilizan y contribuyen con la comunidad en una diversidad de niveles, desde los más locales a los más globales, para conseguir un mundo más equitativo, solidario y sostenible donde todas las personas puedan ejercer sus derechos.

No hay duda de que nuestros objetivos son ambiciosos y de que, seguramente, requieren cambios estructurales que muchas veces sobrepasan las paredes de los centros escolares. Pero estamos convencidos de que los auténticos cambios no se producirán si no son impulsados por el propio profesorado y el alumnado en diálogo con todos los agentes involucrados.

Os invitamos a que leáis este libro de manera individual y, preferentemente, de manera colectiva. Al final de los apartados encontraréis algunas sugerencias que pueden ser útiles para profundizar la reflexión y el trabajo en grupo.

**Área de Educación para una Ciudadanía Global
Intermón Oxfam**

1

Educación para una ciudadanía global: un nuevo modelo humanista



En la *era global* la educación podría servir a un proyecto de ser humano y de sociedad distinto. Para ello, como indica Gimeno Sacristán refiriéndose a la globalización, “tendremos que aprovechar sus posibilidades y afrontar los riesgos formando a sujetos que la puedan reorientar”. En definitiva, se trata de plantear un nuevo modelo educativo más humano y global, y éticamente más comprometido.

Un nuevo modelo humanista

El modelo educativo humanista entronca con la tradición de la Ilustración y con el pensamiento racionalista de Kant. Este autor defendía que cuando las acciones de las personas se basaran en principios universales racionales (independientes de circunstancias históricas, sociales o culturales concretas), la razón desplazaría a la autoridad y el antiguo orden social despótico quedaría demolido. Se alcanzaría así una sociedad más racional, justa y humana. Para Kant, los fundamentos de un plan educativo debían de ser *cosmopolitas*, es decir, pensando en un mundo mejor y más humano².

Más de un siglo después, otros autores retomaron sus ideas y reafirmaron el enfoque humanista como la característica básica para superar los determinismos (naturales, sociales o culturales) y alcanzar la igualdad y la justicia. Así, Bertrand Russell defendió que el objetivo de la educación debía ser lograr ciudadanos y ciudadanas sabios y libres, y John Dewey promovió la reforma de los niveles iniciales de la educación como medida para provocar cambios sociales hacia una sociedad más justa, libre y humana, cuyo objetivo no fuera sólo la producción de bienes³.

.....
2. Kant (1991).
3. En Chomsky (2003).

Este fundamento humanista también se halla en la base de la 44ª Conferencia Internacional de Ministros de Educación, celebrada en octubre de 1994 en Ginebra⁴. En ella, los ministros consideraron que los sistemas educativos se habían obsesionado por los contenidos, la competitividad y la presión por lo conceptual, y habían dejado de lado el desarrollo integral de la personalidad. Era necesario recuperar la dimensión humanizadora de la educación y de los valores como contenido esencial de la enseñanza. Estas ideas fueron recogidas en el *Informe Delors*, que aborda la educación como un factor esencial para alcanzar los ideales de paz, libertad y justicia social en el mundo.

LA EDUCACIÓN TIENE, pues, una responsabilidad específica en la edificación de un mundo más solidario (...) Tiene que ayudar a hacer nacer un nuevo humanismo, con un componente ético esencial y que sitúe en un lugar importante el conocimiento y el respeto de las culturas y de los valores espirituales de las diversas civilizaciones, como contrapeso necesario a una

Para saber más...

El *Informe Delors* fue encargado en 1996 por el entonces presidente de la UNESCO, Sr. Federico Mayor Zaragoza, a un equipo internacional que presidió Jacques Delors.

Bajo el título de “La educación encierra un tesoro”, el informe tenía como objetivo identificar los principales retos que debería afrontar la educación del siglo XXI.

Uno de los principales aportes fue explicitar los cuatro pilares en los que debería sustentarse la educación: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir.

.....
4. González Lucini (2000).

globalización que, de otra manera, sólo se notaría en los aspectos económicos o técnicos. El sentimiento de compartir unos valores y un destino comunes constituye, en definitiva, la base de cualquier proyecto de cooperación internacional.

INFORME DELORS⁵

Necesitamos una nueva ética

La existencia de desigualdades e injusticias en el mundo hacen que, aún hoy, la concepción humanista de la educación continúe teniendo sentido en nuestra sociedad. Esta concepción exige, como señalamos al inicio del capítulo, potenciar “una responsabilidad específica en la edificación de un mundo más solidario”; o lo que es lo mismo, la necesidad de una nueva ética que se adecue a la realidad de una sociedad interdependiente⁶.

Los ciudadanos y las ciudadanas de este mundo interconectado tenemos el deber ético de interrogarnos, como nos invita Pogge, frente a contradicciones como la de la persistencia de la pobreza extrema en un mundo de grandes avances tecnológicos y de progreso⁷.

Además, los estudiantes globales, como parte de esta sociedad mundial y de un “único mundo”, necesitan también de una educación que les ayude a pensar globalmente para poder contribuir a su desarrollo. La escuela, el instituto, los centros educativos no pueden permanecer ajenos a lo que sucede a su alrededor. La educación debe proporcionar al estudiante las bases para entender la realidad que le

• • •

La educación debe proporcionar al estudiante las bases para entender la realidad que le rodea y capacitarlo para convivir en un mundo plural.

.....
5. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI. (1996: 42).

6. Singer (2003).

7. Pogge (2005).

rodea y capacitarlo para convivir en un mundo plural, lleno de incertidumbres y posibilidades, de manera que le permita desarrollar acciones colectivas para intervenir y mejorar su entorno, que también es nuestro y de los otros.

Para saber más...

Intelectuales de diferentes disciplinas están reclamando una respuesta ética de la sociedad en general y de la educación en particular:

- Edgar Morin se refiere a la **conciencia cívica terrenal**, es decir, el pensar en la humanidad como destino planetario, como conciencia común, generosa y solidaria que nos interconecta y que está indisociablemente incluida en la biosfera que compartimos. (Morin, 2001)
- Boaventura de Sousa Santos habla de la **globalización contrahegemónica** o del **cosmopolitismo subalterno**, que vuelve visible lo que hay de común entre las diferentes formas de discriminación y opresión: el sufrimiento humano. (Souza Santos, 2005)
- Jeffrey Sachs reivindica otro tipo de sistema económico global que esté concebido para satisfacer las necesidades humanas. El autor identifica como necesaria una **globalización ilustrada** que aborde problemas vinculados a los más pobres entre los pobres, al medio ambiente, a la extensión de la democracia, a la acción multilateral, a la ciencia y la tecnología. (Sachs, 2005)
- Thomas Pogge se refiere a un **universalismo moral** con la consecuente justicia global; y en la misma línea, Adela Cortina habla del **ideal de ciudadanía cosmopolita**. (Pogge, 2005; Cortina, 2003a)



Sugerencias para la reflexión | 1

1. ¿Cuáles pensáis que son los problemas más importantes a los que nos enfrenta la globalización?
2. En base a las ideas expresadas en los apartados precedentes, ¿cómo caracterizaríais el modelo educativo que tenemos?
3. Desde la perspectiva de vuestra práctica docente, pensad algunas ideas para incluir el tratamiento de los problemas globales en el currículum.



La educación para la ciudadanía global

2

Este nuevo modelo humanista al que nos referimos se concreta en la propuesta de una **educación para la ciudadanía global**, que se asienta en tres pilares complementarios e indisolubles:

- Una educación global de la personalidad del alumno y de la alumna: educación integral.
- Una concepción global de la ciudadanía.
- Una perspectiva global de justicia y de solidaridad.

Educación global de la personalidad del alumno: una educación integral

Una educación integral del alumno y de la alumna tiene en cuenta todas sus dimensiones: corporal, intelectual, espiritual, emocional, ética y social. El *Informe Delors* concretaba esta educación en cuatro aprendizajes básicos, necesarios para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad:

- Aprender a aprender: aprender a conocer o a adquirir instrumentos de comprensión.
- Aprender a ser: aprender a ser personas.
- Aprender a hacer: aprender a actuar y a influir en el entorno.
- Aprender a convivir: aprender a vivir juntos.



Sugerencias para la reflexión | 2

La educación para la ciudadanía global añade además **un quinto pilar**, dirigido a la construcción de un mundo más justo:

- **Aprender a transformar o aprender para el cambio:** es decir, una educación que también esté orientada al compromiso y a la acción a favor de la justicia y la solidaridad, y que aliente al alumnado a responsabilizarse, a tomar decisiones y a mejorar su entorno.

Esta educación integral representa, además, educar en una **moral cívica**⁸ que contemple:

- El desarrollo de un proyecto personal: la formación del carácter individual, el autoconocimiento, la autoestima, para que cada estudiante se conozca y sepa pensar acerca de sí mismo.
- La dimensión comunitaria: el arraigo en la vida comunitaria integrada que favorece la solidaridad grupal, el desarrollo de la participación, la democracia y la solidaridad universalista.
- La capacidad de universalización: es decir, de ponerse en el lugar de cualquier otra persona, especialmente de las desposeídas, haciendo posible la solidaridad universal.

Cuando atendemos las necesidades de nuestros estudiantes, les enseñamos a pensar acerca de sí mismos y acerca de los demás, les capacitamos para relacionarse con las personas y a ponerse en el lugar de los otros, estamos preparando el camino para pensar y actuar “en” el mundo y “con” el mundo.

En definitiva, la educación para la ciudadanía global persigue la educación de ciudadanos y ciudadanas críticos, libres, justos y solidarios, para contribuir al desarrollo de personas íntegras en el ámbito individual y en el social.



La educación para la ciudadanía global persigue la educación de ciudadanos y ciudadanas críticos, libres, justos y solidarios.

.....
8. Cortina (2000).

1. Teniendo en cuenta la educación integral del alumno y de la alumna (dimensiones corporal, intelectual, espiritual, emocional, ética y social) ¿qué dimensiones creéis que privilegia el actual sistema educativo? ¿cuáles descuida? ¿Por qué creéis que se produce esta situación?
2. Analizad el Proyecto Educativo de Centro, la Programación Curricular de Aula y vuestra actuación docente en la práctica diaria: ¿cómo consideráis que se recogen las diferentes dimensiones de la educación integral (corporal, intelectual, espiritual, emocional, ética y social)? ¿cómo pensáis que se podrían reforzar?



Concepción global de la ciudadanía

La educación para la ciudadanía global aspira a ir más allá de una perspectiva cívica centrada sólo en la dimensión individual⁹, y concibe al ciudadano y a la ciudadana no sólo como sujetos de derechos y obligaciones, sino como parte de una comunidad mundial de iguales en dignidad.

Una conciencia común

Esta idea de ciudadanía global se sustenta en lo que Edgar Morin¹⁰ ha denominado una *ética de la especie humana*, según la cual la humanidad no es algo abstracto, sino las personas concretas que habitamos este planeta y que compartimos problemas comunes. Esta ética hace referencia a una *conciencia cívica terrenal* y solidaria del género humano (en la que la humanidad es una parte indisoluble de la biosfera), y concibe el mundo que compartimos en interdependencia mutua.

Hace dos siglos, Kant planteó que la unión perfecta de la especie humana vendría a través de una *ciudadanía común*. El autor pensaba sobre todo en la finitud de la Tierra: al ser una esfera, no permite más expansión; por tanto, nos obliga a vivir en un espacio común. Ello, a la larga, implica un principio de solidaridad universal: todo el mundo tiene derecho a habitar la Tierra y todos tenemos el derecho a no ser tratados como enemigos.¹¹

Retomando esa idea, es necesario que la educación para la ciudadanía global aborde la *identidad terrenal*, es decir, la

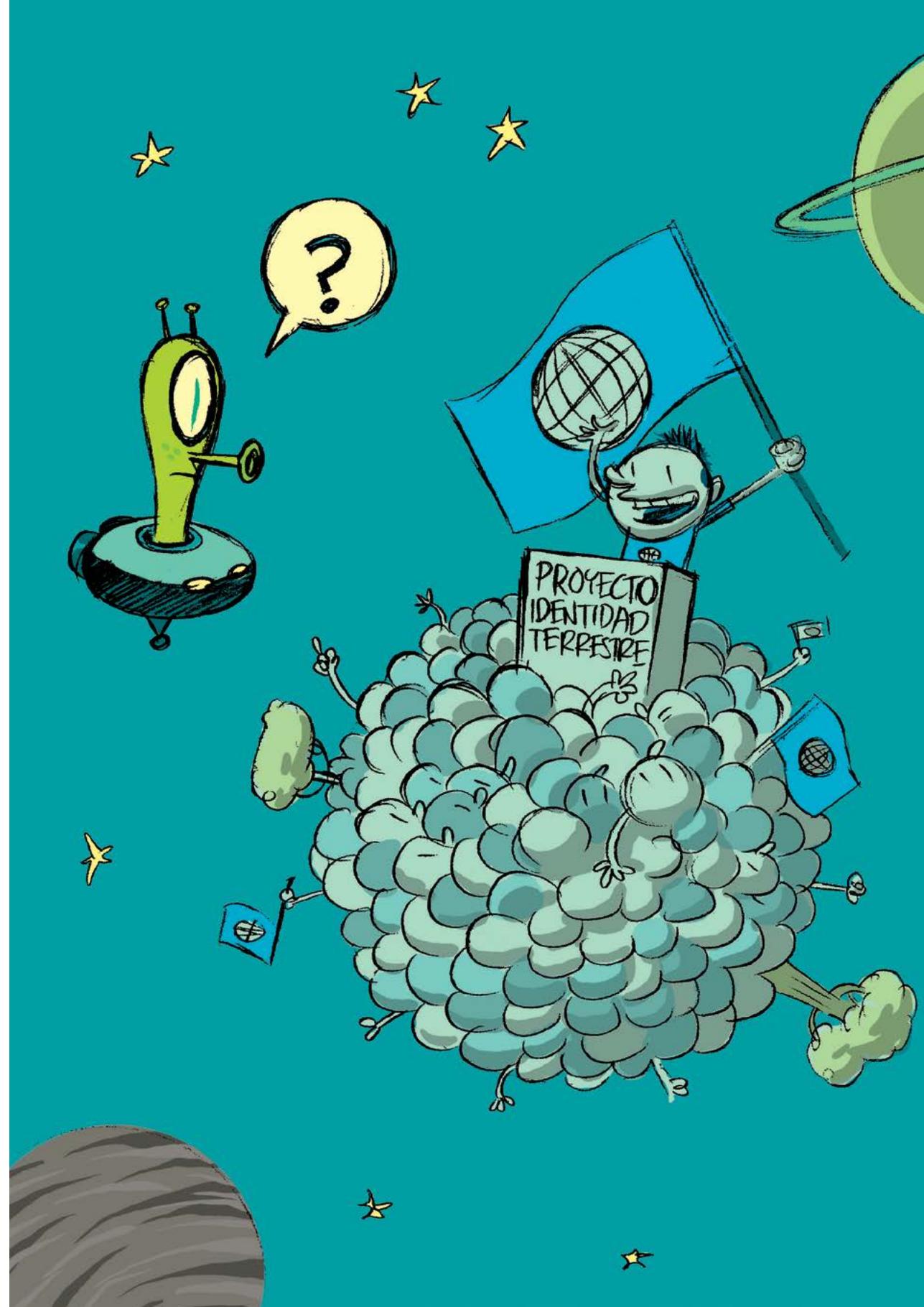
•••

Se necesita una mirada cosmopolita emancipadora que nos permita entender esta interconexión del mundo y que nos ayude a compartir un mismo proyecto ético y político.

.....
9. En Polo (2004) el autor abunda en estas ideas.

10. Morin (2000).

11. En Bauman (2004).



condición del ser humano desde una perspectiva planetaria. Esta identidad abarca el destino individual, el social, el histórico, el destino como especie humana; o sea, todos los destinos entrelazados e inseparables.¹² Se trata de que las personas nos ubiquemos en un proyecto común como especie humana. Por eso, como señala Ulrich Beck, se necesita una *mirada cosmopolita emancipadora* que nos permita entender esta interconexión del mundo y que nos ayude a compartir un mismo proyecto ético y político¹³.

Derecho a una ciudadanía global

Gimeno Sacristán¹⁴ señala que para conseguir este proyecto político común, el ciudadano y la ciudadana deben imbuirse de valores sociales que les conduzcan a “una verdadera transformación hacia un sistema de vida armonioso”.

Esta transformación implica luchar por la justicia y la igualdad, conceptos implícitos en la ciudadanía y que, sin embargo, no siempre se dan en la actualidad, ya que a menudo ésta no es vivida en condiciones de igualdad¹⁵.

La desigualdad en materia de derechos y el mantenimiento de condiciones de vida injustas y excluyentes son la lente con la que el ciudadano y la ciudadana global miran el mundo con el fin de ayudar a cambiarlo.

.....
12. Morin (2001).

13. Beck (2005).

14. Sacristán (2003).

15. (*Ibíd.*).



Para saber más...

Algunos autores como M. Hardt y A. Negri¹⁶ reivindican el **derecho a una ciudadanía global** que garantice a todas las personas migrantes plenos derechos en el país donde viven y trabajan. Este derecho también incluye el ingreso de ciudadanía que se le debe a todo miembro de la sociedad (un salario social y un ingreso garantizado para todos). En definitiva, el derecho a la ciudadanía global implica el poder de la multitud de reapropiarse del espacio público para poder tener autocontrol sobre sus propias vidas.

Una ciudadanía global con responsabilidad local

La ciudadanía global no se opone a una ciudadanía local (del barrio, del entorno más inmediato, etc.). Por eso hablamos de una ciudadanía **glocal**, que asume la responsabilidad de lo que sucede localmente y la integra desde la visión global¹⁷. Así, un ciudadano y una ciudadana global se adelantan a pensar en los posibles efectos que sus acciones (ámbito local) tendrán en el planeta (ámbito global).

La perspectiva **glocal** permite tener en cuenta tanto lo global como lo local. Y es que si trabajamos sólo con miras locales, corremos el riesgo de perder de vista las causas de, por ejemplo, la pobreza (la exclusión) y sus soluciones (la inclusión). Pero si sólo nos fijamos en el contexto global sin tener en cuenta la

realidad local, perdemos la visión real, convirtiéndonos en simples espectadores carentes de compromiso.

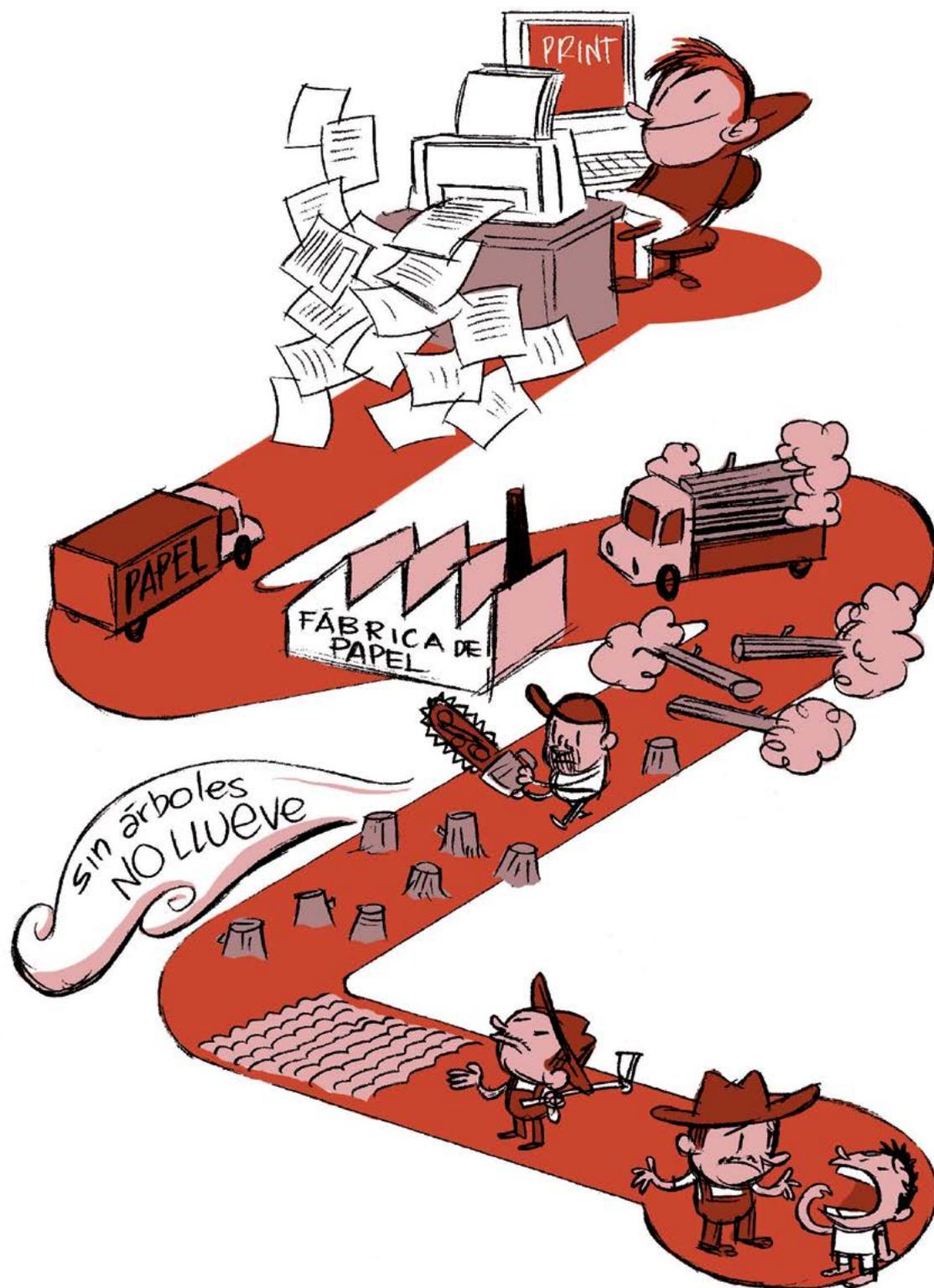


La ciudadanía glocal asume la responsabilidad de lo que sucede localmente y la integra desde la visión global.

.....

16. Hardt y Negri (2002).

17. Mayer (2002).



En conclusión, los ciudadanos y las ciudadanas globales...

Participan y se comprometen de una forma activa en la vida ciudadana en todos sus niveles (tanto a nivel global como a nivel local, "glocal") e intentan transformar la realidad.

Son conscientes de sus derechos, pero también de sus obligaciones, y se responsabilizan de sus actos.

Se interesan por conocer y reflexionar críticamente sobre los problemas mundiales y sobre cómo interactúan en sus vidas y en las de los demás.

Respetan, valoran, celebran la diversidad y tienen una mentalidad cosmopolita. Se indignan frente a la injusticia y la exclusión, y luchan por un mundo mejor.

La perspectiva global de justicia y de solidaridad

El contexto mundial socioeconómico de hegemonía y tiranía del capitalismo global que nos ha tocado vivir, debe interpelarnos a todas las personas y, en especial, a las que nos dedicamos a la educación. Como señala el *Informe Delors*, la interconexión del mundo ha revelado grandes desequilibrios: países pobres/ países ricos, fractura social entre opulencia/marginación, uso inconsiderado de los recursos naturales que conduce a la degradación del medio ambiente, etc.

Frente a esta realidad compleja e injusta en la que situaciones de extrema pobreza conviven al lado de un consumismo sin medida, “la extensa extrema pobreza puede persistir porque no sentimos que su erradicación sea moralmente imperiosa”¹⁸. Es aquí donde la educación para la ciudadanía global tiene que centrar su atención: en una educación para la construcción de un mundo más justo y solidario.

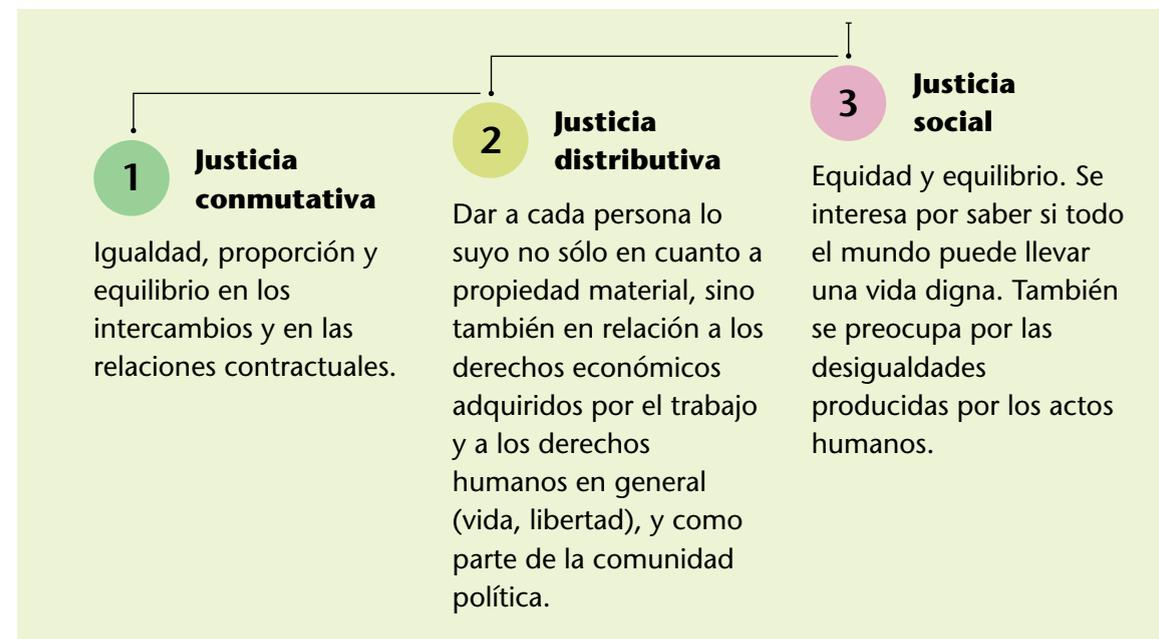
•••

“La extensa extrema pobreza puede persistir porque no sentimos que su erradicación sea moralmente imperiosa.”

.....
18. Pogge (2005).

Pero...¿a qué nos referimos cuando hablamos de justicia?

Luis de Sebastián (1996) distingue tres conceptos:



La justicia y la solidaridad van de la mano y se complementan. Por un lado, el principio de justicia apuesta por igual respeto e iguales derechos para cada individuo; por el otro, la solidaridad es más atrevida y generosa y se preocupa por el bienestar del prójimo¹⁹.

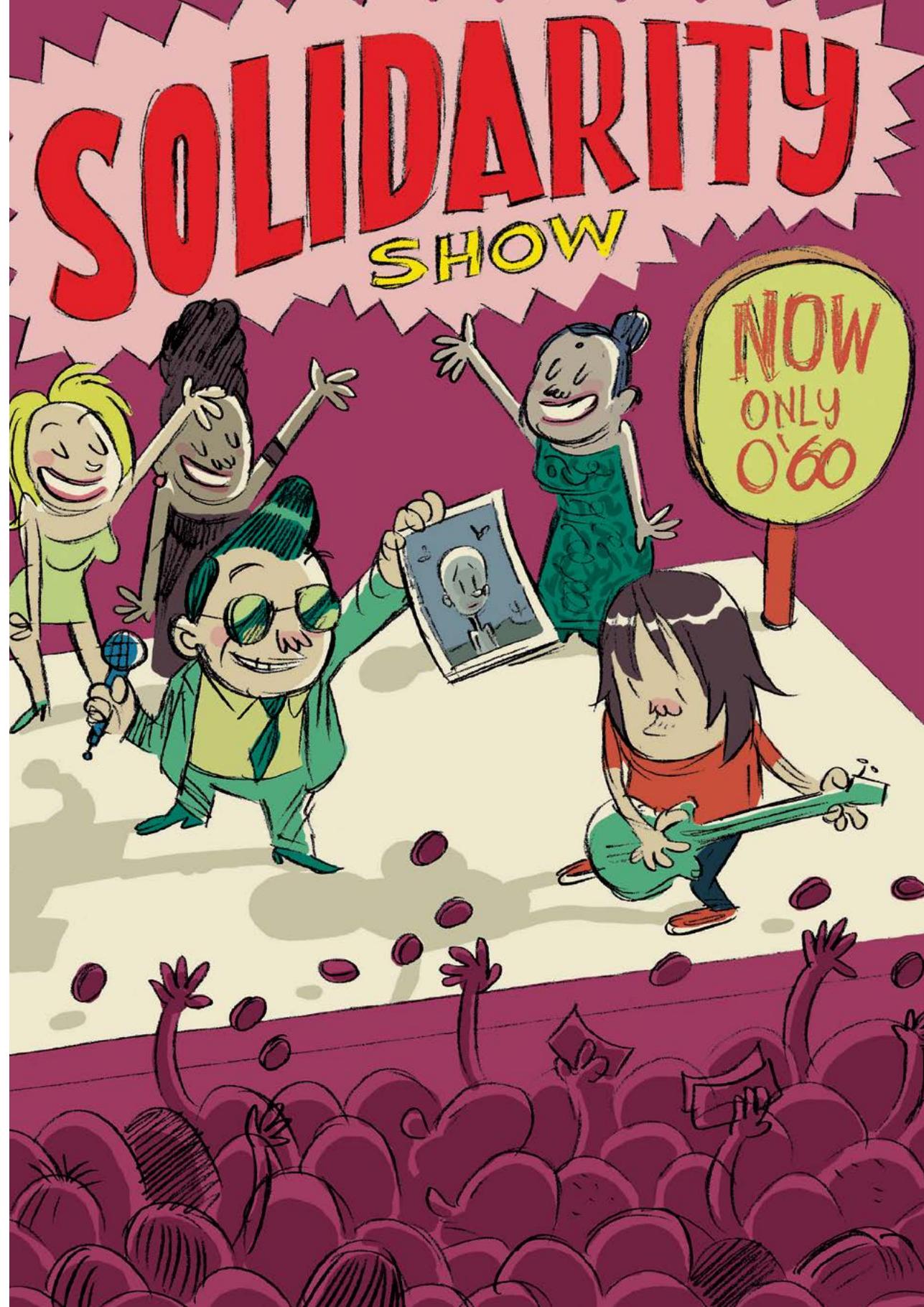
El lenguaje de los derechos humanos (entendido como demandas dirigidas a instituciones sociales para que se responsabilicen y garanticen el acceso seguro a estos), más allá de su formulación jurídica, es el que permite una mejor formulación de un criterio de justicia complejo y aceptable internacionalmente.²⁰

.....
19. Sebastián (1996).
20. Pogge (2005).

¿Y qué entendemos por solidaridad?

Luis A. Aranguren (2000) identifica diferentes concepciones de solidaridad:

- 1 Solidaridad por necesidad**
Debemos ser solidarios con los países empobrecidos, aunque sólo sea por egoísmo inteligente, porque nos afecta a todos. Esta solidaridad nace de la consciencia del límite (ecológico, demográfico, de escasez de recursos, etc.)
- 2 Solidaridad como espectáculo**
Esta solidaridad es la que ha sido apropiada por el mercado y convertida en artículo de consumo.
- 3 Solidaridad como campaña**
Persigue obtener una respuesta inmediata ante una situación de emergencia, a través de los medios de comunicación.
- 4 Solidaridad como cooperación**
Es muy positiva y es la que ha hecho posible la ayuda a **países empobrecidos**, pero peligra cuando sigue lógicas y patrones concebidos desde el Norte.
- 5 Solidaridad como encuentro**
Significa no quedarse indiferente al encontrarse con el dolor y la injusticia, y empezar a pensar y vivir de otra manera; reconocer en el otro su dignidad herida, humillada, y ser capaces de escucharle.



Justicia y solidaridad en la educación para la ciudadanía global

La propuesta de la educación para la ciudadanía global implica una educación para la justicia y la solidaridad no como consumo, sino como encuentro *glocal* (global/local). Es también una educación en un sentido amplio, que aborda las desigualdades y la exclusión, y que afronta cuestiones como el respeto y el desarrollo de los derechos humanos, la paz y la democracia, la igualdad de género, la interculturalidad, la justicia medioambiental o el desarrollo humano y sostenible.

En definitiva, la educación para la ciudadanía global se fundamenta en la defensa de la dignidad de la persona por encima de los intereses del mercado y de las fronteras, considerando a todas las personas valiosas en sí mismas. Tiene como meta el desarrollo centrado en el ser humano; es decir, en ayudar a pensar el mundo como una sociedad planetaria.

Para alcanzar la construcción de un sentimiento y compromiso de solidaridad y de justicia social, la educación para la ciudadanía global va más allá del necesario conocimiento y análisis de unos hechos y aborda la necesidad de desarrollar en los y las estudiantes habilidades, actitudes y valores en un contexto de *praxis*. El reto como enseñantes es reinventar la solidaridad a partir de las experiencias educativas que seamos capaces de favorecer y desarrollar en nuestras escuelas.



El reto como enseñantes es reinventar la solidaridad a partir de las experiencias educativas.



Sugerencias para la reflexión | 3

1. ¿Qué modelo de ciudadano y ciudadana creéis que alienta nuestra sociedad?
2. ¿Cómo se podría impulsar un modelo de ciudadanía global desde la escuela? ¿Qué aportes podría realizar la comunidad educativa en la construcción de esta ciudadanía global?
3. A partir de las propuestas de Luis A. Aranguren sobre los diferentes tipos de solidaridad, ¿en qué modelo de solidaridad pensáis que, en general, se ubica vuestra práctica educativa? ¿Qué cambios haríais a partir de este análisis?



Riqueza, pobreza y ciudadanía

La realidad económica del mundo en que vivimos dista mucho de esa perspectiva global de justicia y solidaridad a la que aspiramos desde la educación para la ciudadanía global. Y es que, como denuncia Eduardo Galeano²¹, nunca la economía mundial ha sido menos democrática, nunca ha sido el mundo tan escandalosamente injusto y nunca ha habido tanta distancia entre ricos y pobres.

Esta brecha entre riqueza y pobreza la podemos ejemplificar en las siguientes cifras:



A pesar de que existe la tendencia a identificar pobreza con “personas sin techo” o mendicidad, en los países ricos existen pobres con techo cuyas rentas no les permiten satisfacer sus necesidades de manera digna. La realidad es que la pobreza atraviesa transversalmente nuestro mundo globalizado.

.....
21. Galeano (2003).
22. Oliveres (2007).

Para saber más...

La situación de la pobreza en España, según datos de 2005²³, revela que más de 8.500.000 personas se encuentran bajo el umbral de la pobreza, es decir, viven con menos del 50% de la rmdn (renta media disponible neta, equivalente a unos 5.177€ anuales o 369€ mensuales). Del total de estas personas:

- El 44% son jóvenes menores de 25 años.
- 1.740.000 se encuentran en situación de ‘pobreza severa’, que corresponde a ingresos entre el 15% y el 25% de la rmdn.
- 528.000 personas viven en situación de “pobreza extrema” o, lo que es lo mismo, con menos del 15% de la rmdn. De éstos, más del 65% tienen menos de 25 años.
- Más de 3 millones (el 35,3%) se encuentran en el Sur de España (Extremadura, Andalucía, Ceuta y Melilla). Cataluña acumula el 16,1%, que representa más de un millón de personas. Además, Barcelona es la provincia que en números absolutos concentra el mayor número de personas y familias pobres de toda España.

Para Ricardo Petrella la pobreza está directamente relacionada con la exclusión de la ciudadanía, ya que *“la dignidad humana se caracteriza actualmente por el hecho de ser reconocido como ciudadano. Por lo tanto, la pobreza, en mi definición, es la negación de la ciudadanía”*²⁴.

.....
23. Datos extraídos de Ayala Cañón et al. (2006).
24. Ver Petrella. “Estrategias para acabar con la pobreza” en http://www.fdacomin.org/seminaris/2003_pobresa/petrella_esp.pdf

Esta negación opera en tres niveles: la ciudadanía civil, la social y la política.

Para saber más...

Ciudadanía civil:

tener las libertades civiles, la libertad de pensamiento, de religión, los derechos y los deberes ligados al derecho de ser ciudadano.

Ciudadanía social:

tener derecho a la vida, al agua, a la alimentación y a la educación.

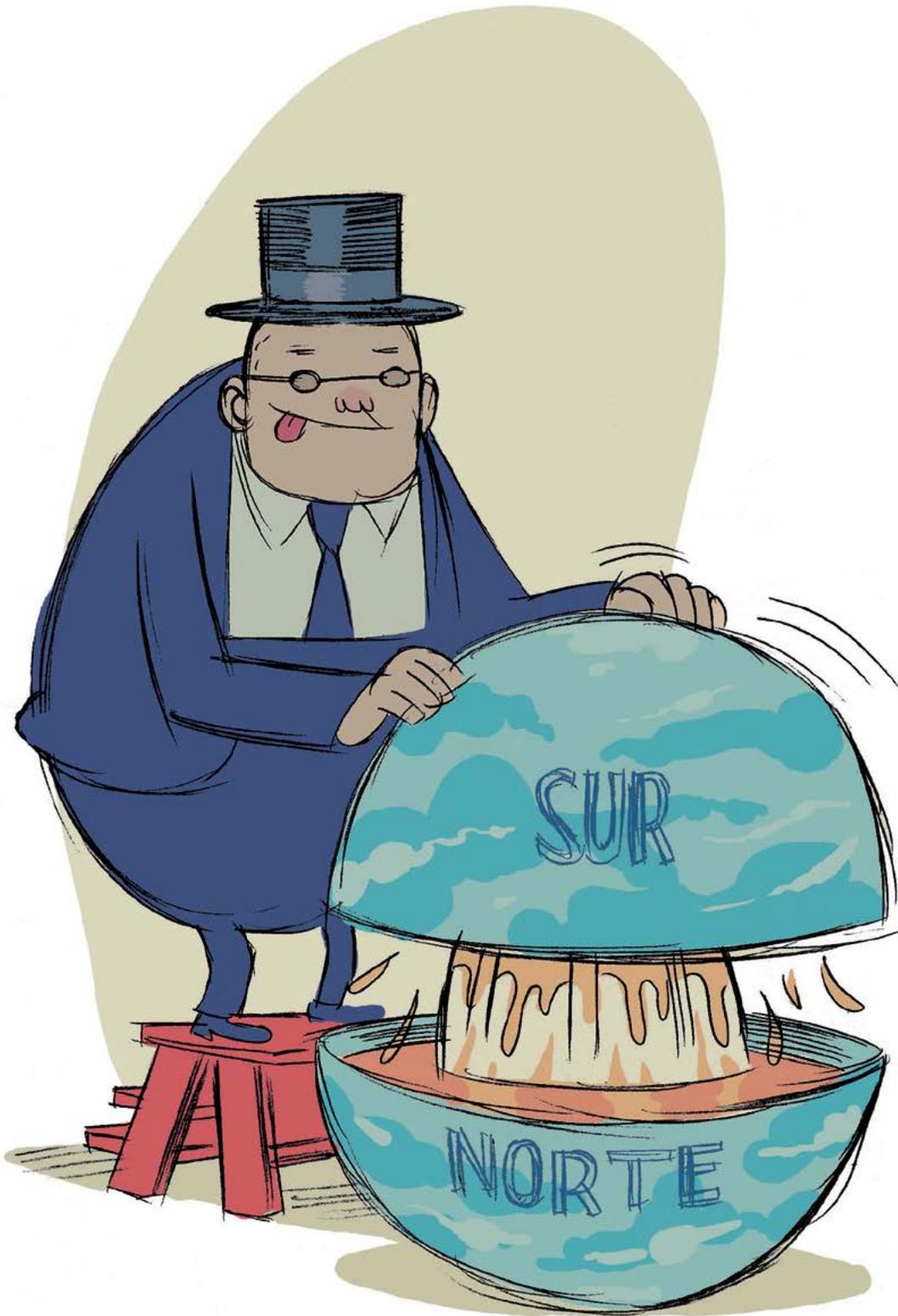
Ciudadanía política:

es el derecho que tiene toda persona a participar, a organizarse, a crear partidos políticos, etc.

Las causas de la pobreza y de la gran brecha existente entre el mundo pobre y el mundo rico se encuentran en el origen de un sistema injusto que, como señala Arcadi Oliveres (2005), hoy en día halla nuevas formas para seguir perpetuándose:



La educación para la ciudadanía global parte de la idea de que existen alternativas al mantenimiento de la pobreza: nadie tiene que ser pobre ni excluido. Lo que la humanidad necesita no son fronteras y reductos de prosperidad, sino personas cons-



tractoras de un vivir juntos próspero y digno para todo el mundo, mutuamente responsables en la aspiración de toda persona y todo pueblo a la dignidad, la justicia, la libertad y la paz.



Lo que la humanidad necesita no son fronteras y reductos de prosperidad, sino personas constructoras de un vivir juntos próspero y digno para todo el mundo.

La dignidad humana, nos dice V. Camps recordando a Kant, se basa en el reconocimiento de que toda persona es valiosa en sí misma, más allá de situaciones de discapacidad, pobreza o cualquiera otra situa-

ción de desventaja. Pero para que cualquier persona pueda realizarse igualmente en autonomía y dignidad, es necesaria la solidaridad de todos y todas y la justicia social.

En ese mismo sentido, muchos estudios y organizaciones se han posicionado y sostienen que es posible erradicar la pobreza de raíz y que no debemos limitarnos únicamente a cumplir las aspiraciones de los Objetivos del Milenio.



Para saber más...

Hace unos años se calculó que si todas las personas dispusiéramos del mismo ingreso, la media mundial sería de unos 4.000 a 5.000 dólares anuales; el equivalente a la renta *per cápita* de Lituania.

Para A. Oliveres²⁵ se trata de una cuestión de redistribución de la riqueza y de la renta. Eso significa que para poder vivir en un mundo más justo es necesario que las personas que tienen

.....
25. Oliveres (2005).

más bajen un poco su nivel, para que las que tienen menos puedan acercarse a la media. Este economista propone algunas ideas en ese sentido:

1. *Crear un sistema de gobierno mundial que obligue a realizar transferencias de las personas más ricas a las más pobres.*

- El economista Sachs defiende que la erradicación de la pobreza es posible si se dedica el 0,7% del PIB anual a este objetivo. Hay quien va más allá y propone dedicar el 1% de los ingresos de quienes tienen lo suficiente como para gastar en lujos y frivolidades, para cubrir las necesidades básicas de los más excluidos²⁶.
- Asimismo, desde las ONG existen campañas para hacer de la pobreza historia, e incluso iniciativas para declarar la pobreza ilegal (como se hizo en el siglo XIX con la esclavitud)²⁷ y crear conciencia de ello en las escuelas.

2. *Cambiar algunas estrategias del proceso de globalización.*

- Crear un sistema de “sindicalización” de los países empobrecidos: así como la primera etapa del capitalismo generó unas condiciones de desigualdad y fue necesaria la creación de los sindicatos laborales para reivindicar los derechos de los trabajadores y las trabajadoras y solucionar los abusos del capitalismo, habría que aplicar el mismo método a la relación entre países ricos y pobres.
- Cambiar la lógica salvaje de la globalización imperante a través de la presión de los movimientos altermundialistas en su doble vertiente de *protesta* y de *propuesta*:
 - la *protesta*: por ejemplo, ante las reuniones de los organismos internacionales que son el motor de las políticas económicas más agresivas,

.....
26. Como propone, Peter Singer.
27. Petrella (2005).



- la *propuesta*: por ejemplo, mediante la organización de foros sociales mundiales.
- Para que se produzcan cambios, es necesaria la *educación* que conciencie sobre las consecuencias de la injusticia global.
- Compromiso personal: no ser cómplice del sistema, sino apostar por otras vías de comportamiento.

Ya en la Conferencia Mundial de Medio Ambiente de Johannesburgo de 2002 se señaló que si toda la humanidad consumiera la misma cantidad de papel, agua, petróleo o madera que consumen los países ricos, tomando como medida el consumo europeo, haría falta tres planetas como el nuestro.



Sugerencias para la reflexión | 4

1. ¿Cómo habéis trabajado el tema de la pobreza en vuestras aulas?
2. A partir del escrito de Galeano (pág. 44), analizad la relación entre pobreza y ciudadanía. ¿Qué propuestas se os ocurren para trabajar en el aula la pobreza desde un enfoque de ciudadanía global?





LOS NADIE

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadie con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueva ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadie la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadie: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadie: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadie, que cuestan menos que la bala que los mata.

Eduardo Galeano²⁸.

.....
28. Galeano (1985).

Freire y Habermas en el horizonte: perspectiva de esperanza



Paulo Freire sigue siendo un referente para quienes creen en una educación para la transformación hacia un mundo más consciente y más humano. Este autor planteó ver la historia no como algo estático e irremediable, sino como una posibilidad de cambio. La educación constituye un instrumento para lograr esa posibilidad.

Freire señaló la importancia de la educación como *desveladora* de la realidad, es decir, como un medio para evidenciar las desigualdades, así como las tensiones entre lo que “es” y lo que “debería ser”. A través de la inmersión del alumnado y los educadores en su propia realidad, éstos pueden, mediante la conciencia crítica, llegar a una verdadera comprensión que les permita transformarla. Es así como el autor nos descubre el potencial liberador de la educación.

PENSAR EN LA HISTORIA COMO POSIBILIDAD es reconocer la educación como una posibilidad. Significa que, si bien la educación no puede lograrlo todo, sí tiene algunos logros a su alcance. Uno de los desafíos a los que nos enfrentamos los educadores es descubrir qué resulta históricamente factible en la línea de contribuir a la transformación del mundo, originando un mundo más redondeado, menos anguloso, más humano.

P. FREIRE²⁹

.....
29. Freire, citado por Macedo en el prólogo de Chomsky, 2003.

Por su parte, desde la ciencia social crítica, Jürgen Habermas reivindica la necesidad de establecer un diálogo igualitario entre personas (diálogo intersubjetivo) para establecer relaciones sociales democráticas.

Tanto la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas como la *pedagogía liberadora* de Freire han puesto de manifiesto la validez y la autenticidad de las comprensiones del *mundo de la vida* a partir del diálogo participativo y en igualdad de condiciones³⁰. El conocimiento que se genera de forma participativa (en grupo) y en igualdad de condiciones va más allá del conocimiento téc-

Para saber más...



Jürgen Habermas nació en 1929 en Düsseldorf, Alemania. Este filósofo fue discípulo de Adorno y de la Escuela de Frankfurt, con quienes mantuvo algunas discrepancias.

En 1962 publicó *Historia y crítica de la opinión pública* y posteriormente elaboró la Teoría de la Acción comunicativa I y II, en la que desarrolló la acción comunicativa. Según Habermas, no existe acción humana en la que no medie el lenguaje. Sin embargo, ésta comunicación está repleta de obstáculos que hacen difícil una “comunicación real”, en igualdad de condiciones y con igual acceso al poder.

.....
30. Ferrada (2001).

nico, neutro y objetivo, ya que parte de la realidad histórica y social de quienes participan, y eso le da un sentido político: el de avanzar hacia la búsqueda de una sociedad más justa, solidaria y libre.

Para explicar el comportamiento humano desde el punto de vista de la razón, Habermas diferencia entre dos tipos de acciones humanas:

- **La acción teleológica:** que persigue una intervención eficaz en el mundo. El actor, individual o social, elige los medios más adecuados para conseguir el fin propuesto, y éste es el

Paulo Freire nació en Recife en 1921, en un Brasil cuyas grandes diferencias sociales marcaron su vida. Sus ideas cristiano-marxistas lo llevaron a forjar un método de alfabetización que condujera a los educandos a tomar conciencia de su realidad para poder cambiarla. Fue encarcelado durante la dictadura, y finalmente tuvo que exiliarse. En 1971 publicó *Pedagogía del oprimido*, obra en la que Freire denunciaba la educación bancaria como un modelo perpetuador de un sistema de opresión, frente a la educación liberadora, basada en una relación dialógica entre educador y educando.



Murió en 1997 dejando como legado más de once títulos y gran cantidad de artículos que han dado lugar a una extensa variedad de experiencias educativas liberadoras, tanto en la escuela como en la educación no formal.

que prevalece por encima de los intereses sociales. Se trata de la racionalidad instrumental o racionalidad con arreglo a fines.

- **La acción comunicativa:** persigue la satisfacción de las necesidades de todas las personas y se fundamenta en la acción coordinada, a través del diálogo, que conduce a acuerdos y consensos. El interés colectivo es lo que prevalece. Se trata de la racionalidad comunicativa.

La racionalidad instrumental se convierte, como señala Ayuste³¹, en un reino despótico que superpone los intereses del capital a los intereses del individuo-sociedad. Habermas y Freire han evidenciado como este reino reduce las relaciones sociales –y las educativas– a meros intereses mercantilistas y competitivos.

Por el contrario, la racionalidad comunicativa significa la comprensión en común del mundo, que impele a la intervención en él con el fin de conseguir una sociedad mundial más armoniosa.

De la enseñanza como técnica a la acción comunicativa

La educación bajo la **racionalidad instrumental** refuerza una concepción bancaria, doctrinal, tecnicista, cuyo acento recae en las destrezas, habilidades específicas y conocimientos de un mundo objetivo. Su preocupación se centra en los resultados y en los niveles de éxito preestablecidos.

En una educación concebida como técnica o como una **acción instrumental**³², el profesorado administra métodos

.....
31. Ayuste (1997).

32. Elliott (1997).

docentes a objetos pasivos (alumnos y alumnas), con el fin de lograr objetivos determinados preconcebidos. Se busca la obediencia y, por tanto, se ejerce un poder coercitivo a través de sanciones y recompensas. En realidad, el aprendizaje está dominado por este poder y se limita a ser una conducta pasiva dirigida por el profesor o la profesora.

La educación bajo la **racionalidad comunicativa** se preocupa por educar estudiantes responsables, críticos, con un sentido de comunidad local/global, a partir de la participación de todos, tanto en la creación como en la transmisión de conocimientos, desde el compromiso (concepción dialógica).

En la **acción comunicativa**, la responsabilidad educativa del profesorado consiste en establecer las condiciones que favorezcan el desarrollo y la comprensión del tema (aprendizaje activo) por parte de los estudiantes, a partir de sus propias capacidades.

La acción comunicativa considera que difícilmente se puede desarrollar la capacidad reflexiva de manera individual y aislada, sino que para ello se requiere de la apertura a la discusión y al diálogo con los demás. Para Habermas, el “diálogo verdadero” sólo puede suceder desde una “situación de habla ideal”; es decir, cuando no hay ningún tipo de coerción e impera la “fuerza del mejor argumento”. En esta situación el consenso, los acuerdos o los desacuerdos son aceptados por la fuerza de la razón.

Sin embargo, en la educación se puede correr el riesgo de no poder distinguir cuándo los argumentos del profesor o de la profesora son racionales y cuándo irracionales. Para evitar estas confusiones, Habermas señala que deben darse dos condiciones ideales: que todas las personas implicadas tengan igualdad efectiva de oportunidades; y que exista libertad para que todas puedan exponer los pros y contras.

En definitiva, para Habermas el diálogo debe producirse en base a valores democráticos de libertad, igualdad y justicia. Que se consigan estas condiciones es responsabilidad educativa de los profesores y las profesoras.

Habermas y Freire y la educación para la ciudadanía global

Habermas y Freire consideran que teoría y práctica están estrechamente vinculadas. La teoría es fruto del discurso que los y las participantes/sujetos producen a partir de la reflexión crítica de sus propias experiencias y de sus condiciones sociales, y con la voluntad de liberarse y emanciparse.

La educación para la ciudadanía global que proponemos entronca con las propuestas de estos dos autores, en cuanto comparte:

- Una misma “curiosidad epistemológica”: “¿cómo hacer que la instrucción escolar sea significativa para conseguir que sea crítica, y cómo hacer que sea crítica para que sea liberadora?”³³.
- Metas educativas comunes: la lectura crítica del mundo a partir de una comunicación dialógica de las personas participantes, por un mundo más justo y libre.
- Un camino compartido y una ciudadanía militante: profesorado, alumnado, familias, comunidad local, ONG y colectivos diversos son reconocidos como constructores de conocimientos en común a través del diálogo. Todos forman parte de una comunidad a la que extienden esta cultura participativa y democrática.
- Una concepción emancipadora de la educación y de la pedagogía que va más allá de la crítica y aborda estrategias de compromiso y transformación con la esperanza de cambiar los contextos. Se trata de reivindicar el “modelo de profecía ejemplar”³⁴ en el que la pedagogía es un acto de ciudadanía

.....
33. Giroux (1990).

34. (Ibíd.).

crítica y justicia, y la educación forma parte del mismo cambio social.

- El valor de los procesos de participación y del activismo.
- La concepción de la historia y la educación como posibilidad, como proceso verdaderamente humanizador, como esperanza para poder cambiar las situaciones de injusticia.



2

Educación para la ciudadanía global: una manera transformadora de mirar y percibir la educación

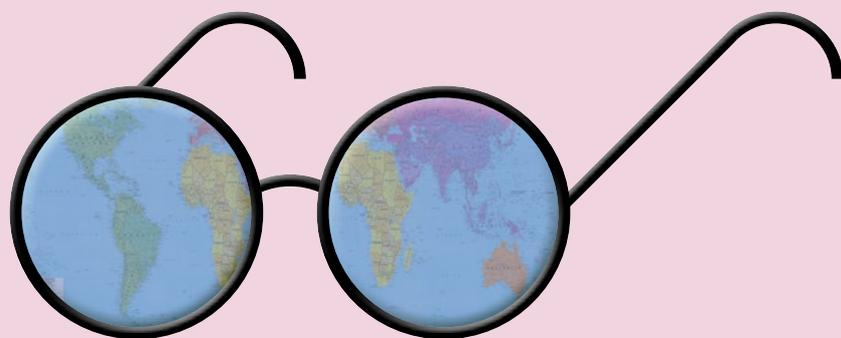


La educación para la ciudadanía global concibe la educación como un proceso humanizador y emancipador en el que, a través de la comprensión crítica y profunda de las cosas que nos pasan en nuestro mundo globalizado, nos capacitamos para mejorarlo.

Esta propuesta aspira a transformar la manera como entendemos nuestra realidad¹ y como vemos la complejidad de nuestro mundo (lo *glocal*, el yo y el otro, lo nuestro y lo de los demás). La ciudadanía global nos invita a ver el mundo interconectado y fusionado como posibilidad emancipadora para todas las personas, y no como control de unas pocas. La ciudadanía global supera la idea de ciudadanía cívica, individualista, para alcanzar una concepción planetaria que integra diversas miradas.

En definitiva, la educación para la ciudadanía global nos propone una *mirada compleja* formada por muchas miradas, entre las cuales destacamos:

- Una mirada cosmopolita.
- Una mirada crítica, participativa y democrática.
- Una mirada constructiva y reflexiva.
- Una mirada dialógica.
- Una mirada transformadora.



.....
1. Beck (2005).

Una mirada cosmopolita 1



PARA ESTE MUNDO QUE SE HA VUELTO COSMOPOLITA, necesitamos urgentemente una nueva manera de mirar, la mirada cosmopolita, si queremos comprender la realidad social y política en la que vivimos y actuamos.

BECK, 2005

Para comenzar este apartado es necesario establecer la diferencia entre globalización y *cosmopolitización*. Mientras la “globalización” hace referencia al ámbito económico (un mercado global, sin fronteras, dentro de un modelo económico neoliberal), la “cosmopolitización” indica un proceso con múltiples dimensiones a través del cual creamos nuevas relaciones de interdependencia.

La relación cosmopolita no sólo se da en los intercambios económicos. Se hace presente tanto en los procesos de concienciación de la realidad planetaria, global y cosmopolita, como en las posibilidades de cambiarla. Es en ese sentido que se habla de una “cosmopolitización reflexiva”².

El enfoque cosmopolita de la educación para la ciudadanía global, sirviéndonos del lenguaje de Pogge³, se puede caracterizar por tres elementos:

.....
2. Beck (2002, 2005); Beck, Giddens y Lash (1997).
3. Pogge (2005).

- El individualismo, es decir, el interés por el ser humano o la persona.
- La universalidad, que implica tener en cuenta a cada ser humano vivo por igual.
- La generalidad, que hace que las personas sean importantes para todos los seres humanos, y no sólo para sus compatriotas u otras personas más o menos cercanas.

A través de la mirada cosmopolita, esta propuesta educativa pretende hacer realidad el criterio universal de justicia y solidaridad, así como integrar las nuevas realidades interculturales, medioambientales, democráticas e igualitarias. Se propone una “moral universalista” que se fundamenta en la igualdad de condición y de dignidad de todos los seres humanos.

•••

A través de la mirada cosmopolita, la educación para la ciudadanía global pretende hacer realidad el criterio universal de justicia y solidaridad.

Para responder a estos retos en un mundo interdependiente y cada vez más plural, la mirada cosmopolita emancipadora plantea dos principios básicos tomados de Beck:

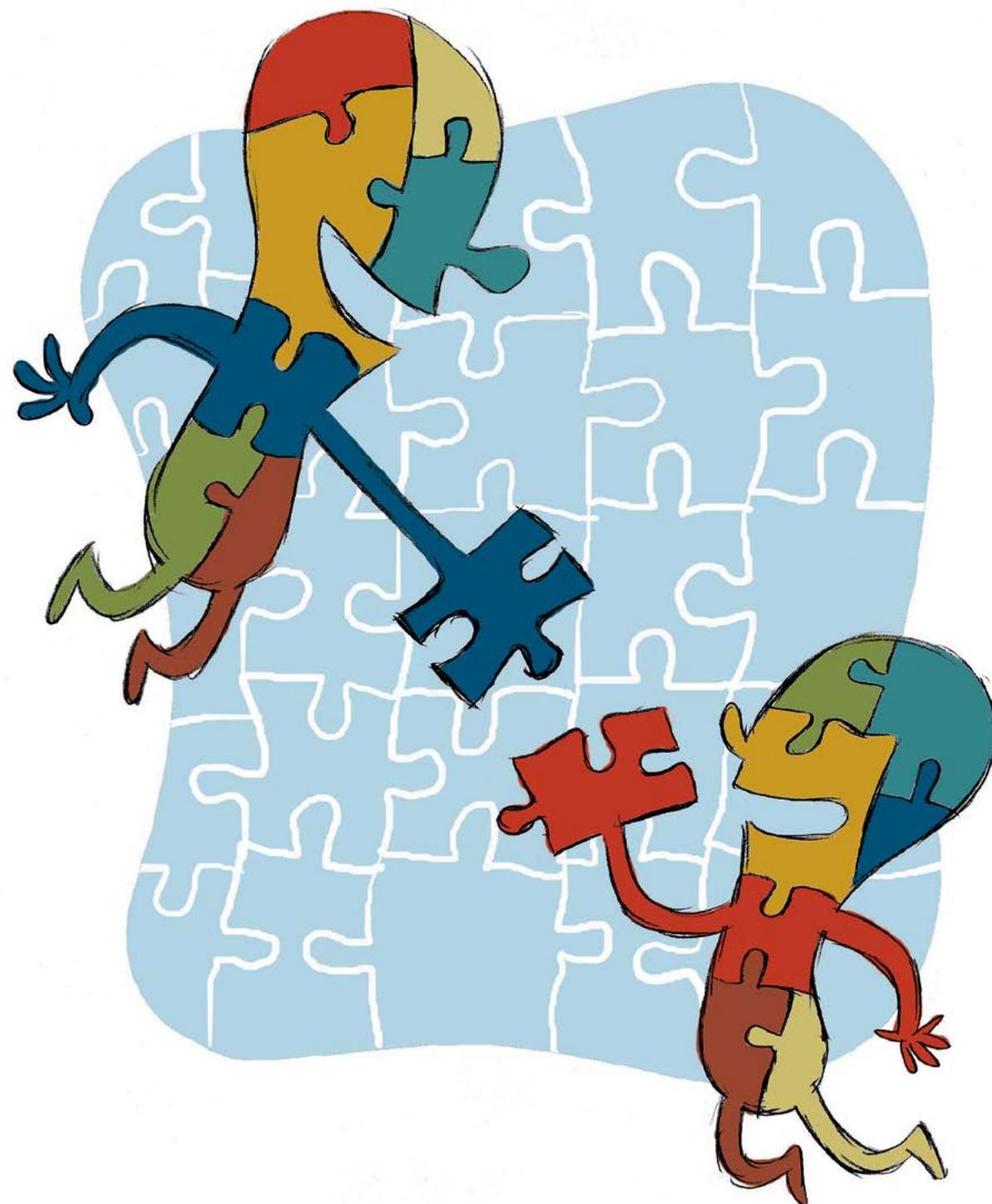
- “la lógica de la diferencia inclusiva”,
- “la empatía cosmopolita”.

La lógica de la diferencia inclusiva

HAY QUE ENSEÑAR A NO Oponer lo universal a las patrias, sino a vincular de manera concéntrica nuestras patrias familiares, regionales y nacionales, y a integrarlas en el universo concreto de la patria terrenal.

E. MORIN, 2001

Durante mucho tiempo hemos construido nuestra identidad a partir de una lógica excluyente: “o esto o lo otro”.



La educación para una ciudadanía planetaria pretende que el ciudadano y la ciudadana hagan suya una lógica de la diferencia inclusiva del “no sólo, sino también”.

No tiene sentido oponer lo local y lo global, las patrias y lo universal, sino que se trata de enseñar la *identidad terrenal*, es decir, de “desarrollar nuestras identidades concéntricas y plurales: la de nuestra etnia, la de nuestra patria, nuestra comunidad de civilización y, por último, la de ciudadanos terrestres”⁴.

Para saber más...

Un poco más sobre... la identidad:

- Las identidades llenan de sentido lo que hacemos y desarrollamos en nuestros roles (Castells, 2001).
- La identidad está construida por múltiples “pertenencias” (Maalouf, 2005).
- El mundo actual está en continuo cambio, por eso la “identidad”, como la “pertenencia”, ya no se consideran inamovibles: no tienen una garantía de por vida. La identidad se nos revela como algo que es necesario inventar más que descubrir. (Bauman, 2005).
- La flexibilidad desde la que es posible elegir y negociar la propia identidad se ve recortada por la implacable necesidad de recursos para costeársela (Cortina, 2003b).

.....
4. Morin (2001).

Los seres humanos “somos” a través de múltiples identidades o pertenencias que se entrelazan las unas con las otras; y también “somos”, inmersos en un mundo de identidades plurales entremezcladas. Por eso, el cambio profundo de nuestra sociedad llegará “si realizamos lo que es obvio: *la unidad en la diversidad*”⁵.

En ese sentido, la educación debe velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la idea de su diversidad, y viceversa. La educación para la ciudadanía global desarrolla “la conciencia antropológica”⁶, sin olvidar que es mucho más importante lo que nos hace iguales en dignidad, que lo que nos hace distintos.



Es mucho más importante lo que nos hace iguales en dignidad, que lo que nos hace distintos.

En cualquier caso, en nuestro mundo globalizado de hoy, es más importante que nunca aprender a vivir con las diferencias, porque sólo su conocimiento y aceptación abren el camino hacia una mejor comprensión de nosotros mismos a través de un mejor conocimiento de los demás.

La escuela sigue siendo un lugar privilegiado para suprimir y entremezclar las diferencias; para promover una educación intercultural; para educar en la unidad de la diversidad; para hacer significativo que no sólo somos ciudadanos y ciudadanas de aquí y de Europa, sino que también somos ciudadanos y ciudadanas de un “solo mundo” (de una “comunidad global”).

Nuestras aulas son cada vez más plurales y requieren con mayor urgencia de una educación intercultural o, lo que es lo mismo, del “aprendizaje del reconocimiento”⁸ que Pérez Tapias plantea en tres etapas:

.....
5. Freire (2002).
6. Carbonell (2005).
7. Singer (2003).
8. Pérez Tapias (2000).

- 1a. el reconocimiento de mí por el otro,
- 2a. el reconocimiento recíproco,
- 3a. el reconocimiento del otro por mí.

A estas etapas podemos añadir una más:

- 4a. el reconocerse yo en el otro.

Este reconocimiento implica mi reivindicación de los derechos del otro, que nace de la preocupación y mi responsabilidad por su vida y por la justicia que se le debe.

En definitiva, esta **mirada cosmopolita** que propone la educación para la ciudadanía global guarda estrecha relación con una educación para la paz, en el sentido de que promueve el respeto mutuo y la capacidad de convivir y de cooperar con los demás.

Empatía cosmopolita: aprender a saludar al otro

EL PUNTO DE PARTIDA PARA OTRA EDUCACIÓN es el de dar al sistema educativo el objetivo prioritario de aprender a saber saludar al otro.

R. PETRELLA, 2001

La construcción de nuestra identidad a partir del territorio hace que nos resulte imposible considerar *la interdependencia, el mestizaje o la mezcla* de culturas y tradiciones como parte de nuestra identidad. Continuamos así atrapados en identidades excluyentes (del “esto o lo otro”) que nos impiden *vivir en una sociedad mundial sin fronteras* e incluyente (del “no sólo, sino también”).

Sin embargo, en la sociedad cosmopolita en la que estamos

•••

En la sociedad cosmopolita en la que estamos inmersos, la identidad ya no se asienta en la sangre o en la tierra, sino en ser parte de una comunidad universal inclusiva (Habermas).



inmersos, la identidad ya no se asienta en la sangre o en la tierra, sino en la condición de ser parte de una comunidad universal inclusiva (Habermas) que exige reconocimiento y consideración de todos hacia todos.

A manera de ejemplo...

La gran respuesta que obtuvieron las protestas contra la guerra de Irak en muchas ciudades es un ejemplo de *empatía cosmopolita*⁹ o de *globalización de las emociones* que nos coloca en el lugar de los otros y nos permite entender su sufrimiento.

La educación para la ciudadanía global trata de desarrollar en los jóvenes estudiantes una ciudadanía cosmopolita y planetaria que rompa con la lógica bipolar excluyente y que salga al encuentro con el otro y por el bien común. Por eso reclama una revolución en los valores que retome la esencia de lo humano, que nos haga más personas y que vuelva a creer en ellas.

En ese sentido, en el ámbito educativo, Ricardo Petrella¹⁰ sugiere la importancia de **aprender a saber saludar al otro**. ¿Pero qué implica saludar al otro?

9. Beck (2005).

10. Petrella (2001).

Saludar al otro es...

Que el sistema educativo enseñe a reconocer la existencia del otro, y la sociedad promueve y garantiza el vivir conmigo, con nosotros y con los demás.

Aprender a construir y a vivir la democracia, con la asociación y participación de todas las personas en las actividades de información, de formación, debate, decisión, evaluación.

Aprender del conflicto, como el que surge entre la unidad y la multiplicidad, la universalidad y la especificidad, la globalidad y la localidad.

Aprender la solidaridad, reconocer el valor de todo el mundo y el respeto mutuo.

Aceptar el compromiso de contribuir a favor de un desarrollo mundial solidario sobre el plano económico, eficaz sobre el plano social y democrático sobre el político.

La educación para la ciudadanía global desarrolla la *empatía cosmopolita*:

- Partiendo de la propia realidad del alumno y de la alumna en nuestras cada vez más diversas aulas y escuelas.
- Enseñando y experimentando el reconocimiento y la aceptación de la diversidad en la igualdad.
- Potenciando el conocimiento y el respeto del otro, y la comprensión y la confianza mutuas.
- Favoreciendo y posibilitando el aprendizaje cooperativo y solidario.



Sugerencias para la reflexión | 5

1. ¿A qué conflictos y desafíos nos enfrentan la diversidad de nuestras aulas?
2. A partir del texto de Amin Maalouf, analizad a título personal las múltiples pertenencias que configuran vuestra identidad.

“Desde que dejé el Líbano en 1976 para instalarme en Francia, cuántas veces me habrán preguntado, con la mejor intención del mundo, si me siento ‘más francés’ o ‘más libanés’. Y mi respuesta es siempre la misma: ‘¡Las dos cosas!’ (...) Por eso a los que me hacen esa pregunta les explico con paciencia que nací en el Líbano, que allí viví hasta los veintisiete años, que mi lengua materna es el árabe, que en ella descubrí a Dumas y a Dickens, y los Viajes de Gulliver, y que fue en

mi pueblo de la montaña, en el pueblo de mis antepasados, donde tuve mis primeras alegrías infantiles y donde oí algunas historias en las que después me inspiraría para mis novelas. ¿Cómo voy a olvidar ese pueblo? ¿Cómo voy a cortar los lazos que me unen a él? Pero por otro lado hace veintidós años que vivo en la tierra de Francia, que bebo su agua y su vino, que mis manos acarician, todos los días, sus piedras antiguas, que escribo en su lengua mis libros, y por todo eso nunca podrá ser para mí una tierra extranjera.

¿Medio francés, medio libanés entonces? ¡De ningún modo! La identidad no está hecha de compartimentos, no se divide en mitades, ni en tercios o en zonas estancas. Y no es que tenga varias identidades: tengo solamente una. (...) En todos nosotros coinciden pertenencias múltiples”.

Amin Maalouf

Fragmento de *Identidades asesinas*

Ed. Alianza Editorial. Madrid, 2002. (p. 9-12)

3. ¿Qué tipo de actividad/es pensáis que pueden ser útiles para trabajar el tema de la identidad con vuestros alumnos y alumnas? Realizad algunas propuestas.





Una mirada crítica, participativa y democrática

La educación para la ciudadanía global parte de una visión posibilista de que *otro mundo y otra educación es posible*. Es decir, va más allá de la crítica quejumbrosa y plantea una *crítica posibilista* que pretende romper con la reproducción del sistema y buscar nuevas oportunidades.

La mirada crítica y democrática que esta educación nos propone hace referencia a:

1. La toma de conciencia de las tensiones, contradicciones e injusticias de nuestro mundo “glocal”.
2. La participación en la resolución de las mismas, mediante el diálogo igualitario y el análisis crítico.
3. La implicación en acciones que persiguen mayor justicia social y solidaridad.



La educación para la ciudadanía global parte de una visión posibilista de que *otro mundo y otra educación es posible*.

Mirada comprometida con el mundo

LA CULTURA ES UN TERRENO ESTRATÉGICO a nivel pedagógico y político [...] cuya fuerza se puede extender a discursos y prácticas públicas sobre el significado de la democracia, la ciudadanía y la justicia social. GIROUX, 2001

SOY HUMANO, nada de lo que es humano me es ajeno. TERENCEIO¹¹

La *visión posibilista* concibe la educación como un factor de cambio y las escuelas como un espacio con posibilidades liberadoras, a pesar de sus limitaciones¹². Para que nuestros centros sean así, es necesario combinar dos ideas¹³:

- La educación como esfera pública (Habermas), es decir, como el espacio para aprender y ejercer democracia: debatir, dialogar y tomar decisiones de forma colectiva.
- La educación como política cultural¹⁴, que significa reconocer que la escuela (y las acciones educativas) tiene una dimensión social, cultural y política, y que la pedagogía responde a un contexto. Por lo tanto, pueden posibilitar el cambio social.



La educación no es neutral, sino que se compromete con valores de igualdad, de ciudadanía crítica, de democracia y de justicia.

Entender las escuelas como “esferas públicas democráticas” implica admitir que la educación no es neutral ni tiene un objetivo únicamente tecnocrático, sino que se compromete con valores de igualdad, de ciudadanía crítica, de democracia

.....
 11. Terencio. *El verdugo de sí mismo*, citado por Morin (2001).
 12. Ver Giroux (1990, 2001) y Freire (1999, 2000).
 13. Giroux (1990).
 14. Freire (1989, 2000, 2002).

y de justicia social y económica. Esta visión convierte a la escuela en un centro de participación en la que todos los agentes sociales contribuyen a que los y las estudiantes aprendan los conocimientos y las habilidades necesarias para vivir en una auténtica democracia.

Algunas propuestas...

Las Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) deben participar, aportando su experiencia, en este movimiento en red de las escuelas, para fomentar un diálogo constructivo desde las nuevas realidades interculturales, medioambientales, solidarias e igualitarias.

En esta visión de la escuela, el profesorado no actúa como simple técnico ejecutor de decisiones que toman otros, sino como agente comprometido: investiga, descubre y reflexiona, ayudado por otros colectivos sociales (padres y madres, administraciones, ONG...), sobre el entorno y sobre todo lo humano de su alrededor.

De esta manera, los profesores y las profesoras se convierten en *intelectuales transformadores* que aportan en su centro, en la comunidad y en la vida pública sus conocimientos y actos con una visión crítica y comprometida. Su objetivo es educar con el fin de conseguir *una ciudadanía crítica y un coraje cívico*¹⁵ que desarrolle en la juventud el sentido de sujeto desde una perspectiva crítica.

.....
15. Giroux (2001).

Para que las escuelas puedan funcionar como esferas o comunidades democráticas necesitan tener un sistema flexible que les permita abrirse y proyectarse¹⁶, y de esta manera poder recibir también aportaciones del entorno.

Promoviendo un mundo más democrático

UNA EDUCACIÓN CUYA META SEA LOGRAR un mundo más democrático debería proporcionar a sus estudiantes herramientas críticas con las que trazar relaciones (...) que, finalmente, desenmascaren las mentiras y el engaño. En lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia.

NOAM CHOMSKY, 2003

La democracia no puede concebirse únicamente como una *democracia formal* basada en la representatividad y la delegación; también precisa de participación crítica y consciente, que “produce ciudadanos responsables”¹⁷. Esta democracia implica un compromiso participativo conjunto (un modo de vivir asociado, la construcción de valores de convivencia, etc.) cuyo significado

y práctica es necesario aprender.

La educación para la ciudadanía global retoma la idea de Dewey sobre la importancia de la educación en el aprendizaje de formas de vida democráticas¹⁸, y entiende las escuelas

• • •

La democracia no puede concebirse únicamente como una *democracia formal* basada en la representatividad y la delegación; también precisa de participación crítica y consciente, que “produce ciudadanos responsables”.

.....
16. Delval (2002 y 2006) y Fernández Enguita (2001).
17. Mayer (2002).
18. Dewey (2001).

como esferas o comunidades críticas y como un *laboratorio de vida democrática*¹⁹ que debe enseñar “la verdad sobre el mundo y la sociedad”²⁰. Para ello, siguiendo a Chomsky, la educación para la ciudadanía global se plantea:

- Proporcionar a los y las estudiantes las herramientas para comprender críticamente el mundo, desenmascarando la manipulación, las mentiras, creencias o dogmas que responden a los intereses de los que están en el poder.
- Comprometerse con los y las estudiantes en la práctica de la democracia para que experimenten y descubran su significado y funcionamiento.

En nuestra sociedad global, en la que parece que todo viene establecido por lo que se ha dado en llamar “las fuerzas de globalización”, la educación para la ciudadanía global debe ayudar a los y las estudiantes a recuperar el control sobre las decisiones significativas para sus vidas, estimulándoles a indagar para llegar al fondo de las cosas (a la *verdadera razón*). Para ello es necesario partir de sus problemáticas reales, animarles a que participen en proyectos de mejora del entorno (tanto en la identificación y definición de los problemas como en la búsqueda de las soluciones) y concienciarles de la importancia de implicarse en la toma de decisiones.

Así, la educación para la ciudadanía global se sitúa en el plano opuesto a una educación bancaria o doctrinal que impulsa la memorización de ideales democráticos. Al contrario, apuesta por enseñar a nuestros alumnos y alumnas a interrogarse y a cuestionar la realidad, para que estudien e investiguen, individual y colectivamente, sobre sus propias vidas y, a partir de su participación, aprendan y vivan la democracia.

.....
19. Morin (2001).
20. Chomsky (2003).



Para saber más...

Autores como Apple y Beane²¹ proponen dos líneas para trabajar la democracia en las escuelas:

- Crear estructuras y procesos de participación: supone propiciar una participación integrada que fomente la acción conjunta de todas las personas y sectores de la comunidad educativa a través del eje escuela-familia-comunidad local-ámbito social (ONG, plataformas socioeducativas). Integrar en la comunidad educativa el “capital humano y social” de nuestra sociedad. En definitiva, “hacer comunidad”.
- Crear un currículum que aporte experiencias democráticas: más participado e integrado, de tal manera que rompa con la tradicional distinción espontánea entre “aprendizaje académico” y “aprendizaje para la vida”. Se trata de posibilitar las condiciones para un currículum que combine lo que la comunidad aporta (a través de su saber cultural práctico) y la contribución de la escuela (a través de un saber académico estructurado). Esto implica involucrar a los y las estudiantes en su propio proceso de aprender, teniendo en cuenta sus voces, sus vidas, sus problemáticas...

.....
21. Apple y Beane (1997).



Sugerencias para la reflexión | 6

1. ¿Qué opináis sobre la concepción de la escuela como espacio de vivencia democrática y participativa?
2. ¿Qué se necesita para que la escuela esté abierta al entorno? ¿Qué riesgos y qué oportunidades ofrece esta apertura?
3. En vuestro día a día, ¿cómo lleváis a cabo la idea de democracia en el aula? Compartid vuestras experiencias.



Criterio crítico y activo ante la cultura mediática

INTENTAR CAMBIAR LA MANERA DE SER DE LA TELEVISIÓN *no exige otra cosa que cambiar el mundo.*

BAUMAN, 2004

Varios estudios han destacado la importancia de la cultura mediática en la formación de la conciencia de los individuos. La televisión y los medios de comunicación contribuyen a la universalización del mundo en imágenes²², hecho que ha transformado la propia naturaleza de nuestra vida. Y es que la televisión no sólo nos muestra el mundo en que vivimos, sino que define cada vez más “la realidad”. La difusión mundial de una forma determinada de percibir la realidad a través de los medios constituye un importante elemento de homogeneización cultural: se universalizan hábitos, actitudes, valores y conocimientos.

Internet también ha contribuido a este hecho dejando, de alguna manera, nuestra realidad desarraigada y “desterritorializada”. Por un lado, ha conformado nuestras relaciones como una “sociedad en red”; por el otro, procesamos todo tipo de información (económica, laboral, personal, etc.) de manera virtual.

Al mismo tiempo, nuestra sociedad goza, aparentemente, de un gran acceso a la información. Sin embargo, la sobrecarga informativa y la información errónea nos *desinforman*: sabemos sobre muchas cosas, pero no comprendemos casi nada. Los medios explican el mundo y lo que pasa en él a través de una rápida sucesión de acontecimientos que consumimos, pero no llegamos a digerir nunca, de manera que acabamos sufriendo de bulimia informativa²³. Vivimos en una sociedad de la *informa-*

.....
22. Wulf (2004).

23. Bauman (2004).

*ción desinformada*²⁴ en la que, como señala Galeano, “la realidad real imita la realidad virtual que imita la realidad real”²⁵.

Una educación para la ciudadanía global debe abordar la entrada de los medios y las nuevas tecnologías en la escuela, pero no sólo como instrumentos para proveer información, sino también como objetos de análisis sobre lo que éstos dicen y lo que no dicen. Tan importante es preguntarnos cómo podemos utilizar la televisión para educar (o los ordenadores o Internet, etc.), como cuestionarnos sobre cómo los medios nos utilizan²⁶.

Algunas propuestas...

El ciudadano y la ciudadana global y reflexivo necesita saber enfrentarse a las tecnologías de la información y la comunicación con un criterio crítico, lo que implica haber aprendido a cuestionarse y a distanciarse.

- ¿Qué es la información? ¿Qué tipo de información proporcionan los medios?
- ¿En qué medida contribuye a pensar?
- ¿Hay una tendencia política, ética, moral en la información?
- ¿Es contrastable la información? ¿Qué mecanismos de convencimiento utiliza?
- ¿Qué papel desempeñan la publicidad y las marcas en nuestra sociedad?
- ¿Qué imagen ofrece de nosotros la publicidad? ¿Cómo nos piensa y nos representa? ¿Qué imagen da de nuestro mundo, nuestra familia, nuestros amigos?
- ¿Cómo se ve el mundo en televisión? ¿Cómo se ve el Sur en televisión?

.....
24. Lash (2005).

25. Galeano (2006).

26. Postman (1999).



La escuela debe enseñar a ver la televisión y a relacionarse con ésta. La cultura popular (o de la vida cotidiana) constituye el principal medio pedagógico para los jóvenes, y los medios y las nuevas tecnologías están cargados de símbolos, ideología y política. Una tarea fundamental de las escuelas es ayudar a los alum-

Algunas propuestas...

Aprendiendo a ser intérpretes críticos

Los y las jóvenes estudiantes suelen quedarse con las imágenes impactantes o con lo que dice la televisión, por esa capacidad que tiene este medio de construir la realidad (o la “hiperrealidad”).

La escuela puede ser un espacio donde completar y contrastar estas visiones aparentemente neutras, con la participación de todos, de tal manera que amplíe las miras de lo que ocurre en nuestro mundo.

Tomad, por ejemplo, una noticia sobre un “desastre natural”²⁷ en diferentes periódicos.

Primer paso: ¿Qué sabemos de los desastres naturales?

Se trata de partir de nuestros conocimientos previos, de lo que creemos saber, y contrastarlo con lo que realmente son (su definición).

Segundo paso: ¿Es posible, con nuestros conocimientos, seguir pensándolos como “desastres naturales”? ¿Se vieron afectados todos los habitantes de la misma manera? ¿Por qué? ¿Qué factores creéis que influyeron?

Tercer paso: ¿Es verdad todo lo que los medios de comunicación transmiten?

¿Qué valores nos transmite la información? ¿Cuáles pensáis que omiten?

.....
27. Apple y Beane (1997).

nos y las alumnas a aprender a interpretar críticamente esos contenidos y a diferenciar entre la realidad y la “realidad como se ve en TV”.²⁸

El aula puede ser un espacio para desmontar críticamente los géneros de gran repercusión. Utilizar las películas de Hollywood

Para saber más...

Tanto Internet, como la televisión o las nuevas tecnologías pueden ser utilizados con criterio crítico, activo y creativo. Veamos algunos ejemplos²⁹:

- Los movimientos sociales más importantes en este momento son movimientos de valores: de medio ambiente, ecologismo, mujeres, derechos humanos. Para conseguir apoyos a estos valores y principios, los movimientos requieren de capacidad de comunicación, e Internet les proporciona un medio de transmisión instantánea.
- Por otro lado, la gente, al apoyar a estos movimientos sociales, tiene vivencias, construye valores, resistencias y alternativas en sociedades locales. Internet permite que la vivencia en mi mundo local tenga también repercusión global (ej. movimientos de protesta o de denuncia).

En definitiva, Internet ofrece nuevas posibilidades para crear otras prácticas políticas a **nivel planetario**. Constituye un nuevo espacio, una nueva esfera pública de libertad de expresión, que se rige por criterios más inclusivos, transparentes y universales.

.....
28. Bauman (2004).
29. Castells (2005).

(como la *Lista de Schindler*) para examinar acontecimientos históricos importantes, o los dibujos animados de Walt Disney para analizar cómo se representan en estas caricaturas los roles de género y qué valores sugieren, pueden ser actividades a incorporar en el currículum escolar³⁰.

Sin embargo, para que la ciudadanía pueda servirse de las nuevas tecnologías hay que partir de una visión crítica, pero también activa frente a la cultura mediática. El desarrollo de este criterio crítico y creativo hace necesario que la escuela potencie algo parecido al pensamiento lateral³¹, es decir, la capacidad para buscar más de una forma de mirar las cosas. El *pensamiento lateral* permite cuestionar lo que aparece como “obvio” y llamar la atención sobre aquello que queda en silencio, en segundo plano. Nos permite enseñar a los educandos a leer y a servirse de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para descubrir el mundo en toda su dimensión y en toda su “verdad”.

Para saber más...

El concepto de pensamiento lateral surgió a partir de las aportaciones de Edwards de Bono en el ámbito de la gestión de los recursos humanos. En el contexto en el que aquí lo usamos viene a significar que nuestra percepción de lo que nos rodea, las imágenes con las que los medios de comunicación nos representan el complejo mundo que habitamos, es reduccionista, limitada, condicionada por una lógica y un código concreto.

Desarrollar el pensamiento lateral significa potenciar la capacidad para salir de las pautas habituales de percepción, con el fin de buscar más de una forma de mirar las cosas, de crear nuevos conceptos, nuevos marcos no determinados por las pautas rígidas (establecidas, condicionadas) con los que visualizar, buscar nuevas posibilidades y cambiar nuestra experiencia cotidiana.

.....
30. Chomsky (2001).

31. Bono (1999).

Sugerencias para la reflexión | 7

Si los medios de comunicación se han convertido en el referente de modelos de sociedad, ¿cómo puede la escuela trabajar los medios de comunicación y su impacto desde una perspectiva crítica? Compartid vuestras ideas y experiencias.





Una mirada constructiva y reflexiva

Constructivismo social: la responsabilidad por el otro

CARGAMOS CON LA RESPONSABILIDAD *por los demás tanto si lo reconocemos y asumimos como si no, y no hay nada o casi nada que podamos hacer para sacudirnos ese peso de encima.*

BAUMAN, 2004

La vida social de los seres humanos se construye a partir de su comportamiento y las acciones que les son significativas, es decir, que tienen sentido para quienes las realizan. Así, lo que llamamos *realidad social* es una construcción que depende del significado que damos a nuestras acciones. En esta idea se basa el constructivismo social³².

La cuestión es circular: las personas actuamos y construimos la realidad (nuestro mundo, nuestra sociedad, nuestra cultura) que, a su vez, moldea y conforma nuestro contexto y condiciona nuestra manera de pensar y actuar.

En consecuencia, si la realidad del mundo es construida, no hay excusas para no cambiar aquellas situaciones injustas, ya

.....
32. Schütz (1974 y 1974b), Berger y Luckman (1988), Goodman (1990).



Si la realidad del mundo es construida, no hay excusas para no cambiar aquellas situaciones injustas “fabricadas” por los humanos.

que éstas no vienen dadas ni por el cielo ni por la tierra, sino que son “fabricadas” por los humanos. Esto pone de manifiesto que la realidad se puede

transformar porque las cosas no están acabadas, sino que se van construyendo; y porque las personas tenemos la posibilidad y la capacidad de intervenir en la realidad con nuestra creatividad.

Uno de los principios básicos de toda moral es “*el carácter absoluto de la solidaridad humana*” y la “incondicionalidad de la responsabilidad humana por el otro”³³. El **constructivismo reflexivo** implica que, en la construcción de la realidad, la persona se hace responsable y se compromete moralmente con los otros seres humanos.

Así, en nuestra sociedad en la que todos tenemos acceso a la información y, por lo tanto, todos somos testigos y espectadores del sufrimiento humano, la falta de conocimiento y de oportunidad para actuar ya no son excusas suficientes para negar la desgracia humana ni para no actuar frente a ella.

Hoy, más que nunca, nuestra responsabilidad se extiende a toda la humanidad, tanto a los que viven actualmente como a los que todavía no nacieron. De ahí la necesidad de pasar de *espectadores* a *actores* como una exigencia ética de nuestro tiempo³⁴.

Una nueva etapa: la modernidad reflexiva

Nuestro mundo globalizado, sin fronteras, conlleva cierto nivel de incertidumbre en nuestras relaciones. El progreso tecnológico

.....
33. Jaspers y Levinas respectivamente, en Bauman (2004).
34. Bauman (2004).

ha comportado un progreso económico, pero también peligros medioambientales que ponen en riesgo nuestra supervivencia. La consecuencia de ello es la aparición de una “sociedad en riesgo” o de “incertidumbre fabricada”³⁵.

A esta etapa se la conoce como “modernización reflexiva”³⁶ (o *segunda modernización*) porque la modernización “se hace consciente” de sus propias contradicciones: por un lado supone avances, pero a la vez éstos también suponen riesgos. Ya no podemos hablar de sociedad y naturaleza como si fueran dos cosas separadas y sin conexión: los problemas ecológicos no son sólo problemas del medio ambiente o del mundo que está ahí afuera, sino de la misma sociedad. Proteger la naturaleza es mejorar la calidad de vida; es salvar la Tierra a largo plazo, y a nosotros a corto plazo.

En definitiva, se trata de pensar en el modelo de vida que queremos, o en lo que se ha denominado *el planteamiento ecológico*³⁷ de la vida y de la economía. Muchos movimientos sociales reivindican esta propuesta a favor del crecimiento sostenible, de la paz, de la solidaridad, de la justicia medioambiental y de proyectos alternativos.

El planteamiento ecológico se asienta en una política verde, cuyo objetivo es lograr una revolución interior en las personas: el “*reverdecimiento del yo*”. Es necesario que cada uno y cada una empiece por reconocerse como parte del problema del mundo, pero también como parte de su solución. Simplificar nuestras vidas y vivir de un modo que afirme los valores ecológicos y humanos se han apuntado como soluciones que ya podemos emprender³⁸.

•••

Es necesario que cada uno y cada una empiece por reconocerse como parte del problema del mundo, pero también como parte de su solución.

.....
35. Beck (1998).

36. Beck (1998, 2002) y Beck, Giddens y Lash (1997).

37. Castells (2001, Vol. 2).

38. Kelly en Castells (2001, vol. 2).



En este contexto, el ciudadano y la ciudadana reflexivos y activos juegan un papel fundamental, ya que no sólo reflexionan, sino que adaptan sus prácticas sociales a las circunstancias³⁹ de manera individual, pero también en comunidad. En ese sentido, tan necesario como los ciudadanos y las ciudadanas reflexivos es la creación de “comunidades reflexivas”⁴⁰ que construyan nuevos significados compartidos.

Ciudadano reflexivo, ciudadano global

No duces de que un pequeño grupo de ciudadanos reflexivos comprometidos puede cambiar el mundo; de hecho, es la única cosa que siempre lo ha cambiado.

MARGARET MEAD⁴¹

El ciudadano y la ciudadana reflexivos, según Escudero⁴², sólo admiten la legitimación de una política que suscriba tres valores universales:

1. que los derechos humanos deben ser respetados en todo el mundo,
2. que el medio ambiente tiene que ser preservado en todo el planeta,
3. que debe existir una convergencia económica y social a escala planetaria, en lugar de la actual situación de miseria que existe en diversos rincones del mundo.

La nueva *segunda modernidad*, a la que nos referíamos en el apartado anterior, requiere de este ciudadano y ciudadana reflexi-

.....
39. Giddens (2002).

40. Lash, en Beck (2002).

41. En Apple y Bean (1997).

42. Escudero (2005).



Las ciudadanas y ciudadanos reflexivos, piensan y actúan local y globalmente.

vos que piensan y actúan local y globalmente.

Las organizaciones no gubernamentales o los movimientos globales son los primeros despuntes de esta “ciudadanía global”. Se trata de nuevos actores que operan al margen de la política parlamentaria, en la llamada “subpolítica” o globalización desde abajo. Su responsabilidad es poner de manifiesto que en la *sociedad del riesgo* existe una estructura de poder que divide a los que producen y se benefician del riesgo, de los que se ven afectados por esos riesgos⁴³. Estos actores conforman un “partido mundial” en un triple sentido⁴⁴:

1. Apelan a valores y a objetivos que no tienen un fundamento nacional sino cosmopolita.
2. Sitúan la globalidad en el centro de la acción y de la organización políticas; proponen una política de alternativas concretas a las prioridades y agendas nacionales.
3. Luchan por generar valores, reciprocidades e instituciones cosmopolitas.

Ciudadanía global y apropiación del conocimiento

En épocas pasadas, cuando las sociedades se orientaban más por la costumbre y la tradición, las personas estaban limitadas por las propias circunstancias y actuaban de forma poco reflexiva⁴⁵. En nuestra *sociedad post-tradicional de la modernidad reflexiva*, los y las estudiantes deben aprender a pensar y reflexionar sobre su realidad “glocal” para poder actuar en ella. En ese sentido, la educación para la ciudadanía global se plantea:

.....
43. Beck (2002).

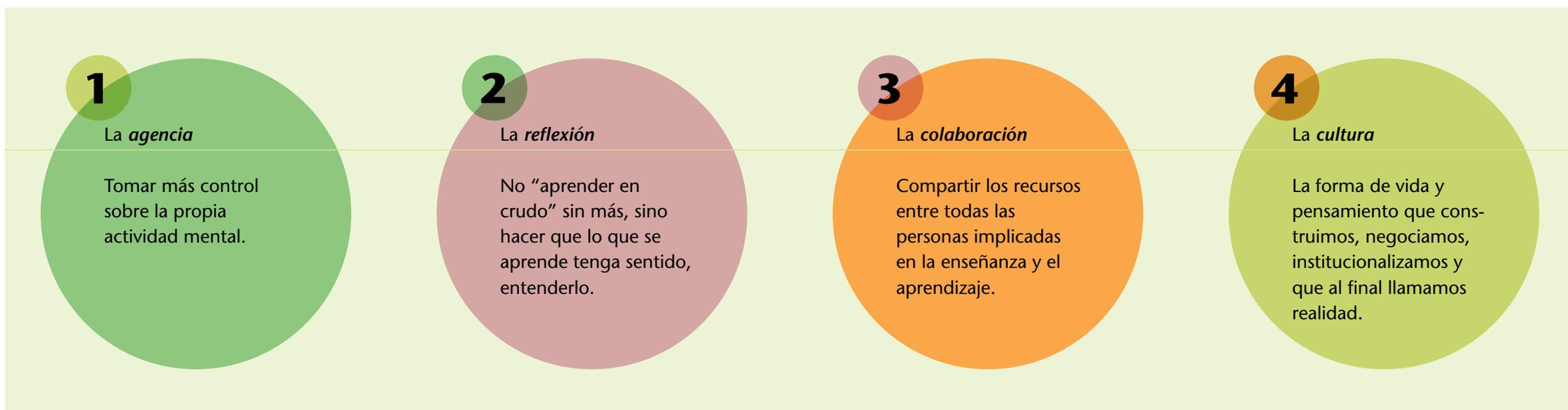
44. (*Ibid.*).

45. Giddens (2002).

- Ayudar a los alumnos y las alumnas a ser más conscientes de los riesgos y amenazas que el progreso técnico-económico produce en la vida de las plantas, de los animales y de los seres humanos.
- Desarrollar un sentido moral y de justicia global en favor de los empobrecidos.

La escuela debe contribuir a formar personas con caracteres profundamente democráticos (asentados en actitudes de respeto radical al *otro*), intelectualmente abiertas pero, sobre todo, abiertas desde su corazón y desde sus actitudes⁴⁶.

Para que los alumnos y las alumnas puedan alcanzar esta amplitud de miras y pasen de ser consumidores pasivos a constructores activos del conocimiento, Bruner⁴⁷, desde la Psicología Cultural, propone trabajar sobre cuatro ideas: la agencia, la reflexión, la colaboración y la cultura:



.....
46. Pérez Tapias (2000).
47. Bruner (2000).

La intervención educativa, vista así, debe basarse en el "compromiso dialógico"; es decir, en la autorreflexión y el diálogo. Ya no basta con que nuestros alumnos y alumnas aprendan la relación de datos y hechos y describan acontecimientos. También es necesario el autoconocimiento y la reflexión crítica que les permita descubrir las conexiones entre los hechos, sus causas y consecuencias.

En este sentido, la educación estimula a actuar por conocimiento y conciencia, en colaboración con los demás y en diálogo, construyendo una "cultura" participativa, una auténtica comunidad educativa. Será este tipo de conocimiento, al que se podría denominar *conocimiento ético*, el que contribuirá a una cultura global solidaria y el que pondrá las condiciones para un *mestizaje humanizador*⁴⁸.

.....
48. Fernández Tapias (2000).



Sugerencias para la reflexión | 8

La sociedad actual no parece fomentar ni la reflexividad ni la corresponsabilidad.

1. ¿Cuáles creéis que son las razones de esta omisión?
2. ¿Qué puede aportar la escuela para fomentar este enfoque?



Una mirada dialógica

Las personas nos entendemos y nos desarrollamos a través de la comunicación y la interacción. La corriente comunicativa propone adoptar una actitud dialógica para que, a través del diálogo, llevemos a cabo proyectos democráticos, justos y solidarios a fin de construir una sociedad de ciudadanos y ciudadanas reflexivos en un mundo verdaderamente humano.

Para muchos autores (como Freire), la actitud dialógica forma parte de la naturaleza humana y de la democracia, y constituye la base para una educación crítica de la curiosidad.

Dialogicidad y comprensión empática y comprometida

EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN *debe desempeñar un papel fundamental en el aprendizaje democrático.*

MORIN, 2001

Para que se produzca el diálogo es necesario que los participantes se reconozcan recíprocamente como personas, como sujetos y como interlocutores válidos. Sin embargo, una buena comunicación requiere tanto de comprensión como de ense-

ñanza. En este sentido, Morin⁴⁹ diferencia dos tipos de comprensiones:

1. La *comprensión intelectual* u objetiva: que tiene que ver con el “saber” y con la explicación objetiva de los hechos.
2. La *comprensión humana intersubjetiva*: que nos permite comprender a los otros más allá de la explicación objetiva. Tiene que ver con la *empatía*, con identificar en mí lo que le sucede a la otra persona. Es, por lo tanto, un proceso de identificación y proyección subjetivo que demanda apertura, simpatía, generosidad y emoción comprometida.

La educación para la ciudadanía global promueve una *comprensión intersubjetiva* que haga más humanas nuestras relaciones. Se trata de comprender a nuestros semejantes, pero no de forma simplificada (en lo que no hacen bien o en lo que no nos gusta), sino desde toda su complejidad. Por eso, esta educación aspira a una *ética de la comprensión*: “Si sabemos comprender antes de condenar, estaremos en la vía de la humanización de las relaciones”⁵⁰. En el aprendizaje democrático, la comprensión tiene un papel fundamental⁵¹. Por un lado, la escuela debe ayudar a los y las estudiantes a desarrollar una actitud dialógica que favorezca una comprensión humana (o empática) y les permita ubicarse en el mundo de una forma responsable y comprometida. Por el otro, los centros deben esforzarse por convertirse en un *laboratorio de vida democrática*⁵² y la clase, en el lugar donde se aprende a argumentar, a establecer reglas para la discusión, a tomar conciencia de las necesidades de los demás, a comprender, a escuchar y a respetar las voces minoritarias y marginadas.



La educación para la ciudadanía global promueve una *comprensión intersubjetiva* que haga más humanas nuestras relaciones.

.....
49. Morin (2001).

50. (*Ibíd.*).

51. (*Ibíd.*).

52. (*Ibíd.*).

Diálogo igualitario y justicia social

Jürgen Habermas⁵³ afirma que para lograr el entendimiento se tiene que poner el acento en el diálogo igualitario. Este diálogo igualitario se caracteriza de la siguiente manera:

- a) Es intersubjetivo: no piensa en un solo individuo, sino en la suma de todos. Busca el entendimiento, las afirmaciones o las normas que todos comparten.
- b) Tiene un fundamento racional: busca el entendimiento a partir de las críticas y propuestas que realizan todas las personas implicadas, para así crear acuerdos a partir de los mejores argumentos.

Para saber más...

De acuerdo con Habermas, existen dos tipos de diálogo:

1. El diálogo que se impone: que trata estratégicamente al otro como un medio para lograr los propios fines.
2. El diálogo igualitario: que es sincero y trata al interlocutor como a una persona en sí valiosa, con la que desea entenderse. Éste busca llegar a un acuerdo que satisfaga intereses universalizables: compartidos por todos.

Una situación ideal de habla requiere tener en cuenta los valores democráticos emancipadores (“igualdad”, “libertad” y “justicia”) y una comunicación que se dé en situaciones simétricas.

.....
53. Habermas (1987, 2000 y 2002).

La educación para la ciudadanía global exige acciones educativas que lleven a la práctica los valores del discurso igualitario; esto es, que aborden los problemas que nos afectan a todos y todas con un enfoque comunicativo y dialógico. Para ello debe tener en cuenta las aportaciones de cada participante y fomentar al mismo tiempo la responsabilidad conjunta, el respeto mutuo, la igualdad, la libertad y la dignidad humana. Los y las estudiantes deben ser capaces de conocer la realidad y hacer una valoración ética y moral de la misma.

•••

La educación para la ciudadanía global exige acciones educativas que lleven a la práctica los valores del discurso igualitario.

Para saber más...

Habermas sostiene que el discurso tiene un componente racional y un componente de búsqueda de la verdad en cooperación.

- a) Por un lado, algo es verdad porque existen motivos (racionales) que lo sustentan.
- b) Por el otro, existe una comunidad que comparte esos motivos y los acepta (verdad en cooperación). En este sentido, Ortega y Gasset señalaba que: "La verdad integral sólo se obtiene articulando lo que el prójimo ve con lo que yo veo"⁵⁴. Habermas añade además la perspectiva ética y de justicia social, porque lo que se busca es mejorar las vidas de los individuos.

.....
54. En Rojo (2005).



Una sociedad democrática debe contener las normas y los valores asumidos por todo el mundo y debe expresar la racionalidad, la libertad, el respeto y la solidaridad con los demás. Por eso, como propone el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*⁵⁵, es necesario que niños, niñas y jóvenes aprendan que una sociedad democrática se debería construir sobre la base del diálogo, principal instrumento de consensos y acuerdos.

Concepción comunicativa del aprendizaje

Una educación para la ciudadanía global necesita:

- Recuperar el discurso de los valores en la educación para promover una educación integral, frente a la visión tecnocrática que enfatiza la neutralidad del saber.
- Construir una perspectiva comunitaria.

Esto último supone concebir las escuelas como comunidades de aprendizaje o comunidades socialmente críticas que desarrollen estructuras de participación y currículums más democráticos y emancipadores⁵⁶. En estas comunidades de aprendizaje, los profesores y las profesoras no son simples ejecutores de programas que “expertos” han desarrollado, sino que son quienes participan y desarrollan el currículum. Impulsan procesos de autorreflexión crítica en el seno de la escuela, de manera que ésta se convierte en una comunidad crítica de investigación-acción. Esta comunidad autocrítica utiliza la comunicación como medio para desarrollar una experiencia compartida: a través del lenguaje, analiza críticamente la experiencia para convertirla en discurso y, de esa manera, re-hacer y re-construir la cultura.



La comunidad autocrítica utiliza la comunicación como medio para desarrollar una experiencia compartida.

.....
55. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación (2004).
56. Carr y Kemmis (1988).



Sugerencias para la reflexión | 9

1. Indicad qué actuaciones en la escuela ayudan a incentivar una comprensión basada en el diálogo y la empatía.
2. ¿Creéis que estas prácticas son suficientes? ¿Qué más se podría sugerir?
3. ¿Cómo podemos posibilitar el diálogo y la empatía en el día a día de nuestra práctica?



5 Una mirada transformadora: por una educación de la humanidad (de lo humano)

La educación para la ciudadanía global debe aportar una mirada transformadora que ayude a ver a la educación como una posibilidad de cambio de nuestro mundo a favor del desarrollo “real” de los derechos humanos, la igualdad de género o la democracia participativa en todos los rincones de la Tierra.

A favor de la civilización globalizada

NUNCA HA HABIDO UNA CAUSA TAN GRANDE, tan noble, tan necesaria como la causa de la humanidad.

AMIN MAALOUF, 2005

La globalización económica está dando como resultado un número cada vez mayor de personas excluidas, consideradas como “no necesarias”: el progreso las aparta, la economía crece sin su contribución y las elecciones democráticas se celebran sin su participación.

Por otro lado, es cierto que el desarrollo tecnoeconómico (con base en la ciencia, la técnica, la industria, el capitalismo) implica progresos científicos, técnicos, médicos, sociales; pero también comporta destrucción de la biosfera, destrucción cultural, nuevas desigualdades o nuevas servidumbres que sustituyen a los “antiguos sometimientos”. Además, este desarrollo con-



temporáneo ignora lo que no es cuantificable: la vida, el sufrimiento, la alegría, el amor, la solidaridad, las cualidades del medio, las cualidades de la vida, las riquezas humanas no calculables, los tesoros culturales, los conocimientos tradicionales, el arte de la vida, la sabiduría de las culturas⁵⁷...

Para saber más...

La antropolítica

Autores como E. Morin (2005), que no están de acuerdo con el actual modelo, proponen “romper con el desarrollo” y regenerar el progreso para que sea humano. Se trata de sustituir la noción de “desarrollo” por la de una **política de la humanidad** (antropolítica), cuya misión más urgente sería la de solidarizar el planeta.

Una **política de la humanidad** también debería gestionar de manera solidaria y sostenible los recursos naturales (el agua, los recursos petrolíferos...). Además, se pondría en marcha una “política de civilización” que tendría por misión el desarrollo de lo mejor de la civilización occidental, el descarte de lo peor, y la actuación, junto con otras civilizaciones, integrando las aportaciones fundamentales de Oriente y del Sur.

Esta política se dirigiría a una sociedad-mundo con el objetivo de resolver los problemas vitales del planeta y de crear un gran civismo y pacificación planetaria. Su puesta en marcha requiere cambiar nuestro pensamiento egocéntrico e individualista por una mayor comprensión y compasión por el otro.

Además, también implica un cambio radical de los sistemas de educación, de manera que fomenten esta nueva ciudadanía y pacificación planetarias.

.....
57. Morin, (2005).

Todo ello, hoy en día, nos parece imposible; sin embargo, la historia está llena de hechos que se creían improbables y que, en momentos de desesperación, se convirtieron en realidad. Por eso es necesario mantener la esperanza en la desesperación, enfatiza Morin⁵⁸.

La educación para la ciudadanía global propone que nadie se sienta excluido. Así, todos y todas deberíamos incluir, en lo que consideramos nuestra identidad, un componente nuevo: el sentimiento de pertenecer también a la aventura humana, a la comunidad global⁵⁹.

En ese sentido, esta propuesta educativa tiene que ayudar a los más jóvenes a avanzar hacia un civismo planetario del desarrollo de lo humano que tenga en cuenta, por encima de todo, el derecho a una vida digna. Es decir:

- Atender las cualidades de la existencia: la autoestima, el sufrimiento, la alegría, el amor, el conflicto.
- La solidaridad.
- Las cualidades del medio.
- Las cualidades de la vida: los derechos humanos, la paz, la responsabilidad individual, la cultura humanista, la democracia.

•••
La escuela debe ayudar a construir una lectura crítica e interconectada del mundo, y educar para la solidaridad y la justicia.

Para enseñar en esta dirección, la escuela debe ayudar a construir una lectura crítica e interconectada del mundo, y educar para la solidaridad y la justicia.

.....
58. Morin, (2005).
59. Maalouf (2005).

Lectura crítica, justicia y solidaridad: enseñar en la escuela a leer el mundo y concienciar

UNA EDUCACIÓN CON SENTIDO EDUCA PROTAGONISTAS, seres para los cuales todas y cada una de las actividades, todos y cada uno de los conceptos, todos y cada uno de los proyectos significan algo para su vida.

GUTIÉRREZ PÉREZ, 2003

Decía Freire que la *lectura de la palabra* y la *lectura del mundo* van unidas porque, en el fondo, la educación crítica y emancipadora implica capacitar a los y las jóvenes estudiantes para que puedan re-construir su realidad cultural y social a partir de la propia experiencia de una manera contrastada, menos sesgada.

La escuela tiene la opción de silenciar a los estudiantes, o bien de hacerlos ciudadanos y ciudadanas críticos y activos. Una educación emancipadora busca educar ciudadanos y ciudadanas responsables a partir de sus experiencias, de sus problemas y necesidades, de sus voces; ayudar a que observen, descubran e interpreten críticamente los diversos contextos a través de los cuales desarrollan su vida⁶⁰. Se trata de que la práctica escolar sea significativa, tenga sentido y aliente el compromiso.

Los centros escolares son un espacio donde se pueden generar cambios, que implican transformación social. Aunque no están generalizadas, ya existen experiencias que desarrollan la capacidad de búsqueda y de significación, de interpretación crítica en un proceso dialógico, y que promueven cambios hacia un currículum más participativo y hacia una escuela más democrática.

•••

Se trata de que la práctica escolar sea significativa, tenga sentido y aliente el compromiso.

.....
60. Freire y Macedo (1989).



Sugerencias para la reflexión | 10

1. ¿A qué retos os enfrentáis en vuestra práctica diaria para hacer de los alumnos y las alumnas ciudadanos y ciudadanas críticos, comprometidos y responsables?
2. ¿Qué oportunidades identificáis en vuestros centros que puedan ayudar a generar cambios hacia una educación para la ciudadanía global?



Prácticas escolares y educación para la ciudadanía global





¿Puede ser neutral la educación?

ES IMPOSIBLE ESTAR EN EL MUNDO APOLÍTICAMENTE. *Hay siempre valoración, comparación; hay siempre elección que demanda decisión, ruptura, y todo eso tiene que ver con la forma de estar siendo en el mundo, que es una forma profundamente política.*

PAULO FREIRE¹

Algunas concepciones de la educación defienden una práctica educativa neutral y apolítica, no comprometida ética y socialmente. Sin embargo, plantear la escuela como constructora de ciudadanía con capacidad para generar alternativas de acciones implica un compromiso de ésta con el entorno y con la comunidad global.

Freire y quienes defienden su legado pedagógico hablan de **la naturaleza política de la educación**, dado que somos seres necesariamente éticos y políticos en la medida en que constantemente tenemos que tomar decisiones. Este pedagogo brasileño promovió la idea de la educación como un



Plantear la escuela como constructora de ciudadanía con capacidad para generar alternativas de acciones implica un compromiso de ésta con el entorno y con la comunidad global.

.....
1. Freire en Fuoss (2004).

instrumento de liberación; una educación vinculada a la conformación de un orden social más justo y humano. Educadores y estudiantes colaboran, a través de una relación dialógica, para comprender el mundo a partir de sus propias existencias, experiencias, necesidades, circunstancias y deseos.

Ni los profesores y las profesoras pueden adoptar una postura neutral, ni la acción educativa es neutral, como tampoco lo son sus instituciones. Las escuelas no sólo promueven el aprendizaje, sino que “se preocupan de alentar *cierto* tipo de aprendizaje humano”². Las escuelas introducen y legitiman formas de autoridad, de conocimiento, de regulación moral, e interpretan el pasado, presente y futuro para transmitirlo al alumnado. La tarea de decidir qué enseñar está vinculada a una visión de la naturaleza humana, del individuo, de la sociedad y de los fines que imaginamos para la educación.

A pesar de que las orientaciones e ideologías no suelen explicitarse en los programas escolares, Eisner señala que éstas forman parte de la realidad educativa y están presentes en las metáforas que empleamos al describir los objetivos y procesos que idealizamos³.

Existe, además, otro elemento del que Chomsky nos advierte: la autocensura que comenzamos a adquirir a una edad muy temprana a través de la socialización, en la que la educación juega un papel relevante.

EL OBJETIVO ES PROMOVER LA OBEDIENCIA *en sustitución del pensamiento independiente. La escuela funciona como un mecanismo más de esta socialización, y su meta es evitar que la gente se haga preguntas importantes sobre las cuestiones importantes que les afectan directamente a ellos o a los demás.*

NOAM CHOMSKY, 2003

.....
2. Eisner (1998).
3. (*Ibid.*).

Por eso es necesario plantear un debate acerca de los valores, las ideas y los ideales que deben orientar las escuelas:

- ¿Deben los objetivos y contenidos que se enseñan responder únicamente a los requerimientos del mercado?
- Si como se ha reconocido desde ámbitos diversos, la educación es uno de los instrumentos más poderosos para el cambio, ¿debe tener una responsabilidad específica en la construcción de un mundo más justo y solidario?

Para autores como Dewey, la escuela debería promover el pensamiento autónomo y motivar a los alumnos y las alumnas a estudiar e investigar, con el fin de que puedan descubrir por sí solos la verdad.

Una ciudadanía participativa, activa y responsable no puede ser el producto de la eficacia técnica⁴. Es necesaria la intención y la apuesta pedagógica de relacionar el conocimiento, la imaginación y la posibilidad de mejorar las cosas frente a la inacción. La pedagogía así entendida va más allá de una lectura pasiva, mercantilista y tecnicista de la realidad, aparentemente neutral y despolitizada pero que, sin embargo, adoctrina en el conformismo frente al “capitalismo extremo”⁵, el individualismo, el consumismo y en la utilidad económica y tecnológica.

.....
4. Giroux (2001).
5. Touraine (2005).



Sugerencias para la reflexión | 11

1. ¿Qué opináis acerca de la afirmación de Freire de que la educación nunca es neutral?
2. ¿Compartís la opinión de Chomsky de que la escuela autocensura algunos debates sobre temas que producen tensión en la sociedad? Buscad ejemplos que fundamenten vuestras respuestas.
3. Si habéis contestado afirmativamente a la pregunta anterior, ¿cuál creéis que es la razón y qué consecuencias tiene esta autocensura?



Tres enfoques educativos

Las escuelas no viven aisladas del resto de la sociedad, sino impregnadas de actitudes colectivas que se reflejan en su organización y acción (Freire). Son, por tanto, espacios en los que se reproducen reglas y relaciones humanas, y en los que el currículum refleja patrones valorativos sobre la sociedad, el conocimiento, la vida en el aula o lo que significa participar.

El día a día de la escuela genera experiencias y prácticas educativas que reflejan diferentes maneras de concebir el conocimiento, el trabajo de educadores y de estudiantes, y los fines y valores educativos perseguidos. Algunas responden al contexto dominante de primacía de los valores de mercado, pero existen otras que responden a lógicas que claman por una sociedad más justa, solidaria y humanista que la escuela también puede impulsar⁶. Analizando las diversas perspectivas y basándonos en Carr y Kemmis⁷, hemos identificado tres enfoques o marcos de comprensión de la actividad escolar:

•••

Las escuelas no viven aisladas del resto de la sociedad, sino impregnadas de actitudes colectivas que se reflejan en su organización y acción (Freire).

Enfoque técnico-instrumental o tecnocrático:

En el que la práctica consiste en un conjunto de medios con una finalidad definida. La destreza del profesorado radica en diseñar un conjunto de medios o técnicas, dirigidas a que el alumnado logre unos resultados de aprendizaje previstos. En este enfoque, la educación se concibe como un oficio rutinario.

6. Imbernón (2002).

7. Carr y Kemmis (1988), Kemmis (1992, 1993, 1996), Carr (1990, 1993 y 1996).

Enfoque práctico-moral o significativo:

Que concibe la educación como un proceso o una actividad compleja (no un producto concreto). La clase y lo que en ella sucede le dan un carácter abierto e indeterminado. La destreza profesional requiere de deliberación práctica y de intervenciones comedidas en la vida del aula. Este enfoque tiene en consideración una dimensión moral que el anterior no contempla.

Enfoque crítico-comunicativo o dialógico:

Que tiene en cuenta algunos aspectos de los enfoques anteriores y agrega nuevos componentes⁸:

- que las actividades educativas tienen lugar en un momento histórico concreto, con una visión de futuro de adonde se quiere llegar (perspectiva histórica);
- que la educación no es sólo desarrollo individual, sino que tiene consecuencias sociales (perspectiva social);
- que la educación es política porque afecta a las oportunidades de quienes en ella intervienen;
- que los actos educativos son problemáticos tanto desde el punto de vista técnico como por sus propósitos sociales, su manera de promover las relaciones entre las personas que participan o el tipo de conocimiento que construyen.

8. Carr y Kemmis (1988).

Cada enfoque constituye un contexto desde el que socializamos a través de la transmisión de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Sin embargo, las prácticas escolares son complejas y heterogéneas y no responden a un solo código, de manera que a veces los tres enfoques conviven y están presentes en las aulas en continua tensión.

Aunque no se trata de simplificar y pensar que unas prácticas son las correctas y las otras están equivocadas, lo cierto es que enfoques como el técnico predominan en las acciones educativas⁹. Desde el punto de vista de la educación para la ciudadanía global, para que la educación pueda contribuir a la construcción de una sociedad justa y racional, es necesario potenciar el enfoque crítico. El objetivo es que se puedan desarrollar diversas acciones educativas (con enfoques técnicos y prácticos) en un contexto en el que predomine el enfoque crítico-comunicativo. O, lo que es lo mismo, que la dimensión técnico/instrumental y la práctica/moral se aborden desde una reformulación crítica y democrática.

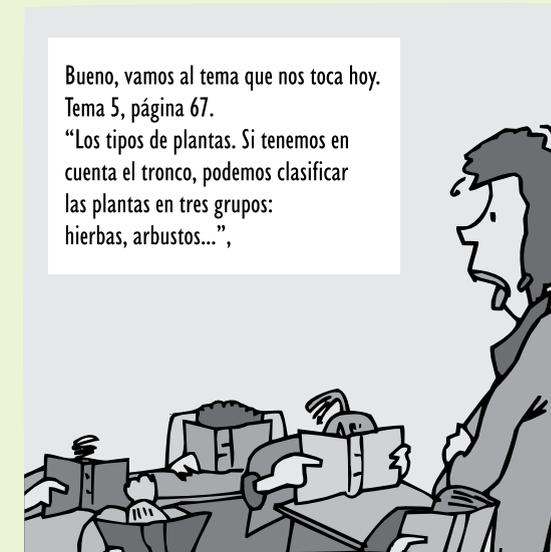
Dimensiones de las prácticas educativas

Proponemos conocer los tres enfoques con el objetivo de poder analizar qué fines y valores promueven, qué clase de ciudadanos y ciudadanas ayudan a formar y cuál de ellos predomina en nuestra práctica. Para ello, abordaremos cada enfoque a partir de cuatro dimensiones: concepción del conocimiento, comunicación en el aula, concepción de estudiantes y docentes, organización y participación.

.....
9. Ferrada (2001).



Práctica educativa técnica o tecnocrática



La práctica educativa técnica encuentra su origen en lo que Aristóteles denominó *poiesis* o acción regida por reglas. Esta práctica se fundamenta en la *teoría del conocimiento* que entiende que el saber es objetivo y neutro, y que la enseñanza debe garantizar su transmisión y aprehensión por parte de los alumnos y las alumnas.

En la práctica técnica, el valor de la enseñanza se mide según la correspondencia que existe entre los objetivos establecidos y los resultados obtenidos. Cuanto mayor es el grado de relación, más efectiva se considera la práctica.

El contenido de la enseñanza y de la práctica educativa viene marcado por un modelo preestablecido, basado en el *modelo de objetivos*¹⁰. El currículum, los planes de estudios y los libros de texto definen los objetivos a alcanzar en las diferentes disciplinas y ámbitos (cognitivo, afectivo, psicomotor, etc.), y la pedagogía está encaminada a capacitar a los y las estudiantes en el dominio de habilidades y formas específicas para su comprensión.

La escuela cerrada y su organización jerárquica son la garantía eficaz para el logro de estos fines.

•••

La práctica técnica se fundamenta en que el saber es objetivo y neutro, y que la enseñanza debe garantizar su transmisión.

.....
10. Stenhouse (1991).

Concepción técnico-instrumental del conocimiento: el papel del libro de texto

APRENDER SIGNIFICA APRENDER LO QUE YA ESTÁ INCORPORADO en los libros y en las cabezas de sus mayores. Por otro lado, lo que se enseña es pensado esencialmente como estático. Se enseña como un producto acabado.

DEWEY, 2004

Para la práctica técnica y academicista, el conocimiento es objetivo: es algo que está *ahí afuera*, previamente definido, neutro, independiente y descontextualizado. Su enseñanza consiste en la transmisión por el profesorado de ese saber anteriormente acordado, para que los alumnos y las alumnas lo reproduzcan (modelo educativo reproductor). Los estudiantes deben aceptar este conocimiento, ganárselo y, finalmente, someterlo a control a través de exámenes para su medición.

Este saber objetivo constituye *“aquello”* que se debe enseñar, y se halla en los planes de estudios, en los programas, en el currículum oficial y en los textos.

En este contexto, la sobresaturación del trabajo de los docentes ha convertido al libro de texto en una herramienta imprescindible, que les otorga *“seguridad”* sobre el saber y *“control”*

•••

La sobresaturación del trabajo de los docentes ha convertido al libro de texto en una herramienta imprescindible, que les otorga “seguridad” sobre el saber y “control” sobre el aprendizaje.

sobre el aprendizaje¹¹. El libro proporciona el conocimiento parcelado por asignaturas y ámbitos, y permite el control técnico de la enseñanza y del aprendizaje por parte de maestros y maestras.

.....
11. Apple (1994).

Sin embargo, los libros de texto no sólo son un soporte de información, sino un modo de entender el currículum. Desde un lenguaje frío e impersonal, el libro destaca temas e ideas que “se consideran” importantes (como si fueran cosas naturales y neutrales) y deja fuera otras. El manual constituye un modo de transmitir tácitamente la ideología de un *currículum de tipo colección* (ver el siguiente *Para saber más...*) en el que se ordena el conocimiento, se proporcionan criterios, se rechaza la incertidumbre y se promueve el trabajo individualista y la competencia¹².

Para saber más...

Según Bernstein, existen dos tipos de modelos curriculares:

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

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

No obstante, la solución no es desechar los libros de texto. Es evidente que la transmisión de cultura y conocimientos

.....
12. Bernstein (1990).

requiere de un material, y el manual puede ser una guía que asegure unos mínimos. El problema aparece cuando la educación es mera transmisión, y el libro su único instrumento de enseñanza.

Una alternativa es la introducción de otros medios o soportes, sin perder de vista que tan importantes son los contenidos a transmitir como su presentación: si los medios que escogemos sólo persiguen fines miméticos o memorísticos y no favorecen la reflexión y la comprensión, continuamos perpetuando un modelo reproductor.

Para saber más...

Apple¹³ estimó que los estudiantes de EEUU ocupaban el 75% de su tiempo en el aula, en alguna actividad relacionada con el libro de texto. Se cree que en España la cifra podría ser similar.

En todo caso, es necesario mantenerse alerta porque a menudo los libros transmiten conceptos sesgados. En este sentido, Ecologistas en Acción¹⁴ elaboró un estudio sobre el tratamiento del medioambiente en los libros de texto. En él se evidencia, entre otras cosas, que éstos no mencionan conceptos como sostenibilidad o insostenibilidad, ocultan la gravedad de la crisis ecológica y social, y no hacen referencia a los límites del modelo económico y social actual. En contrapartida, los libros analizados sobrerrepresentan actividades insostenibles (producción, guerra, construcción de grandes infraestructuras) y relacionan bienestar con crecimiento económico. Estos mensajes legitiman tácitamente un modelo (el *capitalismo extremo*) que está provocando la destrucción medioambiental.

.....
13. Apple (1989).
14. Ecologistas en Acción (2006).

Comunicación técnico-instrumental en el aula: interacción IRE

Una educación que se fundamenta en la transmisión reduce el aprendizaje a resultados predecibles que el profesor conoce de antemano. En la práctica técnica se fomenta la comunicación basada en monólogos del maestro o de la maestra, y una estructura tripartita de intercambio: Iniciación-Respuesta-Evaluación (IRE)



Algunas de las ventajas de esta pauta comunicativa, en la lección o recitado, son las siguientes¹⁵:

- los participantes prestan más atención al contenido que a los procedimientos,
- permite cierto control por parte del profesorado,
- asegura la cobertura de contenidos a transmitir,
- ofrece ejercicios que conducen a un cierto dominio de datos exigidos.

.....
15. Westbury, en Barnes (1994).

Entre las desventajas para los alumnos y las alumnas encontramos las que siguen¹⁶:

- no se estimula una línea de pensamiento propia y de argumentación,
- hay pocas oportunidades para darle un sentido propio y coherente a lo que se enseña,
- existirán dificultades para consolidar la comprensión.

El modelo se fundamenta en “la respuesta correcta”, con lo cual no existe una verdadera interacción entre profesorado y estudiantes, ni de escolares entre sí. En este modelo, el éxito o el fracaso del alumno y de la alumna se circunscriben a sus habilidades mentales o a su coeficiente intelectual.

Por otro lado, hay que reconocer que las actividades memorísticas o de repetición pueden ser muy útiles en algunos campos y en algunos momentos de determinadas actividades (algoritmos, repeticiones de hechos, etc.). El problema surge cuando todo el aprendizaje se reduce a una acumulación de información y se obvia el factor esencial de la educación: la comprensión¹⁷.

Concepción de docentes y estudiantes en el enfoque técnico

Este modelo considera que el profesorado es quien posee el conocimiento y es ejecutor de los materiales curriculares y de los libros de texto que elaboran expertos externos (o equipos de investigación pedagógica).

.....
16. Mercer (1997).
17. Cazden (1991).

Los alumnos y las alumnas son considerados “vasijas que llenar”: son receptores y reproductores de esos conocimientos. La acción de aprender se traduce en la capacidad de aceptar y asimilar individualmente una información determinada y dar la respuesta correcta. La lección se puede considerar como un comunicado, una lectura lineal que no da lugar a la imaginación, a la indagación o a la crítica.

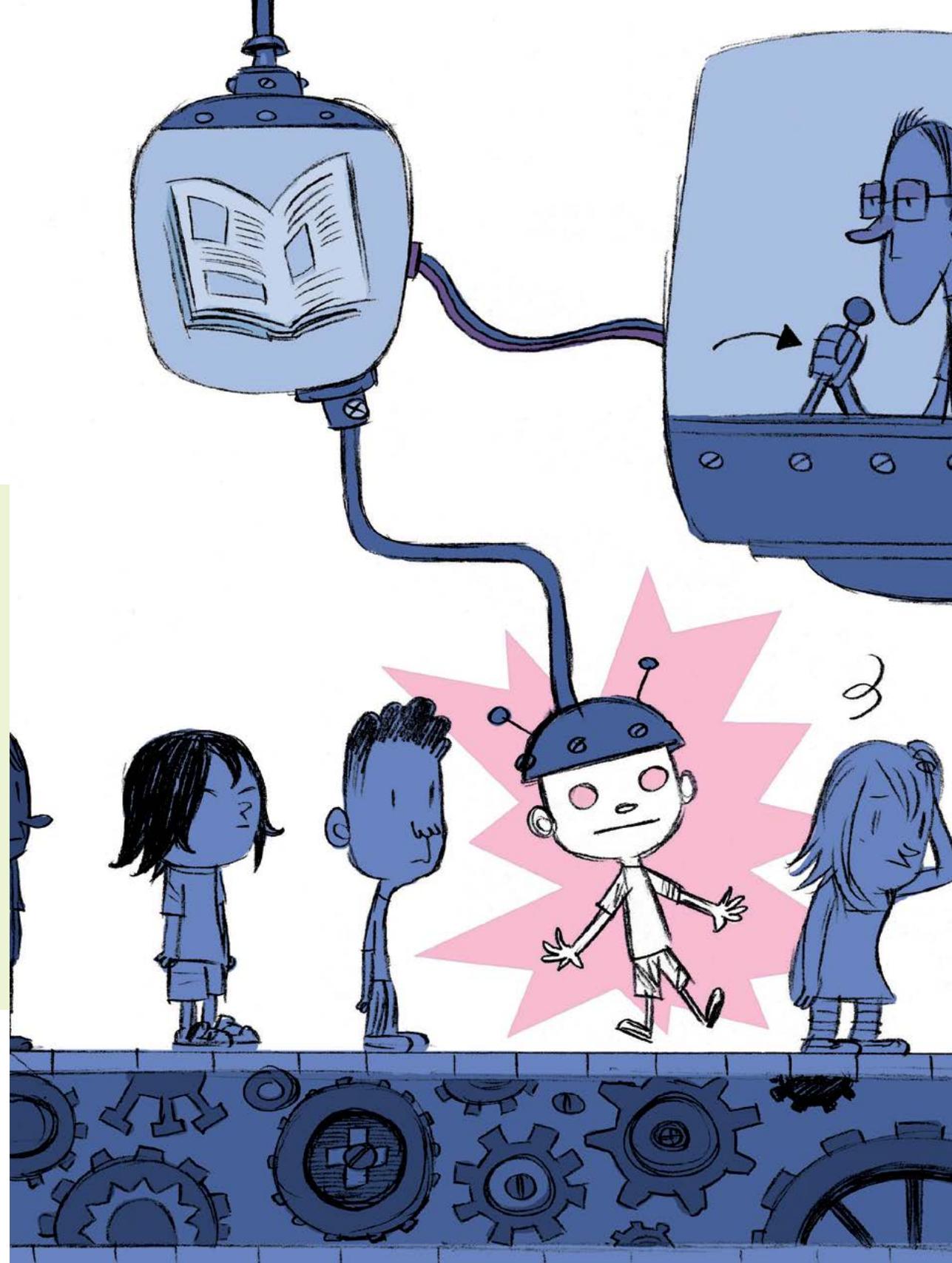
La destreza de los maestros y las maestras se reduce a la de operarios¹⁸ que aplican la técnica más adecuada para que sus discípulos alcancen el resultado esperado.

Para saber más...

Una observación realizada por Lemke¹⁹ sobre la comunicación en clases de ciencias de bachillerato reveló la falta de diálogo y de interacción entre estudiantes. A pesar de que existían buenas calificaciones en pruebas estandarizadas, en las clases no había comunicación real, ni humor o colorido emocional. Los alumnos y las alumnas no estaban aprendiendo a disfrutar ni a interesarse por la ciencia, sólo estaban aprendiendo a seguir instrucciones y a hacer lo que se les decía. La “visión” del profesor predominaba e incluso excluía la de los alumnos.

18. Apple (1994), Elliott (1997:304).

19. Lemke (1997:89).



En cuanto a la enseñanza-aprendizaje, esta práctica tiende a tratar a todas las personas participantes del mismo modo:

- Se ofrecen productos estándar acabados que tratan a todo el alumnado de manera uniforme, sin tener en cuenta su diversidad: historias personales, experiencias, prácticas lingüísticas, culturales, talentos, etc.
- Las actividades propuestas (del tipo “sesiones o actividades pupitre”) consisten en preguntas-respuestas individuales y homogéneas que fomentan por encima de todo la competencia entre estudiantes y el individualismo.
- El seguimiento de la progresión de los alumnos y las alumnas, aunque exhaustivo e incluso minucioso, se basa en resultados de trabajo que se adecuan a ese producto estándar común.
- Los problemas que puedan surgir en la práctica de la enseñanza-aprendizaje sólo se consideran técnicos y, por lo tanto, tienen soluciones generalizables a todos los casos: si un niño o una niña tiene problemas para leer, hay que buscar el tipo de material de lectura más adecuado y dedicarle un tiempo de atención individualizada.

Finalmente, la sobrecarga de trabajo resta tiempo al profesorado para que éste pueda dedicarse a la tarea prominentemente pedagógica de adaptar el currículum a la realidad de sus aulas, así como para su propio desarrollo profesional. Todo ello da lugar a un *sistema de baja confianza* que hace a los docentes más dependientes del libro de texto y del currículum y, por tanto, del experto externo. Por eso, algunos autores consideran que estos maestros y maestras, más que “generadores del conocimiento”, se han convertido en “usuarios” del mismo²⁰.

.....
20. Elliott (1997).

La organización técnico-instrumental: la cultura del rol

En esta práctica, la vida escolar se organiza en torno a expertos en currículum, en instrucción y en evaluación. El profesor y la profesora quedan excluidos del proceso de deliberación y reflexión y de la naturaleza de la pedagogía; y el conjunto de estudiantes aprende a través de las mismas técnicas y materiales.

Con ello, más que favorecer a la construcción del conocimiento, se contribuye a su consumo.

La organización que acompaña este modelo es burocrática, basada en decisiones jerarquizadas y en una búsqueda de la “racionalización”. Para ello, se fomenta una clara separación de roles en los que cada actor tienen muy definido su papel:

- Personas expertas diseñan y planifican el conocimiento desde el exterior.
- Los maestros y las maestras lo transmiten.
- Los alumnos y las alumnas lo aprenden.
- La dirección vela por la buena gestión.
- La familia se encarga de *educar para la vida*.
- La escuela educa para gestionar la cultura y el desarrollo profesional.

El papel de la administración es el de control normativo y burocrático de los procesos. A través de equipos de gestión, planificación y asesoría curricular, pone en marcha *una especie de tecnología de la enseñanza* que las escuelas deben materializar en los planes anuales de centro, en la memoria anual y en minuciosos instrumentos de evaluación. La administración promueve centros estandarizados, donde lo principal es el seguimiento de su evolución para alcanzar los preceptos marcados por los patro-

nes de la OCDE²¹. Ello genera diseños curriculares competitivos que permiten contrastar saberes entre países industrializados, pero que reducen el aprendizaje a datos a comprobar, obviando a menudo sus fines.

Por su parte, la dirección es considerada representante de la administración y, con el apoyo de la inspección, vela por la buena gestión de la eficacia de dicha tecnología.

En este contexto, los profesores y las profesoras, que por la falta de tiempo se limitan a ser técnicos de su parcela de conocimiento, ven obstaculizada la posibilidad de relacionarse entre sí. La cultura de roles definidos fomenta la búsqueda de una pretendida eficacia, pero impide líneas más participativas que den lugar a una cultura más democrática en nuestras escuelas.

.....
21. OCDE son las siglas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Esta organización está formada por 30 países, 25 de los cuales –entre ellos, España– son considerados de ingresos altos por el Banco Mundial. La OCDE analiza y establece directrices en temas de economía, medioambiente y educación.

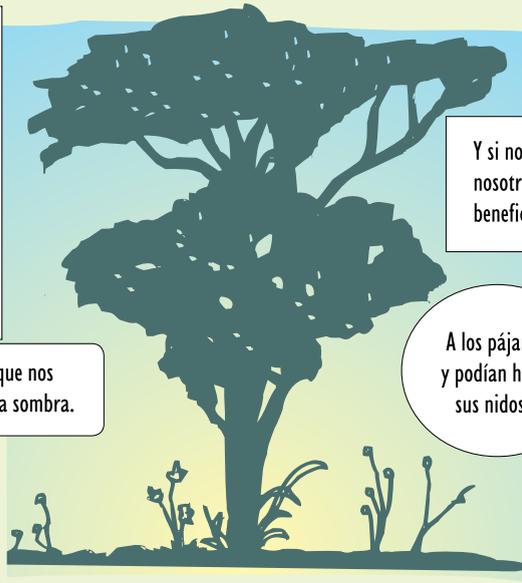


Sugerencias para la reflexión | 12

1. ¿Está vigente este modelo de escuela? ¿A quién beneficia este modelo de práctica educativa dentro y fuera de la escuela? ¿Qué tipo de ciudadanía contribuye a formar?
2. ¿Qué pensáis acerca de los libros de texto? ¿Qué papel juegan en vuestra práctica educativa?
3. ¿Qué opináis sobre las observaciones de Lemke (ver “Para saber más” pág. 120)? ¿Pensáis que estos hechos se dan a menudo en las aulas? ¿Creéis que prima la visión del profesor o de la profesora sobre la de los alumnos y las alumnas? ¿Qué opináis sobre ello? Fundamentad vuestras respuestas.
4. Analizad en el grupo los roles que se dan mayoritariamente entre alumnado y profesorado. Una vez realizado este análisis, pensad algunas estrategias para revertir los roles establecidos.



Práctica educativa práctico-significativa



Este enfoque se basa en la *praxis* aristotélica, entendida como la “acción éticamente iluminada”. Parte de la idea de que los problemas que ocurren en la práctica educativa no se dan de manera nítida, sino en situaciones sociales, imprevisibles y de gran complejidad²².

La educación práctico-significativa se interesa por la construcción de significados a partir de las experiencias cotidianas. La concreción curricular no está escrita en ningún libro, sino que se halla en lo que acontece en las aulas. Así, se pone el acento en las historias personales, en las relaciones sociales y culturales y en la identidad de estudiantes y profesorado. La escuela es un microcosmos en sí misma, que está inserta en un entorno más amplio.

La experiencia educativa se fundamenta en el *modelo de proceso*²³ (y no en el de objetivos) que entiende que las experiencias son valiosas en sí mismas, antes que como medios para lograr objetivos preestablecidos.

•••

La educación práctico-significativa se interesa por la construcción de significados a partir de las experiencias cotidianas.

Concepción constructivo-significativa del conocimiento

En el modelo práctico, el conocimiento no está *ahí afuera*, sino *aquí adentro*. Se construye entre docentes y estudiantes, a partir de experiencias, necesidades, expectativas, argumentaciones y contrastes. Profesores y alumnos son, por tanto, los “hacedores de conocimiento” y, en ese sentido, tienen una relación de propiedad con el mismo.

El libro, el programa o la lección son sólo una guía sobre los que el profesor y la profesora adaptan la propuesta educativa a la realidad del alumnado. El docente utiliza con frecuencia otros recursos para acercar los contenidos y la experiencia escolar a las circunstancias de cada estudiante.

Para ello, escucha activamente a sus alumnos y alumnas y se interroga sobre cada uno a fin de comprender cómo piensa, qué sabe hacer, sus dudas o confusiones, etc. A partir de esta escucha y del conocimiento acumulado a lo largo de su experiencia como docente (*habitus*²⁴ o *saber hacer*), adapta o crea nuevas actividades. La lección puede quedar a un lado y convertirse sólo en un esqueleto sobre el que va efectuando variaciones en función del alumnado²⁵.

Por otro lado, los estudiantes expresan sus vivencias, ideas, opiniones, comentarios, e incluso pueden pedir aclaraciones. A partir de sus experiencias personales, crean sus propios relatos (textos orales o experiencias participadas), sobre los que el profesor o la profesora les hace preguntas a fin de motivarles a repensar y reconceptualizar los significados que ya poseían (aprender de contextos significativos). Alumnado y docentes construyen “marcos de referencia compartidos” o discursos comunes²⁶.

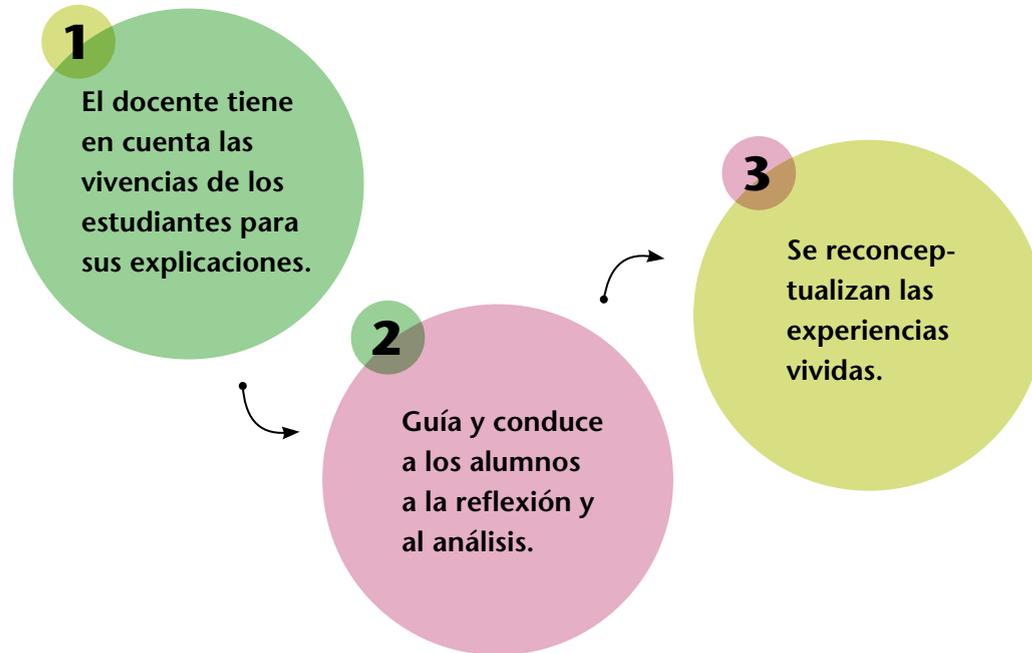
.....
24. Bordieu (1988).

25. Schön (1998).

26. Jackson (1992), Edwards y Mercer (1988), Cazden (1991), Salgueiro (1998), Pomar (2001), Puig Rovira (2001).

.....
22. Carr (1996).
23. Stenhouse (1991).

La construcción del conocimiento en el modelo práctico se concibe como un proceso continuo que se podría resumir en el siguiente esquema:



Esta manera de construir conocimiento rompe con la relación autoritaria de la práctica técnica ya que, por un lado, reconoce las concepciones previas de los estudiantes y, por el otro, da validez a sus aportes. Se trata de que los alumnos y las alumnas formulen sus ideas para que, en contraste con otras nuevas, puedan modificarlas. La destreza del profesor y de la profesora consiste en la capacidad de mediar saberes a fin de construir un discurso común.

•••

Esta manera de construir conocimiento rompe con la relación autoritaria de la práctica técnica ya que, por un lado, reconoce las concepciones previas de los estudiantes y, por el otro, da validez a sus aportes.

Algunas propuestas...

Un ejemplo que ilustra esta práctica se recoge en la película-documental *Ser y tener* (2003), del director Nicolás Philibert. El maestro es una persona hecha a sí misma, que acompaña a cada niño y niña según sus necesidades y problemáticas, en el difícil proceso de conocer y crecer y de encontrar su camino. Media en sus disputas y conflictos y los ayuda a pensar, a reflexionar y a convivir. El aula es un espacio para las relaciones y la educación integral, donde son importantes tanto el conocimiento como el afecto.

Comunicación significativa en el aula: la interacción IRS

El modelo práctico considera que los niños y las niñas conceden significado a lo que les cuentan (adultos, maestros o maestras,...) en función de lo que ya conocen. Es decir, aprenden cuando participan en la construcción de sus propios significados, y no cuando sólo reciben conocimientos.

Para ello es imprescindible superar la pasividad de los escolares, que tienen ahora mayor protagonismo en la práctica educativa y en la comunicación a través de la acción y la reflexión. El profesor o la profesora se convierte así en un profesional reflexivo que escucha de manera activa a sus estudiantes.

En esta propuesta, aprender y enseñar implican tener presentes tanto los aspectos cognitivos (la asimilación y reconstrucción de contenidos) como los afectivos (relacionales, personales, conflictuales, etc.) que están presentes en el aula. Asumir responsabilidades, trabajar el respeto hacia los compañeros y las com-

pañeras, el diálogo o la mutua confianza forman parte del aprendizaje, y la intervención educativa debe dar espacio a todos estos aspectos con el fin de compartir y crear conciencia de grupo.

El hecho de partir de las vivencias de los alumnos y las alumnas exige una comunicación y un intercambio diferente entre éstos y el docente. Para llevarlo a cabo, Cazden propone “*el tiempo compartido*”²⁷, momento en el que, a través de preguntas abiertas, el profesor o la profesora invita a sus estudiantes a compartir vivencias y opiniones: ¿quién tiene algo que explicarnos?, ¿qué opináis de...?, ¿qué sabéis de...?, ¿qué puedes decirnos sobre lo que aquí se plantea?, etc.

A través de este *tiempo compartido* se contribuye al desarrollo del lenguaje oral, del sentido comunitario y del mutuo conocimiento, y se generan oportunidades para los alumnos y las alumnas en tres sentidos:

- más que simples respuestas breves, crean su propio texto oral,
- comparten experiencias extraescolares y crean sentido de grupo,
- producen relatos personales.

El modelo práctico da lugar a un diálogo de tres fases: la Iniciación-Respuesta-Seguimiento (IRS).



.....
27. Cazden (1991).

•••
En esta propuesta, aprender y enseñar implican tener presentes tanto los aspectos cognitivos como los afectivos.

El IRS, a diferencia del IRE de la práctica técnica, no se fija tanto en la búsqueda de la respuesta correcta (evaluación), sino en el proceso de la elaboración de pensamiento o razonamiento (seguimiento). Las preguntas conducen no a respuestas preestablecidas, correctas o incorrectas, sino a la comprensión y, por tanto, a nuevas preguntas. Mientras que en la IRE las preguntas constriñen y juzgan, en la IRS pretenden estimular la reflexión²⁸. Asimismo, el docente introduce pausas y silencios a fin dar tiempo al estudiante para que pueda elaborar su discurso en la respuesta.

La evaluación no prioriza la consecución de estándares comunes externos, sino las reacciones de los estudiantes frente a los nuevos contenidos: cómo los relacionan, cómo razonan o cómo activan su imaginación.

El hecho de pasar de la *evaluación* (de la práctica técnica) al *seguimiento* (de la práctica significativa) permite aumentar la participación y promover una mayor colaboración entre estudiantes y docente, propiciando de esta manera la *construcción conjunta del conocimiento*²⁹.

Concepción de docentes y estudiantes en el enfoque significativo

El profesor o la profesora, a partir de sus experiencias (*habitus*) y de sus conocimientos, toma decisiones adaptadas a cada caso. Tiene en cuenta a cada estudiante en su globalidad: los aspectos cognitivos, pero también los socioemocionales, morales, familiares, lingüístico-culturales, al mismo tiempo que tiene presente la complejidad del aula.

.....
28. Wells (2001).
29. (*Ibid.*).

Este modelo no se basa sólo en el libro, sino también en estrategias que acerquen los contenidos a la experiencia y la realidad de cada escolar. Lejos de un técnico, cada maestro y maestra es un *artesano*, un *artista*, un *académico* y un *experimentador*³⁰.

La experiencia curricular no se limita a la consecución de unos objetivos, sino que se amplía al campo interpretativo, a las experiencias de vida y a la complejidad de las aulas: a las voces, los intereses y las necesidades de los alumnos y las alumnas.

A diferencia del enfoque técnico, en el que el profesor transmite y los alumnos repiten, en el enfoque significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en algo compartido entre docentes y estudiantes. El papel del profesor o de la profesora no consiste en juzgar, sino en interpretar lo que sucede para así guiar y ayudar al estudiante en su proceso de aprender y entender el sentido de las cosas. Eso le concede un rol activo, ya que frente a un problema de aprendizaje no se limita a buscar respuestas técnicas homogéneas (como en el modelo técnico), sino que se cuestiona sobre las causas, indaga y comparte (con la familia, con el resto de docentes, etc.) para poder adaptar su práctica.

En esta práctica, el alumnado también pasa a tener un papel activo, aportando significados y experiencias. En ese sentido, es esencial que el maestro ayude a establecer las conexiones entre dichas vivencias y lo que se trata en clase, a fin de lograr un aprendizaje significativo.

•••

El papel del profesor o de la profesora no consiste en juzgar, sino en interpretar lo que sucede para guiar y ayudar al estudiante en su proceso de aprender y entender el sentido de las cosas.

.....
30. Dewey (2004).



La organización escolar significativa

En la escuela significativa, el profesor y la profesora tienen poco que ver con la concepción administrativa burocrática del modelo técnico. A las rigideces y a los formalismos se antepone su autonomía, apoyada en su experiencia profesional y práctica. Cada uno crea su propio estilo, toma sus propias decisiones y adapta el currículum. Es en ese sentido que Handy habla del fomento de la “cultura de la persona”³¹.

A diferencia del enfoque técnico, la organización significativa no está limitada ni por roles ni por normas. Es flexible tanto para adaptarse a las realidades de cada escolar y de cada docente como para dar espacio a la espontaneidad.

La escuela permite la participación de quienes la integran y se construye en el día a día a partir de las experiencias, vivencias y aportes de alumnos y alumnas y de maestros y maestras. Más que una perspectiva normativa, la escuela busca respuestas desde una perspectiva valorativa y ético-moral acorde a cada circunstancia.

Por otro lado, el riesgo de este modelo, que facilita la existencia de “profesores islas”, es que bajo la autonomía del docente se oculte cierto conservadurismo cuando, por inercias y rutinas, se tiende a reproducir valores y comportamientos de la cultura dominante³².

.....
31. Handy, en Elliott (1997:100).
32. Pérez Gómez (1998).



Sugerencias para la reflexión | 13

1. A partir de vuestra experiencia en el modelo significativo, identificad ventajas y desventajas de esta práctica.
2. Compartid en grupo experiencias en la que hayáis aprovechado vivencias personales y socio-afectivas de los alumnos y las alumnas.
3. ¿Qué riesgos y ventajas consideraréis que entraña la autonomía del docente en este modelo?
4. Sugerencia: ved la película “Ser y tener” y comentadla en grupo.



Práctica educativa crítico-dialógica

Buenos días, chicos.
¿Cómo os ha ido este fin de semana?

Yo he ido a la montaña
¿Y tú qué has hecho?
He estado en casa de los abuelos

¡Mirad! ¿Qué le ha pasado al árbol?

¿Por qué se ha caído?
Mirad aquí: hay una tubería rota
Es verdad. Y el suelo está muy mojado...

Seguramente, las raíces no han podido sostenerse con tanta humedad
...y nuestro árbol se ha caído

Ahora ya no tendremos sombra...

Ni veremos las hojas por la ventana
Ni escucharemos cantar a los pájaros

Lo echaremos de menos
¿Qué podemos hacer?

¡Tengo una idea! Podemos escribir cartas al árbol para contarle lo que sentimos

¿Y qué haremos con las cartas?
Las enviaremos al ayuntamiento para que nos ayuden a solucionar el problema

" Querido árbol: cuando miremos por la ventana te echamos muchos de menos..."

... Haremos lo posible por poner otro árbol. Adiós árbol. Siempre te recordaremos...

Habermas, Freire, Chomsky, Bruner y todos los representantes de la sociología y la pedagogía crítica³³ coinciden en defender una concepción crítica de la educación que supere el enfoque tecnocrático (centrado en los resultados) y vaya más allá del práctico (centrado en el individuo). Estos autores conciben la educación como un proceso que trasciende las aulas y abarca también la escuela, la comunidad y el mundo.

La práctica crítica enfatiza la dimensión ético-política y entiende que la educación opera tanto como factor de cambio individual como de cambio social hacia la justicia y la solidaridad. En este contexto, la educación tiene una vocación emancipadora cuyo objetivo es educar para la vida; es decir, para una forma de vida buena, justa y solidaria. Por lo tanto, educar representa concienciar: desarrollar una actitud comprometida con la transformación social. Con este objetivo, la educación debe plantearse como la búsqueda de la verdad común a partir del diálogo mutuo y la lectura crítica del mundo³⁴.

Esta práctica concibe la escuela como un espacio de comunicación, de creación de conocimiento y como un factor de cambio para la superación de las desigualdades e injusticias.

La experiencia educativa crítica se fundamenta en 4 elementos:

- Vinculación del conocimiento-fines-acción.
- Apertura de la escuela al entorno.
- Perspectiva de proyecto.
- Hacer comunidad.

•••

La práctica crítica enfatiza la dimensión ético-política y entiende que la educación opera tanto como factor de cambio individual como de cambio social.

.....
 33. Carr, Kemmis, Bernstein, Willis, Apple, Giroux, Macedo, McLaren, Flecha, etc.
 34. Macedo (2004).

1

Vinculación del conocimiento-fines-acción

El conocimiento es útil y pertinente cuando se conecta con la propia vivencia y da claves para entender el mundo y actuar en él. Es así como se da la oportunidad de generar reflexiones y construir una ciudadanía más crítica, responsable y solidaria.

La mayoría de profesionales de la educación coinciden en señalar que, hasta que no forma parte de la acción del estudiante, el conocimiento escolar no sirve para casi nada, excepto para pasar los exámenes.(Barnes)

2

Apertura de la escuela al entorno

Implica tanto que la escuela se abra y deje entrar experiencias externas como que salga, participe y colabore en los problemas individuales y sociales.

Una propuesta educativa que se sitúa en este marco es el *aprendizaje servicio*. Éste consiste en la realización de una práctica (servicio) en proyectos de carácter social por parte del alumnado, a partir de la cual se da sentido al conocimiento adquirido y se trabajan valores y compromiso (aprendizaje).

3

Perspectiva de proyecto (Carr y Kemmis)

A partir de la problematización de un dominio (o tema), el equipo docente planifica una estrategia, actúa, observa y reflexiona (Kurt, Lewin). Esto le permite extraer aprendizajes de la propia práctica y de su planificación y convertirse en "profesores y profesoras investigadores" (Stenhouse).

La perspectiva de proyecto fomenta la indagación y discusión entre docentes, estudiantes y comunidad, y la creación de comunidades críticas de investigación.

4

Hacer comunidad

El proyecto de escuela contribuye a conformar "comunidades de aprendices mutuos" (Bruner), en los que profesores y profesoras, y alumnos y alumnas materializan sus ideas en acciones concretas a partir del "enseñar compartiendo".

Todo el mundo aporta algo. La escuela puede además situarse como un valor en la vida de los estudiantes, convirtiéndose en centro de vivencia cultural de la comunidad (Pérez Gómez, 1998:288)

En definitiva, la concepción crítico-comunicativa pretende desarrollar una educación que, promoviendo el saber instrumental y siendo respetuosa con la comprensión de niños, niñas y jóvenes, les desafíe a pensar críticamente el mundo.

Concepción crítico-dialógica del conocimiento

CUANDO EL CONOCIMIENTO SE INCORPORA a la visión del mundo en la que se basan nuestras acciones, se ha convertido en “conocimiento de acción”.

BARNES, 1994

Para la práctica dialógica, el acto educativo es fundamentalmente social. La intervención educativa debe relacionar las estructuras del conocimiento con cuestiones importantes para la vida y con los problemas vitales del alumnado³⁵.

En ese sentido, la información no se transmite como un cuerpo de hechos sin interés para el estudiante (concepción objetivista), sino como una construcción con sentido personal (concepción constructivo-significativa). Sin embargo, para conseguir la auténtica comprensión no basta únicamente la interpretación individual y personal de las experiencias; son necesarios también el contraste y el consenso con los demás (concepción crítico-dialógica), a través del diálogo y la problematización.

El aprendizaje crítico tiene, por tanto, una dimensión individual y una dimensión social ya que, como señalaba Bruner, “el pensamiento comienza muy a menudo como una forma de diálogo con los demás, que después continúa como diálogo interior”³⁶.

.....
35. Elliott (1997).

36. Bruner (1998).

Ello no significa sobrevalorar el intercambio social e infravalorar el conocimiento acumulado de una cultura³⁷. Desde la perspectiva crítica se propone una postura reflexivo-crítica que nos permita indagar y reelaborar nuestro conocimiento, para lo cual es relevante el conocimiento acumulado. Sin embargo, el enfoque crítico pone el acento en la comprensión del conocimiento que está “ahí afuera”, a partir del diálogo entre estudiantes y docentes, y la reflexión para “hacer que lo que se aprenda tenga sentido”³⁸.

El conocimiento así entendido se convierte en un recurso que permite a los estudiantes abordar los problemas de la vida. Se trata de poner en relación lo que les sucede y preocupa (el medioambiente, las relaciones sociales, los medios de comunicación, las TIC, el consumo, la pobreza, etc.) con el conocimiento escolar y las disciplinas, y encontrar respuestas para transformar. En definitiva, se busca hacer del conocimiento escolar (académico) un “conocimiento de acción” (experiencial y vital).



A diferencia de la perspectiva técnica, en este modelo el plan de estudios no es un molde rígido que espera respuestas dadas, sino una propuesta del profesorado que se desarrolla a partir de los aportes y de las experiencias de todos. Aunque a menudo el

.....
37. Bruner (2000).

38. (Ibid.).

currículum se estructura en áreas, se promueve la integración curricular, así como la participación no sólo del alumnado, sino también de las familias.

Asimismo, la concepción dialógica adopta una postura creativa frente al conflicto: en vez de convertirlo en un obstáculo para la educación, posibilita que un conflicto se convierta en una oportunidad para analizar, reflexionar y transformar.

Actualmente existen muchas escuelas que están desarrollando un modelo de mayor implicación y compromiso de docentes y de estudiantes, a través de proyectos transversales, de innovación o estratégicos.

Para saber más...

Diversos estudios se han referido, con diferentes nombres, a tipos de escuelas que incorporan esta perspectiva crítico-dialógica:

Comunidades críticas, comunidades de aprendizaje, comunidades de comunicación (Carr y Kemmis), Escuela como esfera pública democrática (Giroux), Escuela Comunidad (J. Subirats), Comunidad Facilitadora o de aprendices mutuos (Bruner), Comunidad de Aprendizaje (Flecha y el CREA de la Universitat de Barcelona), Escuelas Democráticas (Apple y Beane, o el Proyecto Atlántida), Comunidad de comunicación (Ferrada), Escuela Educativa (Pérez Gómez), Escuela que Aprende (Santos Guerra), Comunidades de indagación colaborativa (Wells), Educación Moral (M. Subirats), Educación pública (Postman) o Escuela ciudadana (Delval).³⁹

39. Carr y Kemmis (1988), Kemmis (1993), Giroux (1990), Subirats, J. (1999), Bruner (2000), AA.VV (1998), Apple y Beane (1997), <http://www.proyectoatlantida.net/>, Ferrada (2001), Pérez Gómez (1998), Santos Guerra (2000), Wells (2001), Subirats, M. (1999), Postman (1997), Delval (2006).

Comunicación crítico-dialógica en el aula: interacción dialógica

EL MODO DE LOGRAR QUE LAS IDEAS se multipliquen, se utilicen y, finalmente, generen nuevas cuestiones y ulteriores exploraciones es hablar de lo que hemos hecho y observamos, discutir sobre lo que hacemos de nuestras experiencias.

ROWE⁴⁰

Los niños y las niñas no pueden ser considerados sólo como receptores o como seres que construyen significados de forma individual con el maestro o la maestra. La construcción de significados también se da a través de la interacción y el diálogo con los demás.

La comunicación en el aula no puede basarse en una relación de pregunta rígida-respuesta dada, porque pregunta y respuesta no se pueden disociar. Ambas forman parte de la curiosidad y del proceso de conocer⁴¹.

LA EDUCACIÓN DE LA RESPUESTA CORRECTA NO AYUDA nada a la curiosidad, imprescindible para el proceso cognitivo. (...) Solo una educación de la "pregunta" agudiza y refuerza la curiosidad.

FREIRE, 2002

A diferencia del IRE de la propuesta técnica o del IRS de la significativa, en el intercambio dialógico se estimula la curiosidad y la indagación:

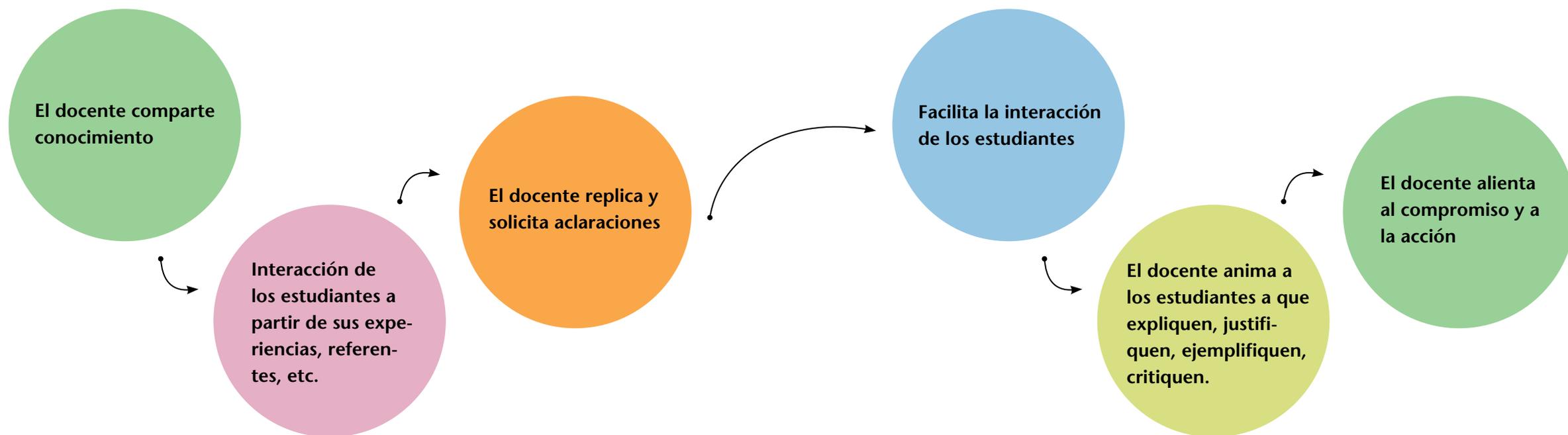
**Interrogar + argumentar + justificar + reflexionar +
compartir experiencias + dialogar + llegar a acuerdos + ...**

40. Rowe, en Cazen (1991:71).

41. Freire (2002:20).

Para ello no es suficiente ofrecer un contexto de interacción dominado por el esquema IRE, ni siquiera por el esquema IRS; se trata de que el alumno y la alumna también puedan justificar, explicar, ejemplificar, etc. Por eso, más que “evaluar” (IRE) o “dar seguimiento” (IRS), lo que se busca es “ampliar” el conocimiento para estimular la colaboración y crear marcos de referencia común (o conocimiento común⁴²).

Cuando maestros y maestras son capaces de generar esta dinámica de pregunta, argumentación, justificación, crítica, etc., están facilitando un “foro” en el sentido de Bruner⁴³; una forma de discusión en el aula, donde los estudiantes comparten ideas y experiencias para ser ampliadas, confrontadas y evaluadas por sus compañeros, compañeras y docentes. Esto supone un cambio en la pauta comunicativa y en el fin mismo de la educación.



.....
42. Wells (2001:309).

43. Bruner, en Wells (2001).

Para Bruner, niños y niñas tienen teorías ingenuas acerca del mundo y de su propia mente, que adquieren congruencia con las de sus padres, madres y profesores, no a través de la imitación ni la instrucción didáctica, sino mediante el discurso, la colaboración y la negociación. Por lo tanto, el hecho de intercambiar información es lo que posibilita la construcción de “marcos de referencia compartidos”. El uso de la réplica estimula a los estudiantes para que “cuando hablen y escriban, saquen a la luz conocimientos existentes para reformarlos en función de los nuevos puntos de vista que se les ofrece”⁴⁴.

Mientras en la evaluación del modelo IRE el alumno y la alumna únicamente son juzgados, en una actitud de réplica tienen responsabilidad y participan en la construcción del conocimiento. El proceso da como resultado que alumnos y alumnas pasen de ser “receptores de mundos” a “hacedores de mundos”,

.....

44. Barnes (1994:105-109).

ofreciéndoles la oportunidad de transformar y crear. Ésta es la meta de la educación problematizadora de Freire (frente a la educación transmisora y bancaria), que a partir de la dimensión significativa de la realidad de los alumnos y a través de un pensar y un actuar en común, se convierte en parte de un deseo de cambiar el mundo.

Concepción de docentes y estudiantes en el enfoque crítico-dialógico

UN CURRÍCULUM DEMOCRÁTICO INVITA A LOS JÓVENES a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y a asumir el papel activo de fabricantes de significado.

APPLE Y BEANE, 1997

En la concepción crítica, los profesores y las profesoras pasan de ser “usuarios” del conocimiento elaborado por otros profesionales, a proponer conocimientos teórico-prácticos a partir de la reflexión y de su práctica. Se convierten así, junto con el resto de docentes, en investigadores⁴⁵ que comparten intereses, preocupaciones educativas, y que buscan soluciones a los problemas que implica la práctica. Además, el profesorado cuenta con una intención emancipadora comprometida no solo en la comprensión del mundo, sino en la puesta en práctica de ideales y valores para transformar las relaciones injustas.

El enfoque crítico invita a integrar la investigación-acción emancipadora como método para mejorar la práctica educativa y como un proceso en el que los participantes aspiran a una forma más democrática de

•••

En la concepción crítica, los profesores y las profesoras pasan de ser “usuarios” del conocimiento, a proponer conocimientos teórico-prácticos a partir de la reflexión y de su práctica.

.....
45. Carr y Kemmis (1998:173).



educación y de sociedad. Maestros y maestras escriben, investigan y colaboran entre sí en la elaboración de propuestas curriculares que conduzcan a los estudiantes a luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos. Es en ese sentido que hablamos de los profesores y las profesoras como intelectuales transformadores o intelectuales públicos⁴⁶.

Esta propuesta comprometida se lleva a cabo a través de un currículum democrático en el que el alumnado aprende a ser crítico. El maestro desafía su curiosidad ingenua y se preocupa por estimular su comprensión crítica: lo cuestiona y motiva para que indague en sus experiencias; deposita contenidos y también reconoce sus aportes en el proceso de aprendizaje. Pero, además, integra todo ello en la realidad del mundo en que vivimos y en el entorno, para que los y las estudiantes se impliquen y creen nuevos marcos de referencia, nuevas maneras de ver la realidad, nuevas posibilidades. La actitud investigadora del docente resulta relevante para ello.

El conocimiento deja de estar compartimentado porque tiene en cuenta muchas dimensiones de la vida (lo intelectual, lo cognitivo, lo afectivo y lo social) y se dirige hacia la consideración reflexiva y comprometida de los problemas y preocupaciones⁴⁷ (tanto individuales como sociales, como del mundo).

En este modelo, la evaluación aborda parámetros fijos observables (dominio o no del tema), pero también de calidad de las tareas (confianza de cada estudiante en sí mismo, trabajo conjunto, escucha activa), así como de la calidad de las interacciones (intercambio de ideas, debate, acuerdos, producción de pensamiento crítico).

.....
46. Giroux (1990, 2001).
47. Apple y Beane (1997).

•••

En esta propuesta hablamos de los profesores y las profesoras como intelectuales transformadores o intelectuales públicos.

•••

La propuesta crítica se guía por un criterio participativo y comunitario: la “escuela comunidad”, resumida en la idea de que “la escuela somos todos”.

La organización escolar crítico-dialógica

HACE FALTA TODA UNA ALDEA *para educar a un niño.*

PROVERBIO AFRICANO

La propuesta crítica se guía por un criterio participativo y comunitario. La escuela se convierte en un proyecto educativo vivo que no acaba en sí misma, sino que continúa en el hogar y en la comunidad, y que incluye a todas las personas. Cuanto mayor es el compromiso y la participación de todas y todos, mayor es la calidad y responsabilidad que se logra⁴⁸.

Para poder alcanzar este fin se requiere un grupo que funcione como “comunidad plenamente interactuante”, impulsada de “abajo arriba”, en la que se amplíe el diálogo y la actuación con las familias, con otros centros educativos, con la comunidad y con las administraciones locales. Todo ello implica una nueva cultura colaborativa en la que todos y todas participamos y aprendemos mediante el diálogo, compartiendo, actuando, cometiendo errores y corrigiendo. Para ello, la organización debe ser dinámica, de manera que permita una interacción permanente con el desarrollo curricular⁴⁹.

Una racionalidad técnica o burocrática resulta del todo incompatible con este modelo, dado que la organización se concibe aquí como un proceso en constante construcción, que se elabora y reelabora a partir del “conversar y el *emocionear*”⁵⁰,

.....
48. Stenhouse (1991).
49. Santos Guerra (1994).
50. Santos Guerra y Maturana, (en Santos Guerra, 2000).

de la discusión, la corresponsabilidad de todos los actores y el compromiso personal.

Se trata de recuperar la “escuela comunidad” (o “escuela ciudadana”, en palabras de Delval), resumida en la idea de que “la escuela somos todos”. El sentido de comunidad se refiere aquí a compartir responsabilidades colectivas a través de la educación de los más jóvenes (tanto por una concepción integral de la educación como por afrontar problemas sociales y necesidades de forma colectiva)⁵¹. Esto conlleva el sentimiento de pertenencia, un compromiso de gestión, así como la corresponsabilidad en la educación.

Algunas propuestas...

La película de Bertrand Tavernier, *Hoy empieza todo* (1999), ilustra este modelo de escuela comunidad crítico-dialógica. La acción se ubica en una zona económica y socialmente deprimida. Un grupo de maestros y maestras aúnan esfuerzos con padres y madres y, a pesar de las trabas administrativas, la falta de recursos y la ausencia de apoyo de la administración educativa, logran un futuro más esperanzador para la escuela y el barrio.

Lo que se halla en el fondo de este modelo es que no podemos separar el tipo de escuela que queremos del tipo de sociedad que deseamos alcanzar. Si queremos educar en la ciudadanía responsable y global desde la escuela, ésta tiene que ser sensible a la realidad exterior y afrontar los problemas que plantea la vida en común.

.....
51. Subirats, J. (1999).

Sugerencias para la reflexión | 14

1. ¿Qué diferencias fundamentales encontráis entre este modelo y el enfoque significativo?
2. ¿Qué experiencias conocéis de la aplicación del modelo crítico-dialógico? Compartidlas con el grupo e identificad oportunidades y dificultades de su puesta en práctica.
3. Pensad en grupo algunas estrategias para poner en marcha cada uno de los elementos en los que se fundamenta el enfoque crítico-dialógico:
 - vinculación conocimiento-fines-acción
 - apertura al entorno
 - perspectiva de proyecto
 - comunidades de aprendices mutuos
4. El conflicto es un elemento clave en el contexto de este modelo educativo: ¿qué experiencias podéis compartir en esta línea?
5. ¿Qué estrategias deben ponerse en marcha para facilitar la transformación de los docentes en intelectuales transformadores? ¿En qué ámbitos?

Cuadro resumen de los tres enfoques

	ENFOQUE TECNOCRÁTICO	ENFOQUE SIGNIFICATIVO	ENFOQUE CRÍTICO
VALORES	Visión instrumental y rentabilidad material Favorece el desarrollo de identidades individualistas y en competencia.	Reconstrucción de la experiencia Desarrollo personal Favorece el desarrollo de identidades centradas en su propio progreso y mundo.	Creación cultural / Educación transformadora Favorece el desarrollo individual y comunitario; local y global.
CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO	Positivista/Objetivista El conocimiento es algo "objetivo" compuesto por contenidos valiosos que están "ahí fuera", y se trata de reproducirlo. Currículum cerrado, con actividades estándar. Modelo educativo: de objetivos.	Constructivo-Significativa La realidad es una construcción social. El conocimiento tiene que ver con la construcción de un significado propio y personal. Currículum abierto. Modelo educativo: de proceso.	Constructivo-Emancipadora La realidad social es una realidad humanizada. El conocimiento se construye entre todos, a partir de diversas fuentes, la experiencia personal de vivencias comunes y la intervención en la realidad. Currículum abierto e integrado. Modelo educativo: socio-crítico.
COMUNICACIÓN EN EL AULA	Interacción IRE Transmisión de una información acabada, tipo lección, por el docente. Meta: aprehensión de ese saber por el estudiante y control de esa información a través de exámenes (evaluación).	Interacción IRS El docente invita a la reflexión a partir del diálogo. Meta: la construcción de significados por parte del alumno y de la alumna (seguimiento).	Interacción Dialógica El docente solicita al estudiante que escuche activamente, argumente, justifique, interrogue, explique, acuerde, critique... Meta: Ampliación del conocimiento a través de la búsqueda de consenso y la réplica. Se evalúan contenidos, pero también la interacción grupal.
CONCEPCIÓN DE PROFESORES Y ESTUDIANTES	Docente: Técnico/Operario Aplica conocimiento elaborado por expertos (libros de texto, planes educativos,...) a través de monólogos. Estudiante: Receptor/ vasija vacía Aprendizaje en solitario y técnico. Fomento de la competitividad.	Docente: Práctico/Intuitivo Adapta el currículum a la realidad de sus estudiantes, a partir de su práctica y en interacción con cada uno. Estudiante: Aportador de significados/ intérprete Fomento del trabajo en grupo, junto al docente. El aprendizaje es significativo, con dimensión individual y moral.	Docente: Intelectual Transformador Genera procesos de reflexión-acción a partir del diálogo, y es agente ético-social. Estudiante: Intérprete crítico Fomento del trabajo en grupo cooperativo y junto al docente y otros agentes educativos. El aprendizaje tiene dimensión individual, ética y social.
ORGANIZACIÓN ESCOLAR	Cultura del rol Sistema organizativo normativo, burocrático, con estructura jerárquica, en el cual cada quién tiene su rol (administración-dirección-profesorado-estudiantes). Escuela: cerrada en sí misma.	Cultura de la persona Sistema de organización mínima flexible, que garantiza la autonomía de los profesores y las profesoras. Escuela: microcosmos.	Cultura de la "escuela-comunidad" La escuela está abierta e involucrada con el entorno. Da cabida a la participación. Es flexible y democrática, y se adapta a la realidad de sus estudiantes.

Educación para la ciudadanía global: una perspectiva comunicativa transformadora



LA TAREA CENTRAL ES CREAR UN MUNDO *que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones.*

BRUNER, 2000

El siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI se han caracterizado por el predominio de la racionalidad instrumental y el interés por dominar y gobernar el mundo desde una base económica. Esta lógica ha ignorado al ser humano, sus sentimientos, sus preocupaciones, su imaginación y sus conflictos.

En este contexto, nuestro mundo globalizado, de dependencia mutua, plantea nuevos retos, orientados hacia a un proyecto de ser humano y de sociedad más solidario, justo y bueno. Como señala el *Informe Delors*, frente a estos desafíos “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”.

Esta idea representa trascender la visión puramente instrumental y economicista de la educación, y potenciar su función global de realización y desarrollo integral de la persona (material, intelectual, afectiva, moral...). Es en esta dirección que debemos avanzar:

LA EDUCACIÓN DEL FUTURO DEBE SER UNA ENSEÑANZA *fundamental y universal, centrada en la condición humana.*

E. MORIN (2001:27)

La escuela y la educación ya no pueden limitarse a proporcionar información y habilidades técnicas para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los países respectivos¹ (“la educación para tener”). Es necesario recuperar una dimensión humanizadora y global de la educación, cuyo objetivo sea ayudar a las personas a crecer y a formarse para comprender la cultura (en sus complejidades y contradicciones), y así reorientarla para la construcción de un mundo mejor para todos y todas. Se trata, en definitiva, del reto de una “educación para ser”, con interés en aplicar lo aprendido y extraer signi-

ficados de las experiencias de cara al futuro². Pensamos que la educación para la ciudadanía global puede ser una respuesta en ese sentido.



Se trata, en definitiva, del reto de una “educación para ser”, con interés en aplicar lo aprendido y extraer significados de las experiencias de cara al futuro.

.....

1. Bruner (2000).
2. Elliott (1997).

Pertinencia del conocimiento

LA EDUCACIÓN DEL FUTURO DEBE ENSEÑAR UNA ÉTICA *de la comprensión planetaria.*

EDGAR MORIN (2001: 94)

El conocimiento de nuestros alumnos y alumnas en las aulas es más fértil y vital cuando les ayuda a tomar conciencia de sí mismos y del mundo en el que viven. Siguiendo a Freire, podemos afirmar que este proceso de *concientización* y de lectura crítica del mundo no es posible desde un modelo que se pretende neutral. Por lo tanto, resulta obligado preguntarse “¿qué tipo humano estamos formando cuando un estudiante sabe las reglas por las que se combinan los elementos químicos si, a la vez, no puede explicar las causas y consecuencias de la contaminación en el mundo o el terror a la guerra biológica?”³. El conocimiento pertinente nos sitúa en nuestro planeta y nos hace conscientes y responsables.

La escuela, mayoritariamente, se ha centrado en transmitir conocimientos acabados, teorías aisladas, olvidándose de los problemas de la vida. Sin embargo, la esencia del conocimiento humano se halla en la necesidad de los seres humanos de dar respuesta a los problemas prácticos⁴.

.....
3. Gimeno Sacristán (2005).
4. Delval (2006).



El conocimiento humanizador debe ser un conocimiento con sentido, que responda a la vida real; pero también un conocimiento emancipador, que enseña a vivir, que crea criterio y nos ayuda a dilucidar nuestro lugar en este planeta como ciudadanos y ciudadanas globales, solidarios y comprometidos con un mundo más justo.

Todo ello está conectado con lo que Morin llama la *pertinencia del conocimiento*. Para este pensador, el conocimiento compartimentado, parcelado y desarticulado no ayuda a hacer frente a problemas cada vez más transversales, polidisciplinarios y multidimensionales. Se requiere una reforma del pensamiento que nos permita promover una “inteligencia general” y aborde la complejidad de la realidad. En esta línea, las escuelas tienen que proporcionar un saber vinculado, con sentido, que sea a la vez intelectual y vital, y que conecte lo local y lo global.

La educación debe ser promotora de esta *inteligencia general*, pero para ello debe trascender las “super especializaciones” y la falsa racionalidad que el pensamiento tecnocrático ha impulsado. Los conocimientos, como la vida y el mundo, son interdependientes y requieren de un saber vinculado, integrado y con sentido.



Las escuelas tienen que proporcionar un saber vinculado, con sentido, que sea a la vez intelectual y vital, y que conecte lo local y lo global.

Educar para la vida

2

EDUCAR PARA LA VIDA ES EDUCAR PARA UN MUNDO *en el que nada nos es ajeno.*

GIMENO SACRISTÁN, 2005

LOS CIUDADANOS DE HOY DEBEN APRENDER *que tienen un compromiso muy estrecho con su comunidad más próxima, pero que los problemas de todo el mundo son también sus problemas.*

JOAN MAJÓ, 2002

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

En esta nueva forma de “educar para la vida”⁵, la escuela debe enseñar a reflexionar y a analizar con perspectiva global los problemas con los que se encuentra el alumnado, y a promover proyectos de intervención en la realidad a partir del diálogo.

Ello implica poner en marcha currículums más democráticos en los que los alumnos y las alumnas dejan de ser consumidores pasivos y se convierten en fabricantes activos de significa-

.....
5. Gimeno Sacristán (2005).

dos⁶. En su papel activo, los estudiantes también pueden aportar sus propias preguntas y preocupaciones sobre cuestiones que revelan las contradicciones ético-políticas de nuestra sociedad (por ejemplo, cuestiones de género, convivencia, homosexualidad, medio ambiente, derechos humanos, etc.).

Se trata, en definitiva, de que la escuela plantee el conocimiento no desde una concepción reduccionista y compartimentada, sino desde la perspectiva de un conocimiento integrado, reflexivo, sensible y emancipador, a fin de alcanzar una “verdadera comprensión”⁷. Esta nueva visión debe tomar en cuenta la complejidad desde un enfoque global y con una perspectiva ética, comprometida y solidaria.

•••

“Educar para la vida” implica poner en marcha currículums más democráticos en los que los alumnos y las alumnas dejan de ser consumidores pasivos y se convierten en fabricantes activos de significados.

•••

Se trata de promover un pensamiento global que permita al alumno y a la alumna organizar la información en red con una visión interdependiente de los acontecimientos del mundo.

Una educación en valores exige vivir intensamente los valores que queremos transmitir y, además, que exista coherencia entre todas las áreas sobre los principios que se quieren enseñar.

Para ello, se propone una perspectiva comunicativa emancipadora o dialógica transformadora que impulse una educación para la ciudadanía global en nuestras escuelas, consistente en:

- Desarrollar una concepción constructivo-dialógica del conocimiento, que considera el proceso de conocer como una

Algunas pistas para trabajar estas ideas en la escuela...

3

.....

6. Apple y Beane (1997).

7. Chomsky (2003), Morin (2001).

búsqueda cooperativa de la verdad, con interés ético y emancipador.

- Desarrollar contenidos emancipadores ya que, como señala el *Informe Delors*⁸, la educación debe dar a cada persona la capacidad de comprenderse a sí misma y de comprender a los demás a través de un mayor conocimiento del mundo.
- Ofrecer una concepción problematizadora y global de la educación. Se trata de dar la oportunidad a los alumnos y las alumnas para que puedan reflexionar sobre su propia vida, y para que puedan ponerla en relación con la vida de las personas en otras partes del mundo.
- Asumir una concepción activa del estudiante como participante responsable, intérprete crítico y fabricante de significados. La escuela debe ofrecer a los jóvenes la posibilidad de aprender a trabajar en equipo y de forma cooperativa, a responsabilizarse en acciones colectivas, a desarrollar proyectos solidarios, a comprometerse en la mejora de sus entornos, etc.
- Priorizar la capacidad emancipadora de profesores y profesoras. Más allá del docente como mero usuario de conocimiento o del profesor solitario e intuitivo, los maestros y las maestras conciben su práctica como procesos de acción y reflexión cooperativa. Desarrollan su comprensión, guían y facilitan el conocimiento de sus estudiantes y, al mismo tiempo, reflexionan sobre su práctica con otros compañeros y agentes de la comunidad.
- Organizar el proceso educativo de tal manera que incluya e integre la participación de la comunidad educativa y de los agentes sociales, la administración, la comunidad, las ONG y las asociaciones culturales, percibiendo a la escuela como un centro de creación de cultura que contribuye a la construcción de ciudadanía global y democrática.



.....
8. Informe Delors (1996).

La educación para la ciudadanía global está construida por personas militantes de la esperanza y de la posibilidad de que el mundo puede ser más justo y humano. Personas que apuestan por una educación humanizada.

UNA EDUCACIÓN HUMANIZADA ES EL CAMINO por el cual hombres y mujeres pueden tomar conciencia de su presencia en el mundo; el modo como actúan y piensan cuando desarrollan todas sus capacidades, tomando en consideración sus necesidades, pero también las necesidades y aspiraciones de los demás.

FREIRE Y BETTO⁹

Los educadores y las educadoras para la ciudadanía global creen firmemente que diálogo, amor y compromiso están íntimamente unidos por un proyecto global de esperanza y emancipación contra la injusticia. Y es que “su objetivo es la superación de una realidad opresora y la construcción de una sociedad menos desagradable, menos malvada, más humana”¹⁰.

•••

La educación para la ciudadanía global está construida por personas militantes de la esperanza y de la posibilidad de que el mundo puede ser más justo y humano.

9. Freire y Betto, en Macedo (2004: 50).

10. Freire (2002: 115).



Sugerencias para la reflexión | 15

A partir del Cuadro Resumen del capítulo 3, de las ideas surgidas en el grupo y de las actividades planteadas en la Guía para la reflexión 14, realizad un ejercicio de concreción señalando las estrategias a desarrollar, los procesos necesarios y los agentes que deben ser involucrados para poner en marcha la propuesta de educación para la ciudadanía global en vuestros centros.



Tejiendo red

Apreciada educadora, apreciado educador:

Hemos llegado al final de una etapa que puede ser el inicio de otra. Esperamos que este libro haya contribuido, en alguna medida, a facilitar la reflexión y a acompañar procesos de cambio en vuestras aulas y centros. Algunos de vosotros y vosotras os preguntaréis qué sigue, por dónde continuamos...

Aunque seguramente ya se os han ocurrido ideas para poner en práctica, os damos algunas sugerencias para la acción:

- compartir este manual con otros compañeros y compañeras de vuestro centro o de otros centros con los que tengáis contacto;
- sistematizar y compartir vuestras experiencias innovadoras;
- organizar un grupo permanente de formación y reflexión docente con diversos temas o proyectos de vuestro interés¹;
- contactar con otros grupos de docentes con preocupaciones similares a las vuestras.

.....

1. Las administraciones educativas de diversas comunidades autónomas facilitan recursos para el funcionamiento de estos grupos.

Asimismo, queremos contaros que un colectivo de docentes y un grupo de organizaciones estamos trabajando conjuntamente para impulsar una **Red de Educadores y Educadoras para una Ciudadanía Global**². Nuestro objetivo es promover la Educación para una Ciudadanía Global en la escuela, en el marco de la educación para la vida. Entendemos por tal una educación que contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, comprometidos con la justicia y la sostenibilidad del Planeta, que promueve el respeto y la estima de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la defensa del medio ambiente y el consumo responsable, el respeto de los derechos humanos individuales y colectivos, la igualdad de género, la valoración del diálogo como instrumento para la resolución pacífica de los conflictos, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria.

Para conocer nuestras propuestas y actividades podéis consultar la sección de educación del sitio web (www.IntermonOxfam.org) o poneros en contacto con la sede de Intermón Oxfam más próxima.

.....
2. Actualmente forman parte de la red docentes de Malta, Portugal, Italia y España y las siguientes organizaciones: Cidac (Portugal), Cep Alforja (Costa Rica), Inizjamed (Malta), Ucodep (Italia) e Intermón Oxfam (España).



Barcelona

Roger de Llúria, 15
08010, Barcelona

Bilbao

Alameda de Urquijo, 11, 5º
48008, Bilbao

A Coruña

Sta. Catalina, 16-20, 1º, Locales B y C
15003, A Coruña

Madrid

Alberto Aguilera, 15
28015, Madrid

Sevilla

Méndez Núñez, 1, planta primera, oficina 6
41001, Sevilla

Valencia

Marqués de Dos Aguas, 5
46002, Valencia

Zaragoza

León XIII, 24
50008, Zaragoza

Bibliografía

(El año que figura en las referencias bibliográficas es el de la edición utilizada en la investigación que dio origen al presente libro).

- APPLE, M. W. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. A (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARANGUREN GONZALO, L. A. (2000). *La solidaritat com a retrobament*.
- ARAÚJO FREIRE, A.M. (coord.) (2004). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- AYALA CAÑÓN, et al. (2006). *Familia, infancia y privación social. Estudio de las situaciones de pobreza en la infancia*. Madrid: Cáritas y Fundación FOESSA.
- AYUSTE, A. (1997, enero). "Pedagogía crítica y modernidad". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 254, pp. 80-85.
- BARNES, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- BAUMAN, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2005b). *Identitat*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo. (Hacia una nueva modernidad)*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- BECK, U. (2005a). *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2005b, 27 de noviembre). "La revuelta de los superfluos". *El País*.
- BECK, U.; GIDDENS, A; LASH (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- BERGER, L.P.; LUCKMANN, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder. (En castellano *La construcción social de la realidad*. Amorrortu)
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El roure.
- BONO, E. DE (2002). *Seis sombreros para pensar. (Una guía de pensamiento para gente de acción)*. Barcelona: Granica.
- BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (2001). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- BRUNER, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CAMPS, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: CARBONELL i PARIS, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre (Equidad e interculturalidad en la escuela)*. Madrid: MEC/Catarata.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laerters.
- CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada editora.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTELLS, M (2001). *La era de la información*. Vol. 1, 2 y 3. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M (2005). Internet y la sociedad red. En D. de Moraes (coord.) *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria editorial - Intermón Oxfam.
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- CORTINA, A. (2000). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- CORTINA, A. (2003a). *Ciudadanos del mundo. (Hacia una teoría de la ciudadanía)*. Madrid: Alianza Editorial.
- CORTINA, A. (2003b). *Por una ética del consumo*. Montevideo: Taurus/ Universidad Católica
- CHOMSKY, N. (2003). *La (des)educación*. Edición e Introducción de Donaldo Macedo. Barcelona: Crítica.
- CHOMSKY, N. (2005). *Sobre democracia y educación (Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural)*. C. P. Otero (comp.). Barcelona: Paidós.
- CHOMSKY, N. (2006). *Sobre democracia y educación (Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas)*. C. P. Otero (comp.). Barcelona: Paidós.
- DELORS, J. (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins. (Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI)*. Barcelona: UNESCO. (En castellano: *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO).
- DELVAL, J. (2002). *La escuela posible*. Barcelona: Ariel.
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Edición y estudio introductorio de Javier Sáenz Obregón. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ECOLOGISTAS EN ACCIÓN, Comisión de Educación Ecológica (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Disponible en: www.ecologistasenaccion.org/spip.php?article6099

- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988). *El Conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, A.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- EISNER, E. W. (1998). *Cognición y currículum (Una visión nueva)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ELLIOTT, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, M. (2005, 30 de octubre) "La verdadera historia de la Reforma de Naciones Unidas". *El País*, p. 15.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- FERRADA, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El roure.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FUOSS, S. (2004). ¿Perspectiva de liberación? De la posibilidad de establecer vínculos con la educación para la liberación en nuestros días. En ARAÚJO FREIRE, A.M. (coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó
- FREIRE, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo veintiuno. (Publicado originalmente en 1969).
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. (Publicado originalmente en 1970).
- FREIRE, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En AA.VV. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo veintiuno.
- FREIRE, P. (2002). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El roure.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. (Lectura de la palabra y lectura de la realidad)*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- GALEANO, E. (2007). *Patatas arriba (La escuela del mundo al revés)*. Madrid: Siglo XXI.
- GALEANO, E (1985). *El libro de los abrazos*. Barcelona: RBA.
- GIDDENS, A. (1998, 2002). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988b). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En Martínez Bonafé, J. (coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. G. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/M.E.C
- GIROUX, H.G. (1991). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- GIROUX, H. I. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de pedagogía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En AA.VV. *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. G. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2000). Educar en valores. En AA.VV. *El procés de globalització mundial. (Cap a la ciutadania global)*. Barcelona: Intermón.
- GOODMAN, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En Martínez Bonafé, J. (coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- HABERMAS, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (2006b). *El occidente escindido*. Madrid: Trotta.
- HARDT, M; NEGRI, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNÓN, F. (2002). Introducción: El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanías para un futuro mejor. En Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanías para la nueva educación*. Barcelona: Graó.
- JACKSON, PH. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- KANT, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- KEMMIS, S. (1992). "Stephen Kemmis. La unión entre teoría y práctica". (entrevista) *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 209, pp. 56-60.
- KEMMIS, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr *Una teoría de la educación. (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata.
- LASH, S. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- MAALOUF, A. (2005). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MACEDO, D. (2004). La pedagogía antimétodo: una perspectiva freireana. En Araújo Freire, A.M. (coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- MAJÓ, J. (2002). Ciudadanía social. En Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanías para la nueva educación*. Barcelona: Graó.
- MAYER, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanías para la nueva educación*. Barcelona: Graó.
- MACLAREN, P. (2004). Una pedagogía de la posibilidad. En Araújo Freire, A.M. (coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Disponible en <http://debateeducativo.mec.es>

- MONEDERO, J.C. (2005). *Conciencia de frontera: la teoría crítica posmoderna de Boaventura de Sousa Santos*. En Santos B. de Sousa *El milenio huérfano (Ensayos para una nueva cultura política)*. Madrid: Trotta.
- MORIN, E. (2000). "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Conferencia.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2005). Una mundialización plural. En D. de Moraes (coord.) *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria editorial - Intermón Oxfam.
- OLIVERES, A. (2005). *Contra la fam i la guerra*. Barcelona: Angle Editorial.
- OLIVERES, A. (2007). Algunos rasgos relevantes de la panorámica mundial. Período 2003-2006 en MARTÍNEZ, P. y SANTOLINO, M. (coord), *Relaciones Sur-Norte. Qué hacemos en Catalunya*. Barcelona. FCONGD.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (2000). Aulas de mestizaje: Puesta en común de las diferencias. En AA.VV. *La escuela intercultural*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- PETRELLA, R. (2001). "La educación víctima de cinco trampas".
- PETRELLA, R. "Estrategias para acabar con la pobreza".
- PETRELLA, R. (2005). *El dret a somiar. (Propostes per a una societat més humana)*. Barcelona: Intermón Oxfam. (En castellano: *El derecho a soñar*. Intermón Oxfam).
- POGGE, T. (2005). *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.
- POLO MORRAL, F. (2004). *Cap a un currículum per a una Ciutadania Global*. Barcelona: Intermón Oxfam (En castellano: *Un currículum para una Ciudadanía Global*. Intermón Oxfam).
- POMAR, M. (2001). *El diàleg y la construcció compartida del saber*. Barcelona: Octaedro.
- PUIG ROVIRA, J. M. (2001). *La tarea de educar. Relatos sobre el día a día de una escuela*. Madrid: Celeste.
- ROJO, J. A. (2005, 16 de octubre). "La herencia de Ortega está viva". *El País*, p. 47.
- SACHS, J. (2005). *El fin de la pobreza. (Cómo conseguirlo en nuestro tiempo)*. Barcelona: Debate.
- SALGUEIRO, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores. (El lado oculto de la organización escolar)*. Granada: Ediciones Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHUTZ, A. (1974a). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- SCHUTZ, A. (1974b). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- SEBASTIÁN, L. DE, (1996). *La solidaridad. (Guardián de mi hermano)*. Barcelona: Ariel.
- SINGER, P. (2003). *Un sólo mundo. La ética de la globalización*. Barcelona. Paidós.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- SUBIRATS, M. (1999). La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral. En AA.VV. *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- SUBIRATS, J. (1999a). "Escuela y territorio: El concepto de escuela comunidad". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 79, f pp. 43-46. Barcelona. Graó.
- SUBIRATS, J. (1999b, 9 de noviembre). "Cada día empieza todo". *El País, Catalunya*.
- TOURAINÉ, A (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Barcelona, Paidós.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- WULF, C. (2004). *Antropología de la educación*. Barcelona: Idea Books

COLECCIÓN CIUDADANÍA GLOBAL

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

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

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

PISTAS PARA CAMBIAR LA ESCUELA

Para construir una corriente de ciudadanía global, responsable con la humanidad y el planeta, es preciso asentar los fundamentos desde la escuela. Quienes cultivamos esa convicción en el día a día de las aulas sabemos que no es fácil. Pero el mundo en que vivimos nos enfrenta a desafíos que, como la pobreza o el cambio climático, no pueden continuar esperando. El sistema de educación actual ofrece escasas respuestas. Necesitamos un nuevo modelo educativo, humanista, basado en el diálogo y la convivencia, que construya la escuela-comunidad, preocupada por la justicia, abierta al entorno y al mundo. El gran reto reside en construir una educación para 'ser' y para transformar.

Pistas para cambiar la escuela recoge los contenidos del libro *Escuelas y educación para la ciudadanía global; una mirada transformadora* de Desiderio de Paz Abril, un maestro que ha dedicado muchos años a fundamentar de manera extensa y rigurosa la propuesta de la Educación para una ciudadanía global. Este libro no pretende simplificar, sino facilitar la aproximación a las ideas teóricas, la reflexión sobre la práctica, el trabajo en grupo y, tal vez, abrir una puerta a la lectura de la obra más extensa.

Con el cofinanzamiento de:



753793

