

El árbol de la experiencia compartida

Proceso de sistematización de experiencias educativas desde el enfoque de la Educación para una ciudadanía global



Autoría:

Intermón Oxfam: Lianella González y Sibila Vigna.

Iniciativas de Cooperación y Desarrollo: Fernando Altamira y Esther Canarias.

Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global del País Vasco y Cantabria: M. Aranzazu Zubizarreta García, Beatriz Lacoma Sahún, Mertxe Agirre Txurruka, María Eugenia Arranz Freijo, Gotzon Quintana Vélez, M^aLuz Benavente García, María Teresa Ahumada Soto, M^a Soledad Uría Jauregui e Idoia Orbe Narbaiza.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons.

Coordinación:

Sibila Vigna y Lianella Gonzalez.

Diseño y maquetación:

Estudi Lluís Torres.

Agradecimientos:

Ricardo J. Sanchez Cano y Rogelio Fernández Ortea (Consortio de Inteligencia emocional), Idurre Olano Astigarraga y Maite Muñoz (Ikastola Txomin Agirre, Ondarroa / Fundación Junan), Concepción Maiztegui (Universidad de Deusto) y Raquel León, Rodrigo Barahona y Anna Duch (Intermón Oxfam).



INICIATIVAS DE
COOPERACIÓN
Y DESARROLLO



educadores
y educadoras
para una ciudadanía global



Índice

0 Presentación del proceso/publicación	5
Intermon Oxfam e Iniciativas de Cooperación y Desarrollo	
1 Contexto teórico	7
Intermón Oxfam	
1.1. La Educación para una Ciudadanía Global	7
1.1.a. El camino	7
1.1.b. Los retos	9
1.1.c. La propuesta de la Educación para una Ciudadanía Global	10
1.1.d. Características de la ECG	11
1.2. La práctica educativa en el marco de la Educación para una Ciudadanía Global	13
1.2.a. Tres enfoques educativos	13
1.3. Docentes que cambian la escuela	15
1.3.a. Agentes del cambio	15
1.3.b. Aprender de la experiencia: el valor de la sistematización de las prácticas educativas	15
2 Itinerario seguido	18
Fernando Altamira y Esther Canarias. Iniciativas de Cooperación y Desarrollo	
Los previos	18
2.1. ¿Quiénes estamos en esta aventura? ¿Qué hacemos?	20
2.2. “Intercambiando fichas”, reflexionando sobre tres enfoques educativos y pistas para crear ejes	23
2.2.a. “Intercambiando fichas”	23
2.2.b. Reflexionando sobre tres enfoques educativos	23
2.2.c. Pistas para crear el eje de nuestra sistematización	25
2.3. Acordando el eje y la Guía de Preguntas Críticas	26
2.3.a. Acordando el eje de nuestra sistematización	26
2.3.b. La Guía de Preguntas Críticas	26
2.4. Intercambiando respuestas	29
2.5. Aportes teóricos y metodológicos externos	30
2.6. Compartiendo conclusiones, aprendizajes y recomendaciones	31
2.7. Cruzando conclusiones, aprendizajes y recomendaciones	32
2.8. IV Seminario de la Red de Educadores y educadoras	33
2.9. Contrastando el tejido colectivo	34



3 Enfocando la sistematización: el objetivo, los objetos y el eje	35
Fernando Altamira y Esther Canarias. Iniciativas de Cooperación y Desarrollo	
4 Las 8 experiencias sistematizadas	39
4.1. Presentando al equipo sistematizador y sus experiencias	39
4.2. Nuestras experiencias	40
4.2.a. Tutoría entre iguales. M ^a Aránzazu Zubizarreta García	41
4.2.b. Resolución pacífica de un expediente disciplinario por agresión de una compañera desde la reflexión del propio alumnado. Beatriz Lacoma Sahún	47
4.2.c. Bake txoko – Rincón de la Paz. Mertxe Agirre Txurruka	51
4.2.d. Bakerako Urratsak – Pasos hacia la paz. Gotzon Quintana Vélez	53
4.2.e. Interculturalidad en el centro. M ^a Luz Benavente García	58
4.2.f. Construyendo lazos entre culturas: de Cantabria al mundo. M ^a Teresa Ahumada Soto	62
4.2.g. Seminario de formación permanente de profesorado de refuerzo lingüístico a alumnado de incorporación tardía al sistema educativo. “Seminario HIPI de Donostia”. M ^a Soledad Uria Jauregi	64
4.2.h. Juegos cooperativos. Idoia Orbe Narbaiza	67
5 Cruzando conclusiones, aprendizajes y recomendaciones socioafectivas en la Educación para la Ciudadanía Global	70
Fernando Altamira y Esther Canarias. Iniciativas de Cooperación y Desarrollo	
5.1 Los inicios	72
5.1.a. La chispa socioafectiva para la puesta en marcha de la experiencia	72
5.1.b. Lo que atrae a participar	73
5.1.c. Lo que engancha a seguir	74
5.1.d. Planificando teniendo en cuenta las relaciones entre los y las participantes	75
5.2 El desarrollo de las experiencias	75
5.2.a. La conexión de la experiencia con las vivencias emocionales	75
5.2.b. Bloqueos y desbloqueos a lo largo del proceso	76
5.2.c. Elementos socioafectivos para crear nexos entre diversidades	76
5.2.d. Formas, modelos y estrategias para crear nexos entre diversidades	77
5.2.d.1. Desde la relación dialógica	78
5.2.d.2. Contando con la memoria emocional	79
5.2.d.3. Con reconocimiento	79
5.2.d.4. Creando nexos entre lo local y lo global	80
5.2.d.5. Promoviendo la vivencia de la diversidad	81
5.2.e. Argumentación y confrontación de ideas. Acuerdo y encuentro	82
5.3. Echando la vista atrás y adelante desde lo socioafectivo	82
5.3.a. El eco de las experiencias y los apoyos y obstáculos emocionales durante las mismas	82
5.3.b. Echando la vista hacia adelante... compromiso y cambios	83
Epílogo	84
Los regalos de la experiencia	84



0

Presentación del proceso/ publicación

Intermon Oxfam e Iniciativas de Cooperación y Desarrollo

Romper las paredes de la escuela, llegar a la comunidad, denunciar injusticias, realizar propuestas ciudadanas, conseguir cambios pequeños o grandes... es la pretensión con la que educadores y educadoras, alumnos y alumnas ponen en práctica experiencias innovadoras para un mundo mejor. Estas experiencias surgidas de la reflexión, de la intuición, del aprendizaje “sobre la marcha” buscan dar respuesta al aluvión de preguntas para las que no hay respuesta en los libros de texto y con las que permanentemente interpela la realidad cotidiana: identidades complejas, convivencia intercultural, el papel de las emociones, violencia económica, social y política, lenguajes digitales...

En este marco, desde Intermón Oxfam y la *Red de educadores y educadoras*, impulsamos la *Educación para una ciudadanía global*, una propuesta educativa que pretende contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas globales:

- conscientes de la dignidad de todas las personas y su necesario ejercicio,
- conscientes de su pertenencia a una comunidad local y global,
- comprometidos y comprometidas de manera activa en la consecución de un mundo más justo y sostenible.

En esta línea y con una clara conciencia de la necesidad de cambiar las prácticas escolares, un colectivo cada vez más amplio de docentes, a quienes ninguna institución de enseñanza preparó para tal complejidad, indagan, aprenden, crean, generan conocimientos y se convierten en agentes de cambio para conseguir que la escuela participe en el cambio social que, de manera ineludible, entre todos y todas tenemos que conseguir.

Esta perspectiva es la que nos puso en marcha en la búsqueda de metodologías que promuevan en los educadores y educadoras la puesta en marcha de estos procesos de aprendizaje, creación y transformación de la realidad cotidiana.

Es así que Intermón Oxfam e Iniciativas de Cooperación y Desarrollo, en el marco de la propuesta de Educación para una Ciudadanía Global, hemos impulsado conjuntamente el presente proceso de sistematización de prácticas educativas.



En él han participado nueve inquietas educadoras y educadores que buscan contrastar, compartir y aprender de su propia práctica, indagar en ella junto con otros y otras. Y para ello se sumaron a esta aventura con la sistematización.

Esta publicación tiene varias partes. Arrancamos con la presentación del contexto teórico de la Educación para una Ciudadanía Global (capítulo 1) en la que se enmarca este proceso de sistematización. Continuamos con el itinerario que hemos recorrido (capítulo 2) y con las preguntas que han enfocado la sistematización (capítulo 3). Posteriormente recogemos la presentación de las ocho experiencias sistematizadas, redactadas por cada participante (capítulo 4). Finalizamos con el cruce de las conclusiones, aprendizajes y recomendaciones de las ocho sistematizaciones (capítulo 5) y así redondeamos la experiencia y le ponemos un punto y seguido de cara al futuro, para que siga vivo y generando nuevos procesos.

Nuestro deseo es compartir el proceso, la experiencia y los aprendizajes individuales y colectivos generados, así como contagiar la riqueza, el intercambio y la ilusión que hemos vivido en este recorrido en la búsqueda por construir la justicia y una sociedad más igualitaria.



1

Contexto teórico

Intermón Oxfam

1.1. La Educación para una Ciudadanía Global

“La educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana”

Morin Edgar¹

1.1.a. El camino

La *Educación para una ciudadanía global (ECG)* nace de las reflexiones y las prácticas innovadoras de diversos educadores, educadoras y ONG comprometidas con la construcción de una sociedad local y global más justa, enriquecidas con las aportaciones teóricas surgidas de diversas disciplinas vinculadas a la educación y la pedagogía.

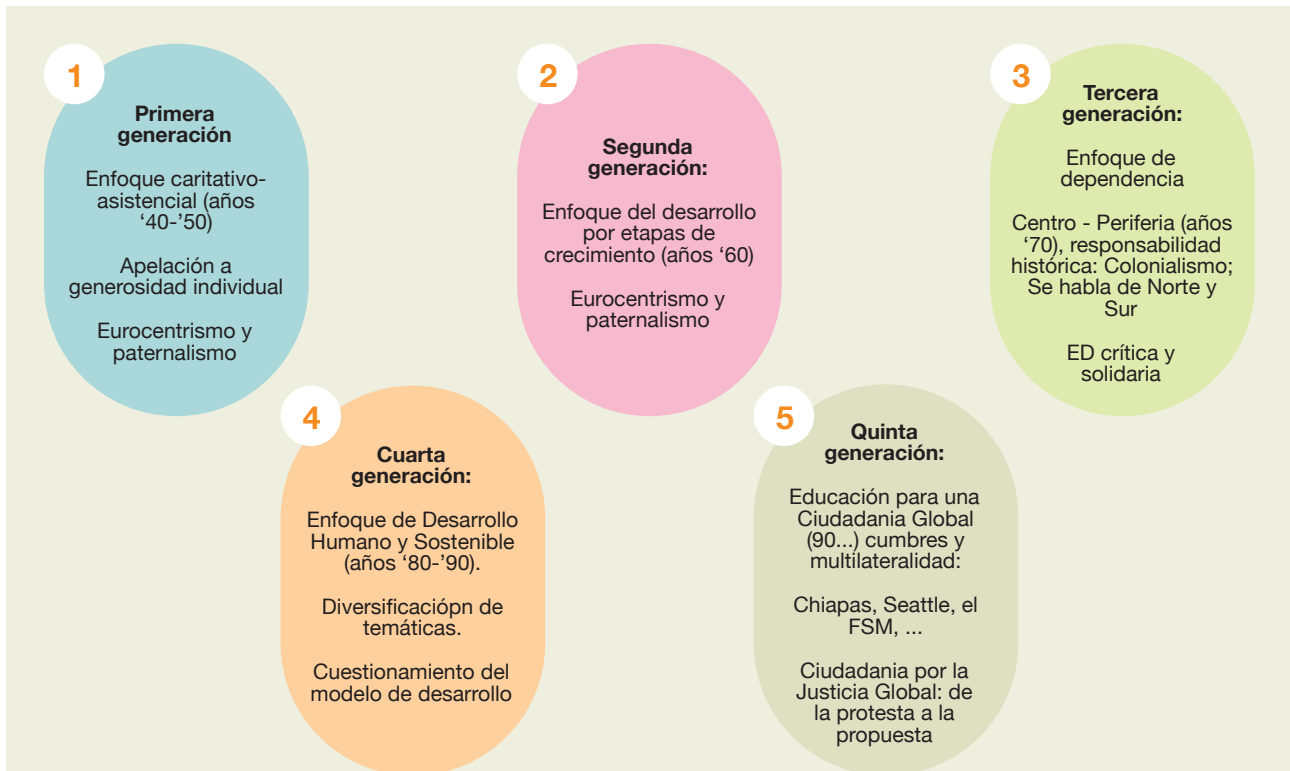
Entre las fuentes más destacables de la Educación para la ciudadanía global se cuentan la Educación para el Desarrollo, la Educación en valores y los movimientos de renovación pedagógica en Europa, así como la larga tradición de la Educación Popular y la Pedagogía Crítica impulsadas desde América Latina.

En el marco de las ONG, la Educación para una ciudadanía global, identificada como la quinta generación (ver recuadro siguiente) de la Educación para el Desarrollo, es reconocida y asumida en el discurso de las organizaciones en diversos foros de debate y aportación teórica².

Las cinco generaciones de la Educación para el Desarrollo (ED)³:

1 Morin, E. (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
 2 Entre ellos el III Congreso de Educación para el Desarrollo celebrado en Vitoria Gasteiz del 6 al 8 de diciembre de 2006 y en el documento “Educación para el Desarrollo: una estrategia de cooperación imprescindible” del Grupo de ED de la CONGDE (2005).
 3 Realizado en base a Polo, F. (2004): Hacia un currículum para una Ciudadanía Global. Barcelona: Intermón Oxfam.





Por otro lado, la concepción de educación para la ciudadanía, en el marco de la Unión Europea y las instituciones educativas, comenzó a gestarse con el informe Delors⁴ de 1996. Entre sus logros, el informe identifica cuatro pilares del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. La ECG retoma estos pilares en su discurso y le agrega un quinto: aprender a transformar.

Después del informe Delors, diversas directrices y programas a nivel de Unión Europea, impulsaron gradualmente la implantación de la *Educación para la ciudadanía* en los sistemas educativos europeos⁵. Esta propuesta recibe un empujón definitivo en 2006 con la concreción del *Marco de Referencia europeo sobre las Competencias clave para el aprendizaje permanente*, el cual define las *competencias sociales y cívicas*. Este marco de referencia promueve que las competencias básicas actúen como eje vertebrador del currículo y que los contenidos se subordinen a las mismas.

La inclusión de las competencias en el sistema educativo español, que se materializó en el año 2006 con la normativa de la LOE (Ley Orgánica de Educación), sigue un modelo diferente al sugerido por las instituciones europeas⁶. Por un lado, se crea la asignatura de "Educación para la Ciudadanía"⁷ y por otro se define la *competencia social y ciudadana* entre las ocho competencias clave. Sin embargo, el eje del currículum continúan siendo los contenidos organizados por áreas y disciplinas; de modo que la competencia social y ciudadana, al igual que las demás, es transversal a las asignaturas.

A pesar de esta limitación, desde diversos sectores involucrados en el mundo educativo, se apostó por el desarrollo de esta competencia como fundamento de los proyectos educativos "ya que su finalidad última es formar ciudadanos y ciudadanas capaces de convivir democráticamente con los demás, de participar en la vida social, laboral, cultural y política de su mundo, intentando mejorarla⁸". Pese a ello, cinco años después de la creación de la LOE, las carencias en la previsión de formación adecuada para profesorado, en la dotación de los recursos y en el seguimiento y la evaluación de su puesta en marcha, ponen sobre la mesa los escasos resultados de la propuesta de competencias.

4 Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro* (Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI). Santillana / Unesco.

5 Entre estas directrices destaca la declaración del año 2005 como "Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación" por parte del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

6 Pagés, J. (2009): *Competencia social y ciudadana*. Aula de innovación educativa, (187).

7 Esta asignatura, como se recordará, suscitó no poca polémica en los medios de comunicación originada sobre todo por el rechazo de algunos actores sociales a los contenidos de la misma.

8 Pagés, J. (2009)



En este contexto, y con un importante bagaje de reflexiones y experiencias bajo el brazo, el equipo educativo de Intermón Oxfam⁹, conformado por técnicos y técnicas de educación y docentes en activo, llegamos a la conclusión de que los cambios en la escuela, no sólo deben impulsarse desde las instituciones, sino que deben realizarse desde el propio profesorado trabajando junto a todos los agentes implicados.

Con esta conciencia decidimos continuar avanzando en diversos caminos paralelos: investigando y profundizando en la teoría y en la práctica de la ECG; impulsando propuestas educativas; promoviendo el trabajo en red en España y, junto a otras organizaciones aliadas¹⁰, en otros cuatro países.

Entre los aportes más significativos realizados, por el equipo de educación de Intermón Oxfam, a la fundamentación de la Educación para una Ciudadanía Global, se cuentan los siguientes:

- Las propuestas elaboradas en el proceso de contribución al desarrollo de la LOE¹¹ en 2006: competencias básicas, proyecto educativo de centro y definición de contenidos para el Área de Ciudadanía.
- El libro *Escuelas y educación para una ciudadanía global*¹² de Desiderio de Paz Abril, elaborado a partir de una investigación rigurosa del autor y las aportaciones de un grupo de docentes. Esta publicación constituyó la base de una versión posterior dedicada a los grupos de autoformación docente: *Pistas para cambiar la escuela*¹³.
- El trabajo realizado entre 2007 y 2008 por diversos educadores y educadoras de España, Italia, Portugal y Malta que, interpelados por las mismas inquietudes, comenzamos a trabajar juntos para ponerle palabras propias a la reflexión sobre la Educación para una ciudadanía global. Como resultado de este trabajo cooperativo, en el cual participaron más de cien docentes, en diferentes momentos del camino, se realizaron dos documentos: un manifiesto¹⁴ y un posicionamiento¹⁵ de Educación para una Ciudadanía Global.

Estos documentos, junto a otros aportes de diversos teóricos y organizaciones, son los que fundamentan la propuesta de Intermón Oxfam (IO) de Educación para una Ciudadanía Global.

1.1.b. Los retos

La propuesta de la ECG parte del análisis de la realidad del mundo en que vivimos y de las escuelas que tenemos.

El mundo contemporáneo nos presenta diversos **retos**¹⁶ que la escuela no puede dejar fuera de su quehacer educativo:

9 Intermón Oxfam cuenta con más de 20 años de experiencia en el ámbito de la educación.

10 En esta línea, Intermón Oxfam trabajó con Cidac en Portugal, Ucodep (actualmente Oxfam Italia) en Italia, Inizjamed en Malta y Cep Alforja en Costa Rica.

11 Intermón Oxfam (2006). Documentos aportados al proceso de desarrollo de la LOE, en el que el Ministerio de Educación y Ciencia convocó participar a organizaciones y entidades diversas (www.intermonoxfam.org).

12 De Paz Abril, D. (2007): *Escuelas y educación para una ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam.

13 Intermón Oxfam (2009): *Pistas para cambiar la escuela*. Barcelona: Intermón Oxfam.

14 Cidac, Inizjamed, Intermón Oxfam, Ucodep: "La Educación para una ciudadanía global en la escuela de hoy. Documento de posicionamiento".

15 Intermón Oxfam, Cidac, Inizjamed, Ucodep: "La Educación para una ciudadanía global en la escuela de hoy. Documento de posicionamiento".

16 Estos retos fueron identificados en el proceso de elaboración del Documento de Posicionamiento promovido por Intermón Oxfam, Cidac, Inizjamed, Ucodep mencionado en el apartado anterior.



- la globalización de la solidaridad y la participación social para conseguir modelos de desarrollo más justos para las personas y el planeta;
- la reducción de la brecha digital y la promoción de medios de comunicación más plurales, democráticos y accesibles;
- la construcción de modelos de convivencia respetuosos de la interculturalidad y de la diversidad en sociedades que potencien la igualdad de oportunidades para todas las personas;
- la promoción de la ciencia y la tecnología al servicio de la humanidad, en el marco de la ética y los derechos humanos, y por encima de los intereses del mercado;
- la apuesta por estilos de vida más sostenibles y por un compromiso ciudadano a favor de los derechos a la alimentación y al agua, a la salud y contra el deterioro medioambiental;
- la promoción de unas relaciones de género igualitarias que faciliten la paridad de oportunidades y la superación de esquemas sociales patriarcales y androcéntricos;
- la promoción de una ciudadanía participativa y comprometida en sociedades cada vez más democráticas y movilizadas activamente contra la guerra y todas las formas de violencia y exclusión social.

A partir de aquí constatamos que, aunque existen muchas experiencias educativas esperanzadoras e innovadoras, **el sistema educativo** que mayoritariamente se impone en nuestros centros educativos, por acción directa o por omisión de los actores involucrados, camina en la dirección contraria a la que se requeriría para asumir los retos a los que el mundo nos enfrenta. Un enfoque básicamente *tecnocrático*¹⁷ en el cual el conocimiento es algo “externo” a alumnos y docentes, desvinculado de sus realidades locales y de las problemáticas globales; en donde unos y otros se limitan a cumplir los respectivos roles de transmisores y receptores en una escuela que permanece cerrada a la comunidad y que, desvinculada de las emociones y de las singularidades de sus actores, fomenta identidades individualistas y competitivas.

1.1.c. La propuesta de la Educación para una Ciudadanía Global

Para definir la Educación para una Ciudadanía Global, es necesario clarificar que no estamos hablando de un cuerpo teórico y metodológico acabado, sino de una propuesta en permanente estado de descubrimiento, creación y abierta a nuevas contribuciones.

Desde Intermón Oxfam y la *Red de educadores y educadoras*, impulsamos esta propuesta educativa con la pretensión de contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de la dignidad de todas las personas y su necesario ejercicio, así como de su pertenencia a una comunidad local y global, y comprometidos y comprometidas de manera activa en la consecución de un mundo más justo y sostenible.

En esta línea, entendemos la *Educación para una ciudadanía global* como una propuesta de acción educativa que se basa en tres pilares fundamentales¹⁸:

- *una educación integral de la personalidad*
- *una concepción global de la ciudadanía*
- *una perspectiva global de la justicia y la solidaridad*

17 De Paz Abril, D. (2007).

18 De Paz Abril, D. (2007: 29).



Educación integral de la personalidad: En contra de la visión sesgada que proponen la mayoría de los sistemas educativos imperantes, la ECG propone una experiencia educativa integral que tome en cuenta las diversas dimensiones del alumno y de la alumna: física, intelectual, emocional, espiritual, ética, social, etc.

Concepción global de ciudadanía: Promovemos una concepción de ciudadanía que trascienda la visión restrictiva del voto y el mercado y que aluda a una visión capaz de conjugar lo global y lo local, a una ética de la especie humana y a una *conciencia cívica y terrenal*, siguiendo a Edgar Morin¹⁹. Como propone este autor en su planteamiento antropológico planetario: “hoy día, la toma de conciencia de la comunidad de destino terrestre y de nuestra identidad terrenal se une a la toma de conciencia de los problemas globales y fundamentales que se plantean en la humanidad”²⁰.

Esta visión de una ciudadanía exige una solidaridad que trasciende fronteras con visión de presente y de futuro, que nos une a otras personas en un mismo proyecto ético y político, desde una perspectiva que Ulrick Beck caracterizó como *mirada cosmopolita*²¹.

Una perspectiva global de la justicia y la solidaridad: La educación para una ciudadanía global es una propuesta ética que implica asumir la responsabilidad que los países desarrollados tienen en las causas de la inequidad económica y social, así como en su solución.

La ciudadanía global es un reto y el horizonte de una propuesta educativa que quiere contribuir a construir **ciudadanos y ciudadanas globales:**

- conscientes de la amplitud y los desafíos del mundo en que vivimos;
- 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;
- 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.

En suma, podemos afirmar que la Educación para una Ciudadanía Global pretende contribuir a esa experiencia educativa que José Gimeno Sacristán define como *un educar para la vida que es educar para un mundo en el que nada nos es ajeno*²².

1.1.d. Características de la ECG

La Educación para una Ciudadanía Global posee unas características que forman parte de la esencia de su fundamentación:

19 Morin, E. (2001).

20 Morin E.; Naïr, S. (1998): *Una política de civilització*. Barcelona, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya y Edicions Proa.

21 Beck, U. (2005): *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós, citado por De Paz Abril, D. (2007: 31).

22 Gimeno Sacristán, J. (2005): *La educación que aún es posible*, Madrid: Morata.



Defensa de la dignidad humana

La ECG defiende de manera radical la dignidad como un valor inherente de todas las personas, por encima de cualquier diferencia de raza, sexo o religión que, como afirma Marta Nussbaum, son “moralmente irrelevantes”²³.

Un enfoque de derechos

El pleno respeto de los derechos humanos es condición imprescindible para un mundo justo. Todas las personas, como sujetos de derecho, pueden y deben pedir cuentas a quienes tienen responsabilidades en la promoción y defensa de los mismos.

Interdependencia entre lo local y lo global

Las problemáticas que afectan a la humanidad y a nuestro mundo están cada vez más interconectadas entre sí. Tanto lo que hacemos como lo que dejamos de hacer, como ciudadanas y ciudadanos, tiene un impacto que trasciende las fronteras de nuestro entorno más cercano. En este sentido, la Educación para una Ciudadanía Global enfrenta el desafío de conseguir que los alumnos y las alumnas se apropien de las herramientas necesarias para acceder a la información, analizar críticamente los mensajes, establecer nexos y relaciones, producir materiales de comunicación, etc.

Cosmopolitismo

La Educación para una Ciudadanía Global impulsa una concepción de ciudadanía cosmopolita planetaria que actúe, trascendiendo fronteras, impulsada por una ética a favor del bien común y en contra de cualquier injusticia y discriminación.

Diversidad e identidades complejas

Un mundo más justo implica el reconocimiento de la diversidad como una forma de enriquecimiento mutuo. En esta línea, desde la Educación para una Ciudadanía Global se promueve una visión de las identidades como procesos complejos y dinámicos, con perspectivas individuales y comunitarias, y vinculados a múltiples *pertenencias*.²⁴

Propuesta ética y política

La escuela debe ser un factor de cambio imprescindible de unos valores sociales dominantes y promotores de una concepción pasiva de la ciudadanía restringida a la acción de votar, y que excluye a las personas de la toma de decisiones sobre los principales factores que determinan su calidad de vida y la de su comunidad de referencia.

En la propuesta de la ECG, los docentes, trabajando junto a alumnos y alumnas, familias y agentes sociales promueven escuelas que actúan como esferas públicas democráticas que impulsan, en la teoría y en la práctica, una ciudadanía comprometida con la justicia social y económica en un entorno cualitativo de participación de las personas.

Apuesta por el diálogo

El diálogo igualitario es el punto de partida para la construcción de modelos de convivencia respetuosos de la dignidad y los derechos de las personas.

23 Nussbaum, (1999): “Patriotismo y cosmopolitismo” en Nussbaum, Martha (ed.): *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y Ciudadanía Mundial*. Barcelona, Paidós, citada por Boni A. en Celorio G.; López de Munain, A. (coords): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa.

24 Maalouf, A. (2005): *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.



La escuela entendida como lugar de construcción democrática apuesta por el diálogo como promotor de un cambio en la organización escolar y en las relaciones tradicionales entre alumnado y profesorado, profesores, autoridades educativas y agentes implicados, etc.

Educación emocional

La educación emocional constituye un factor fundamental en el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos y alumnas. Dado que el trabajo sobre las emociones es la base de la autoestima y el reconocimiento del otro, la dimensión socioafectiva incide directamente en los procesos cognitivos, el desarrollo de la empatía y el aprendizaje para la convivencia²⁵. Como afirma Pere Darder “el fruto de la empatía, junto al descubrimiento de la interdependencia entre los humanos, es la base de la acción conjunta y de la ética solidaria”²⁶.

1.2. La práctica educativa en el marco de la Educación para una Ciudadanía Global

1.2.a. Tres enfoques educativos

Todo lo que se hace o deja de hacer en el aula tiene valor educativo. Desde la ECG pretendemos impulsar cambios en las prácticas educativas que favorezcan la construcción de ciudadanos y ciudadanas globales. Sin embargo, son los propios educadores y educadoras que, ensayando, aprendiendo y compartiendo, promueven y transforman las maneras de hacer en las escuelas. Es por este motivo que, desde el planteamiento teórico de la ECG, hemos intentado identificar tipologías de prácticas escolares con el objetivo de disponer de una herramienta útil a la hora de reflexionar y realizar propuestas innovadoras.

Es así que, centrando la mirada en cinco dimensiones del proceso educativo, identificamos tres planteamientos de enfoques educativos²⁷:

- El enfoque tecnocrático
- El enfoque significativo
- El enfoque crítico dialógico

Las dimensiones que hemos utilizado para realizar la descripción de cada modelo son las siguientes²⁸: los valores, la concepción del conocimiento, la comunicación en el aula, la concepción de docentes y estudiantes, la organización y participación.

- Valores: ¿qué tipo de valores fomenta la práctica educativa? Tomando en cuenta los valores transmitidos, ¿qué tipo de desarrollo propicia en los alumnos y alumnas?
- Concepción del conocimiento: ¿quién fija los contenidos, sus soportes y evaluación? ¿quién establece las actividades y cómo desarrollarlas? Si funcionamos con libros de texto, ¿cuál es nuestro papel como educadores y educadoras?
- Comunicación en el aula: ¿qué pauta comunicativa domina en el aula entre docentes y estudiantes (diálogo, monólogo, comunicación jerárquica, etc.)? ¿Y entre estudiantes?, ¿qué tipo de relaciones hacen posible?, ¿qué estrategias utilizamos para desarrollar el diálogo?

²⁵ Tal como queda reflejado en las conclusiones del presente trabajo de sistematización.

²⁶ Darder, Pere: *Educar para un mundo más justo*. Conferencia inaugural del curso “Educar para una ciudadanía global” (2007)

²⁷ De Paz Abril, D. (2007) a partir de planteamientos de Karr y Kemmis.

²⁸ De Paz Abril, D. (2007)



- Concepción de docentes y estudiantes: según el tipo de actividades que desarrollamos en el aula y en la escuela, ¿cómo nos vemos? ¿funcionamos como meros operarios?, ¿como educadores y educadoras transformadoras? ¿Qué rol tienen los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje? De acuerdo con estos roles, ¿qué tipo de estudiantes y de ciudadanos y ciudadanas estamos ayudando a construir?
- Organización y participación: ¿cómo se organiza la escuela?, ¿cómo se relaciona la escuela con el entorno?, ¿cómo se vincula su actuación con él?, ¿cómo se deja implicar por él?

En función de estas miradas, caracterizamos los tres enfoques del siguiente modo²⁹:

	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.

La propuesta de la ECG va en la línea de impulsar el enfoque crítico dialógico como práctica coherente con la formación de ciudadanos y ciudadanas globales. Sin embargo, es necesario aclarar que ninguno de los tres enfoques se halla en estado puro. Las soluciones y respuestas

29 Intermón Oxfam (2009:154-155)



que dan los educadores y educadoras son creativas y pertinentes a cada contexto; de modo que algunos aspectos de los enfoques tecnocrático y significativo pueden ser útiles y válidos en momentos determinados de los procesos educativos.

1.3. Docentes que cambian la escuela

1.3.a. Agentes del cambio

En Intermón Oxfam estamos convencidos y convencidas de que la necesaria transformación de la escuela, necesariamente vinculada a cambios insoslayables en las creencias, actitudes y políticas de los actores e instituciones vinculados al ámbito educativo, serán posibles si se impulsan desde los propios maestros y maestras, profesores y profesoras, actuando como agentes y promotores del cambio:

- conscientes de su rol social en la construcción de una ciudadanía crítica y responsable;
- inmersos/as en procesos de formación, investigación y generación de conocimiento;
- creadores/as y promotores/as de prácticas educativas innovadoras, basadas en el diálogo y en la participación:
- movilizados/as junto a los sectores involucrados para conseguir unas escuelas más democráticas y abiertas al entorno;
- valorados/as y legitimados/as por la sociedad en su conjunto.

1.3.b. Aprender de la experiencia: el valor de la sistematización de las prácticas educativas

La *sistematización de experiencias educativas* es una herramienta metodológica que tiene plena coherencia con la Educación para una Ciudadanía Global, una propuesta que apuesta por el empoderamiento de los educadores y educadoras como actores y promotores de los cambios en el sistema educativo.

Cuando hablamos de *sistematización de experiencias* nos referimos a una metodología de aprendizaje participativo que parte de la propia práctica de las personas participantes. Nace en el marco de las experiencias de trabajo social, Educación de Adultos, Educación Popular e Investigación-Acción Participativa en Latinoamérica, donde es objeto de aportación teórica permanente y goza de una amplia aceptación como herramienta de aprendizaje y generación de conocimientos. En Europa, la sistematización de experiencias tiene una historia más reciente, pero existen diversas organizaciones que trabajan y realizan aportaciones en esta línea.

Oscar Jara³⁰, uno de los principales teóricos de la sistematización en América Latina, analiza diversas conceptualizaciones y concluye que casi todas coinciden en señalar la sistematización de experiencias como:

30 Jara, O. en Celorio G.; López de Munain, A. (coords): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa.



- “- un proceso de reflexión; en torno a una práctica realizada o vivida;
 - que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella;
 - que provoca una mirada crítica sobre la experiencia;
 - que produce nuevos CONOCIMIENTOS;
 - que puede realizarse a través de múltiples formas, variantes o modalidades.”

Para Iniciativas de Cooperación y Desarrollo³¹ la sistematización se vincula a los siguientes aspectos:

- **recuperar** nuestra historia. **Revisar** críticamente nuestras prácticas, entendidas como procesos históricos y dinámicos,
- el **análisis** de una realidad particular para obtener elementos que nos ayuden a mejorar la comprensión sobre la misma y **mejorar nuestras prácticas y las de otras** personas y grupos,
- la generación de un **espacio de confianza** entre quienes participan, que puede ir más allá de la experiencia concreta, potenciando el **trabajo en red** entre personas y grupos,
- el **aprendizaje** a partir de la propia práctica y la realización de **propuestas** para mejorar el trabajo de las organizaciones,
- la **producción de conocimiento** a partir de la realidad, a través de la reflexión y del diálogo entre **teoría y práctica**.
- la construcción de un **proceso de aprendizaje conjunto** entre los y las participantes en donde todos y todas son **sujetos** de la sistematización.

En línea con todo lo expresado anteriormente es que consideramos que la sistematización de experiencias no sólo comparte fundamentos con la ECG, sino que tiene un enorme potencial para promover el empoderamiento de los educadores y educadoras en la tarea de construir alternativas a los modelos educativos imperantes. En este sentido, una de las claves del proceso es el énfasis que la sistematización pone en el sujeto, que en diálogo permanente con el grupo, ejerce de investigador/a y transformador/a de su propia práctica cotidiana.

Algunos aspectos claves³², obtenidos como aprendizajes del presente proceso de sistematización, de experiencias que potencian el empoderamiento de los educadores y educadoras como agentes de cambio son los siguientes:

- **La valoración de la propia práctica:** facilitada por el registro de la experiencia a sistematizar, la presentación, el reconocimiento de las potencialidades y los aciertos de la misma por parte de las personas del grupo.
- **El análisis crítico de la práctica educativa:** promovido por el registro detallado, que facilita el “redescubrimiento” con la perspectiva del tiempo, y por la reflexión personal sobre los objetivos, el desarrollo y la evaluación. Asimismo, el debate posterior con el grupo y la confrontación con el contexto teórico ofrecen perspectivas novedosas y “externas” a la persona autora de la práctica.

31 Iniciativas de Cooperación y Desarrollo (2011): “La sistematización: cómo aprender de nuestras propias prácticas” Presentación. www.iniciativasdecooperacionydesarrollo.wordpress.com y www.iniciativasdecooperacionydesarrollo.com

32 Esos aspectos clave fueron detectados en un proceso posterior de Recuperación de los aprendizajes sobre el proceso de sistematización descrito en este informe y en el cual participaron algunas de las personas promotoras del proceso: Beatriz Lacoma (docente), Arantza Zubizarreta (docente), Lianella González (Intermón Oxfam), Esther Canarias (Iniciativas de Cooperación y Desarrollo) y Sibila Vigna (Intermón Oxfam).



- **El desarrollo de las capacidades de creación y elaboración de conocimiento de las personas participantes:** facilitado por el trabajo individual y el colectivo, las preguntas generadoras y el diálogo, la elaboración de conclusiones y recomendaciones, la transparencia en el proceso, el uso de metodologías pertinentes y la visibilización de los resultados.
- **La promoción del trabajo cooperativo/grupal:** impulsada por la práctica de la participación en todo el proceso, el diálogo y la escucha activa, la construcción conjunta, la vivencia de la diversidad y de la pluralidad de opiniones, los momentos de encuentro informal, el hecho de compartir la experiencia con educadores y educadoras externas al grupo³³, la perspectiva de la importancia de la dimensión socioafectiva y la visibilización de los resultados obtenidos.
- **El desarrollo de la autoestima profesional y de la capacidad de cambio (empoderamiento):** promovido por todos los aspectos clave comentados en los puntos anteriores y, de manera especial, por la apropiación del proceso por parte de las personas participantes, el trabajo desde la perspectiva de las emociones, la capacidad de toma de decisiones, la posibilidad de aplicación inmediata de los aprendizajes obtenidos, la elaboración de las recomendaciones, la intencionalidad transformadora, la vivencia de un modelo educativo crítico³⁴ y la percepción de los aprendizajes como herramientas de crecimiento personal.

Por otro lado, en diversos momentos, el colectivo de la *Red de educadores y educadoras*, ha señalado la necesidad de generar conocimientos que continúen profundizando en la propuesta teórica y metodológica de la corriente de *Educación para una Ciudadanía Global*. En esta línea, la sistematización de experiencias es una herramienta pertinente para dar respuesta a esta prioridad porque consiste en un *“ejercicio claramente teórico; es un esfuerzo riguroso que formula categorías, clasifica y ordena elementos empíricos; hace análisis y síntesis, inducción y deducción; obtiene conclusiones y las formula como pautas para la verificación práctica”*³⁵.

Asimismo, la sistematización de experiencias tiene un alto potencial para proponer alternativas, a través de las recomendaciones, las propuestas, los resultados obtenidos, en la línea de la transformación del sistema educativo que impulsamos desde la propuesta de Educación para una Ciudadanía Global.

33 Los y las participantes del proceso presentaron la sistematización realizada durante el *IV Seminario de la Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global*, que tuvo lugar entre el 30 de octubre y el 1 de noviembre de 2009 en El Escorial, Madrid.

34 Ver cuadro de los enfoques educativos en la página 14.

35 Jara, O. (1998): “El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales”. San José, Costa Rica.



2

Itinerario seguido

Fernando Altamira y Esther Canarias. Iniciativas de Cooperación y Desarrollo

Los previos

En el marco del proyecto “Educadores y educadoras para una ciudadanía global: una mirada transformadora”¹, el equipo de educación de Intermón Oxfam junto con profesorado miembro de la Red de educadores y educadoras para una Ciudadanía global² en País Vasco y Cantabria, decide impulsar un proceso de trabajo que fuera más allá de una formación al uso y que implicara a nueva gente. Se pretendía a su vez incorporar los **aprendizajes** obtenidos a lo largo del camino recorrido por los equipos de otros territorios y del Área de Educación de Intermón Oxfam junto al colectivo de personas de la Red de educadores y educadoras para una Ciudadanía global en el ámbito territorial y estatal. Para ello también se contaba con la riqueza contenida en las conclusiones y propuestas de trabajo sobre el papel de la formación y la sistematización en las redes de educadores y educadoras definidas en el III Seminario estatal de la Red³ (Los Negrales, Madrid. Julio 2009).



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

1 PRO-2008K3/0039, Gobierno Vasco convocatoria FOCAD 2008, Cap. III

2 www.ciudadaniaglobal.org

3 Memoria III Seminario estatal de la Red de educadores y educadoras para una Ciudadanía global: Castellano: http://www.intermonoxfam.org/cms/HTML/espanol/2644/091201_memoriared.pdf Euskera: http://www.intermonoxfam.org/cms/HTML/espanol/2644/100302_memoria_eus.pdf



Con todo esto presente, se habló con **Iniciativas de Cooperación y Desarrollo** para ver posibilidades de que creásemos y facilitásemos un itinerario peculiar para un proceso de sistematización de experiencias educativas que pudiera responder a las búsquedas y realidad del grupo de trabajo que se quería impulsar. En esta etapa, se contó además con la implicación de tres profesoras de la Red de País Vasco y Cantabria, cuyas aportaciones e ideas –entre risas e incertidumbres– fueron también parte del combustible para sacar la iniciativa adelante.

El proceso se vino a llamar:

Aprender de nuestras experiencias. Educar ciudadanos y ciudadanas para un mundo más justo: otra escuela es posible

Llegaba entonces el momento de buscar a otros y otras que quisieran implicarse en este proceso. Algo que preocupó especialmente fue cómo convocar sin asustar al tiempo que se evidenciaba desde el principio que cada participante iba a poner mucho de sí.

Al final se decidió transmitir que se trataba de una invitación del profesorado miembro de la Red a otros educadores y educadoras a entrar en un espacio de reflexión conjunta que implicaba compromiso y participación.

Un espacio en el que cada quien aportaría lo que le es más propio y sobre lo que más sabe, tomando como referencia una práctica o experiencia educativa suya, al tiempo que aprendería y emprendería nuevas cosas. Todo ello junto a otras personas que comparten la aspiración de transformar la realidad educativa con la acción individual y, sobre todo, con la colectiva.

Y así, estos nueve avezados sistematizadores y sistematizadoras se lanzaron a la aventura:

- M^a Aranzazu Zubizarreta, Laudio Ikastola, Laudio.
- Gotzon Quintana, Berritzegune de Ortuella.
- M^a Teresa Ahumada, CEIP “Nuestra Señora de las Nieves”, Castro Urdiales.
- Idoia Orbe, Gernikako Bakearen Museoa / Museo de la Paz de Gernika.
- Beatriz Lacoma, IES La granja- Heras, Santander.
- M^a Eugenia Arranz, Centro EPA de Basauri “Denon Eskola”.
- M^a Luz Benavente, IES Dr José Zapatero Domínguez, Castro Urdiales.
- M^a Soledad Uria, Berritzegune de Donostia. Centro de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa.
- Mertxe Agirre, Sagrado Corazón, Bilbao.

Creamos así un proceso en el que cada educador y educadora iba a sistematizar su experiencia, contrastándola en distintos momentos con todo el grupo tal y como explicamos en los siguientes pasos del itinerario.

El proceso de sistematización también ha contado con la colaboración de Concepción Maiztegui, profesora del Departamento de Pedagogía Social y Diversidad de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto.



2.1

Sesión presencial: 4 horas
Trabajo con seguimiento personal a distancia: 2-3 horas

Febrero 2010

¿Quiénes estamos en esta aventura? ¿Qué hacemos?

En febrero fue el primer taller del proceso. En él tocaba hacer las presentaciones de los y las participantes, del recorrido que se iba a realizar, de lo que movía a implicarse en esta aventura. Para ello, se hicieron varias dinámicas de conocimiento. También se habló de la Red de educadores y educadoras y se realizó una primera aproximación al marco teórico de Educación para una Ciudadanía Global.

- En este taller también se presentó qué papel iban a tener todos y todas las participantes:
- Los nueve educadores y educadoras sistematizarían sus experiencias.
- Lianella González y Sibila Vigna de Intermón Oxfam coordinarían el proceso y aportarían la mirada del enfoque de Educación para una Ciudadanía Global.
- Fernando Altamira y Esther Canarias de Iniciativas de Cooperación y Desarrollo, facilitarían el proceso de sistematización, haciendo equipo con Intermón Oxfam.
- Concepción Maiztegui, de la Universidad de Deusto aportaría una mirada externa al proceso desde la pedagogía, la interculturalidad y la participación ciudadana.

En este taller se presentó también la ficha que se iba a emplear para acotar y recuperar la experiencia a sistematizar. Sus apartados eran los siguientes:

Aprender de nuestras experiencias

Educar ciudadanos y ciudadanas para un mundo más justo: otra escuela es posible

Descripción de la experiencia

1. Identificación

Centro educativo en donde se desarrolla la experiencia:

Nombre de la experiencia / proyecto:

Persona de contacto:

2. Justificación

¿Por qué es una práctica innovadora o creativa?



2.1

3. Antecedentes

3a. ¿Cuál es la problemática o contexto que dio origen a vuestra experiencia/práctica?

3b. ¿En qué aspectos del proceso educativo pretende incidir vuestra experiencia/práctica? Sus objetivos.

4. Proceso de elaboración

Describid brevemente el proceso de elaboración / creación de vuestra experiencia/práctica.

5. Participantes

5a. Describid las personas participantes (niveles, áreas, asignaturas... alumnado / profesorado, otros/as agentes, etc.) tanto en la elaboración como en la puesta en marcha.

5b. Comenta su participación, implicación.

6. Breve descripción de la práctica

Describid los momentos significativos de la experiencia, los aspectos más importantes respecto a:

- Su desarrollo, metodología y actividades.
- Su Integración en las actividades del centro y temporalización (un curso, un mes, etc.) y en qué contexto se lleva a cabo (una asignatura, todo un curso, todo el centro, etc.).

7. Descriptores de la experiencia

Identifica 3 descriptores máximo de tu experiencia y explica por qué o en qué aspectos de la misma crees que se dan.

Descriptores	¿Por qué o en qué se dan en la experiencia?
<i>Interculturalidad-diversidad</i>	
<i>Participación y democracia</i>	
<i>Justicia-solidaridad</i>	
<i>Género</i>	
<i>Derechos Humanos</i>	
<i>Medio ambiente-sostenibilidad</i>	
<i>Paz-tratamiento de conflictos</i>	
<i>Otros</i>	



2.1

8. Recursos

Describid brevemente con qué recursos humanos y materiales del centro se lleva a cabo la práctica, si vuestra práctica cuenta con materiales o apoyos externos (económicos, técnicos, etc.) y en su caso cuáles son.

9. Perspectivas de futuro

Continuación de las actividades, seguimiento previsto, posibilidades de sostenibilidad, réplica en otros lugares, etc.

10. Materiales de referencia

¿Existen páginas Web, videos, presentaciones Power Point, publicaciones u otros que expliquen o hagan referencia a vuestra práctica?

11. Evaluación

Completa con 2-3 ideas cada uno de los cuadros.

1. <i>¿Cuáles son los puntos fuertes de esta experiencia?</i>	2. <i>¿Cuáles son los puntos débiles de la esta experiencia?</i>
3. <i>¿Qué logros ha supuesto?</i>	4. <i>¿Qué obstáculos nos hemos encontrado?</i>
5. <i>¿Qué aprendizajes saco/sacamos de esta experiencia?</i>	6. <i>¿Cuáles son los aspectos a mejorar?</i>

12. Observaciones, otros comentarios

Como trabajo “para casa” los educadores y educadoras completaron su ficha y la enviaron a Iniciativas de Cooperación y Desarrollo e Intermón Oxfam para hacerles, en su caso, comentarios y sugerencias.



2.2

Sesión presencial: 4 horas
Trabajo con seguimiento personal a distancia: 2 horas

Marzo 2010

“Intercambiando fichas”, reflexionando sobre tres enfoques educativos y pistas para crear ejes

2.2.a. “Intercambiando fichas”

En marzo se volvió a encontrar el grupo de sistematizadores y sistematizadoras. En este taller, cada quien presentó su experiencia –que había plasmado en la ficha– como quiso: diapositivas, materiales empleados, imágenes, etc. Según iban presentado, el resto hacía preguntas para conocer y comprender más la experiencia. Todo el grupo tenía todas las fichas así que se hacía más fácil seguir la presentación y recoger las reflexiones y consultas.

2.2.b. Reflexionando sobre tres enfoques educativos

Se continuó avanzando en el conocimiento del marco teórico. Esta vez se realizó una reflexión colectiva sobre los tres enfoques educativos que se recogen en el libro “Pistas para cambiar la escuela”⁴. Primero Intermón Oxfam hizo una exposición para centrar y explicar de dónde vienen y en qué consisten estos tres enfoques.

- Enfoque técnico-instrumental o tecnocrático:



4 Intermón Oxfam (2009: 112-155).

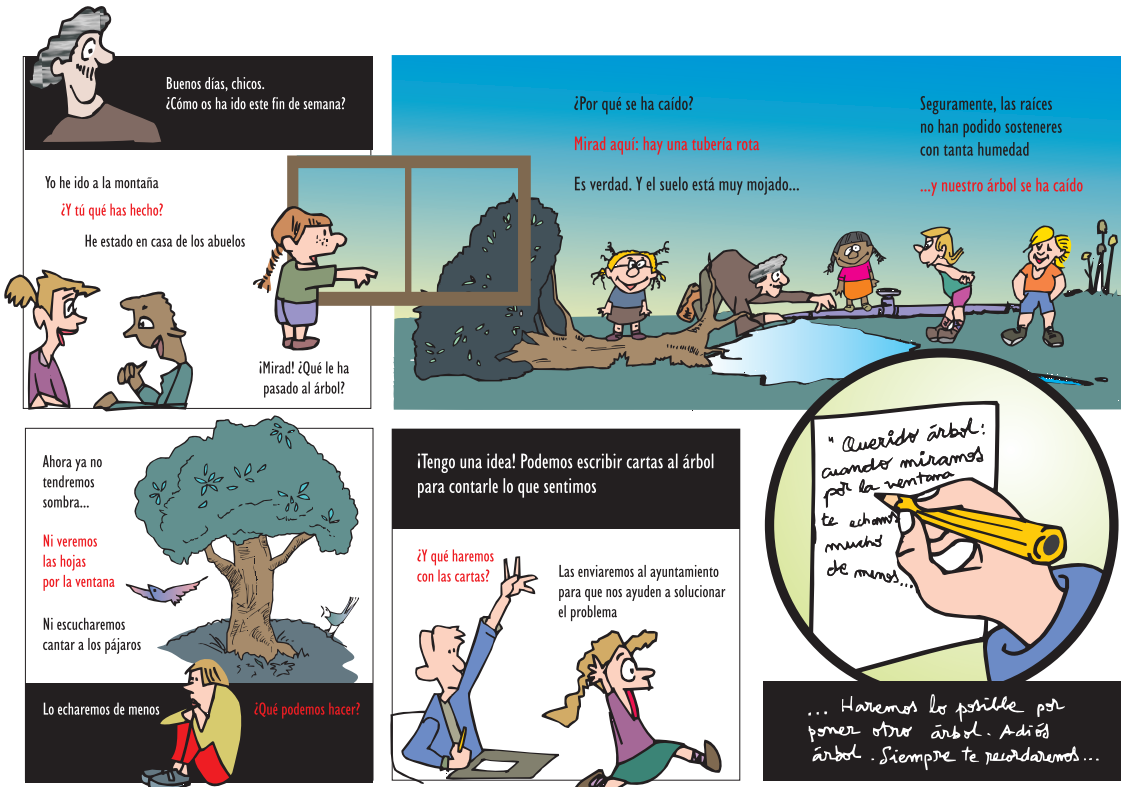


2.2

• Enfoque práctico-moral o significativo:



• Enfoque crítico-comunicativo o dialógico:



2.2



Después se hicieron tres grupos y cada uno trabajó uno de los enfoques y su relación, desde la práctica de cada quien siguiendo las dimensiones y preguntas que recogemos anteriormente al hablar de los tres enfoques educativos en el capítulo del contexto teórico⁵.

Se elaboró un cuadro entre todos y todas y en plenario se compartieron reflexiones, desafíos, dudas... que surgían del análisis desde estos tres enfoques de las prácticas educativas propias y de otras que se conocían.

2.2.c. Pistas para crear el eje de nuestra sistematización

En este proceso estaba claro el objetivo común que nos convocaba a todos y todas:

Reflexionar conjuntamente sobre nuestras prácticas educativas desde el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global.

Estaban también las experiencias acotadas en el tiempo y en el espacio. Faltaba poder identificar entre todos y todas cuál iba a ser el EJE de la sistematización. Se trataba de identificar qué cuestiones eran en las que más interesaba centrarse, qué aspectos clave de las experiencias se querían sistematizar. Para ello presentamos ejemplos de otros procesos de sistematización y pistas sobre cómo elaborar el eje.

Como cierre de la sesión, se abrió una ronda de aportaciones sobre cómo veía el grupo el proceso, sensaciones, dudas, comentarios, etc.



Cada educador y educadora, teniendo en cuenta la experiencia propia y las que los y las demás habían presentado, preparó por su cuenta unas cuantas propuestas de ejes, priorizando dos de ellas (y argumentando el por qué de su elección) y las envió antes del siguiente taller a Intermón Oxfam y a Iniciativas de Cooperación y Desarrollo.

En el siguiente taller se trabajaría sobre esos ejes propuestos.

⁵ Ver páginas 13 y 14 de esta publicación.



2.3

Sesión presencial: 4 horas
Trabajo con seguimiento personal a distancia: 3-4 horas

Abril 2010

Acordando el eje y la Guía de Preguntas Críticas

Llegó el mes de abril y de nuevo se juntó todo el grupo, en esta ocasión para acordar cuál iba a ser el eje y la guía de preguntas críticas comunes a todas las sistematizaciones.

2.3.a. Acordando el eje de la sistematización

Cada educador y educadora presentó y explicó al grupo los dos ejes que había priorizado. En total había dieciocho ejes escritos en hojas de colores que se fueron agrupando por afinidad pegándolas en la pared.

Parecía que había conexiones entre los dieciocho ejes. Se fue debatiendo entre todos y todas los puntos en común, las diferencias, las inquietudes de cada quien, el alcance de la sistematización... ¡salía humo de las cabezas!

Y finalmente se llegó a un acuerdo sobre el eje común para las sistematizaciones.

Eje

Elementos socioafectivos que se dan o no se dan en la generación de formas, estrategias, modelos que fomentan en la relación entre los/as participantes:

- a) La mirada dialógica
- b) La memoria emocional
- c) El reconocimiento
- d) El nexo entre lo local y lo global
- e) La vivencia de la diversidad

cuando nos proponemos fortalecer el compromiso y la actitud activa en la construcción de la justicia y de una sociedad más igualitaria.

El grupo aclaró el significado que iban a tener en este proceso de sistematización los términos del eje que aparecen subrayados. Lo contamos en el capítulo siguiente.⁶

2.3.b. La Guía de Preguntas Críticas

Tras un descanso, con tortilla de patata y galletas de comercio justo, se entró a la tarea de elaborar la guía de preguntas críticas. Para ambientarse, los educadores y educadoras hicieron un ejercicio individual para recordar sus experiencias repasando un poco cómo fueron, qué sucedió, etc. desde el punto de vista del eje acordado. Tras un tiempo recordando cada quien, llegó el momento de elaborar la Guía de Preguntas Críticas para la reflexión de fondo.


⁶ Ver página 37.



2.3

Se trataba de animarse a hacer preguntas que permitieran profundizar en la historia, en la experiencia vivida; preguntas que querrían hacerle a la experiencia o que les surgían a partir de la misma. Se presentaron algunos ejemplos de otros procesos. La idea era profundizar en por qué paso lo que pasó.

Se tomó nota en un papelógrafo grande de todas las preguntas que iban surgiendo. Se reformularon, se analizaron las interconexiones entre ellas y fueron agrupadas entre todos y todas. Quedó una Guía formada por 20 preguntas. ¡Y hubo que aguantarse en ese momento las ganas de contestarlas!



SAREA - Aprender de nuestras prácticas

Objetivo, objetos y eje
Guía de Preguntas Críticas
Sugerencias de pasos para responderlas

2. Guía de Preguntas Críticas

A continuación recogemos la guía de Preguntas Críticas elaborada en el taller del 17 de abril. Va acompañada de notas en morado sobre aclaraciones y sugerencias sobre las preguntas

Bloque I

1. ¿Qué chispas socioafectivas provocaron la puesta en marcha de la experiencia?

Nota: puede ser que entre las chispas que provocaron la puesta en marcha de la experiencia haya elementos que no sólo son socioafectivos, sino también de contexto, por ejemplo. Sería interesante recogerlos también.

2. ¿Cómo hemos atraído/ convocado a los/s participantes?

3. ¿Qué elementos han contribuido a que continúen participando? ¿Qué elementos han dificultado que continúen participando?

4. La planificación de la experiencia, ¿se ha hecho teniendo en cuenta las relaciones que se dan entre todos/as los/as participantes? ¿Por qué sí o por qué no? En caso de que sí, ¿cómo se ha tenido en cuenta?

Bloque II

5. La experiencia, ¿ha conectado con las vivencias emocionales de los/as participantes? ¿Por qué? ¿Cómo?

6. ¿Ha habido momentos de bloqueo, de querer tirar la toalla? ¿Por qué?

7. ¿Qué ha contribuido a desbloquear, a des-tensionar?

8. ¿Qué "diversidades"¹ ha habido en la experiencia? ¿Qué elementos socioafectivos han contribuido a crear nexos entre diversidades? ¿Cómo? ¿Por qué?

9. ¿Qué formas, maneras, estrategias, modelos se han generado para crear nexos entre diversidades?

¹ "Diversidades" de origen, identidad, cultura, edad, sexo, intereses, ideología, etc. (Intermón Océano)

- a) ¿Se han dado relaciones dialógicas entre los/as participantes? ¿Por qué? ¿Cómo?
Nota: se puede subdividir la relación entre los/as participantes en 4, tal y como se recoge en el eje.
- b) ¿Ha tenido presencia la memoria emocional? ¿Por qué? ¿Cómo?
- c) ¿Se ha dado reconocimiento? ¿Por qué? ¿Cómo?
- d) ¿Se han realizado nexos entre lo local y lo global? ¿Por qué? ¿Cómo?
- e) ¿Se ha promovido la vivencia de la diversidad? ¿Por qué? ¿Cómo?

10. ¿Qué actividades o momentos han posibilitado la argumentación y la confrontación de ideas? ¿Cómo?

11. ¿Y en qué actividades o momentos se han generado acuerdo / encuentro? ¿Cómo? ¿Por qué?

12. ¿Qué papel ha tenido el contexto en el desarrollo de la experiencia? *Nota: esta pregunta no salió en el taller. Os la sugerimos porque nos parece importante tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan las experiencias ya que muy probablemente haya influido en ellas. Cuando hablamos de contexto podemos referirnos al más cercano: centro educativo (incluso aula o ciclo), pasando por el barrio, municipio, CCAA... planeta.*

Bloque III

13. Nuestra experiencia, ¿ha tenido eco? ¿Por qué sí o no? Si sí lo ha tenido: ¿Dónde? ¿Con quiénes? ¿Cómo se ha generado ese eco?

14. ¿Me ha regalado algo la experiencia? ¿Por qué sí o no? Si sí, ¿qué me ha regalado? ¿Cómo se ha producido "ese regalo"? (*Nota: en esta última pregunta de "cómo se ha producido..." se trataría de ver qué ha posibilitado o favorecido que se haya producido "ese regalo"*)

15. ¿Qué apoyos emocionales nos hemos encontrado? ¿Cómo los hemos "aprovechado"?

16. ¿Qué obstáculos emocionales nos hemos encontrado? ¿Cómo los hemos manejado?

17. ¿Qué no volvería a hacer? ¿Por qué?

18. ¿Qué no ha funcionado? ¿Por qué?

19. La experiencia, ¿ha generado algún tipo de compromiso en los/as participantes? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Si sí, ¿cómo?

¿Qué formas, maneras, estrategias, modelos se han generado para crear nexos entre diversidades? ¿Por qué? ¿Cómo?

Ejemplo

¿Qué formas, estrategias, modelos se han generado para crear nexos entre diversidades?

¿Se han dado relaciones dialógicas entre los/as participantes? ¿Por qué? ¿Cómo? *Nota: se puede subdividir la relación entre los/as participantes en cuatro, tal y como se recoge en el eje.*

- ¿Ha tenido presencia la memoria emocional? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Se ha dado reconocimiento? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Se han realizado nexos entre lo local y lo global? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Se ha promovido la vivencia de la diversidad? ¿Por qué? ¿Cómo?



2.3

Se propuso al grupo que entre este y el siguiente taller, contestaran las preguntas críticas de manera individual. Para ello, les enviaríamos un documento como guía didáctica que recogía el objetivo, los objetos, el eje, la guía de preguntas críticas y algunas pistas a tener en cuenta para responder a la misma.

Como cierre de la sesión, se abrió una ronda de aportaciones sobre cómo veía el grupo el proceso, sensaciones, dudas, comentarios, etc.

El equipo de educación de Intermón Oxfam envió unas sugerencias de lectura del libro “Pistas para cambiar la escuela” y otras referencias bibliográficas que tenían que ver con el eje acordado (de Mario Kaplún y de Pere Darder). Estas lecturas era interesante tenerlas en cuenta al contestar las preguntas para poder enriquecer y contrastar la práctica con aportes teóricos y así sacarle más chispas al proceso de sistematización.



Cada educador y educadora, como “tarea para casa” respondió a la guía de manera individual y envió sus respuestas a Intermón Oxfam e Iniciativas de Cooperación y Desarrollo para que les hiciéramos aportaciones, sugerencias, comentarios. Y se los hicimos, ¡claro! También cada quien eligió qué dos preguntas les resultaba más interesante contrastar con el resto del grupo.

En este momento del proceso, una de las sistematizadoras tuvo que abandonar la aventura. Pero se siguió en contacto con ella e informándola de todo lo que iba sucediendo.



Intercambiando respuestas

Tuvo lugar un nuevo taller en mayo para intercambiar respuestas y reflexiones entre todo el grupo. Se trabajó conjuntamente sobre las preguntas que habían priorizado los educadores y educadoras.

Cada educador y educadora tenía tres tarjetas que en total equivalían a seis minutos de exposición por pregunta. Hicimos rondas en las que cada quien fue aportando desde su experiencia y reflexión. El diálogo se animaba por momentos. De vez en cuando se hacía una parada y realizábamos una devolución de manera ordenada de las ideas que iban saliendo, su relación con el eje, desafíos, etc.

A continuación, se presentó cómo dar el siguiente paso: la elaboración de conclusiones, aprendizajes y recomendaciones. Dibujamos en un papelógrafo grande un árbol que representaba el proceso de sistematización. En las raíces pusimos (escribimos) el objetivo, los objetos, el eje, las fichas de presentación de las experiencias, la guía de preguntas críticas y las respuestas de cada quien. Era todo lo que se había generado individual y colectivamente en el proceso hasta el momento y de ahí se habrían de elaborar las conclusiones, aprendizajes y recomendaciones.

En el tronco iban a poner lo que surgiera de la pregunta ¿Qué **conclusiones** puedo sacar de las respuestas de cada pregunta?

En las ramas, iban a poner lo que surgiera de la pregunta ¿Qué **aprendizajes** saco de esto para nuestra experiencia, para nuestra práctica? (para mejorar, es más reflexionado que conclusiones)

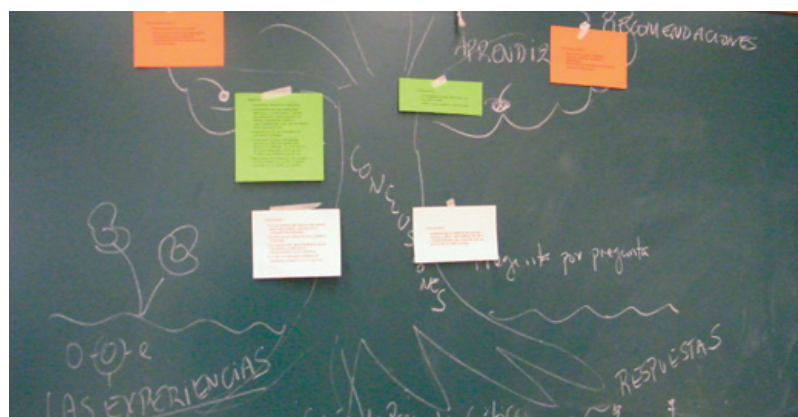
Como frutos iría lo que surgiera de la pregunta ¿Qué **recomendaríamos** a otras personas y entidades en una experiencia similar a la nuestra?

Se vieron unos ejemplos de otros procesos de sistematización. Posteriormente, enviamos una guía por correo electrónico con la explicación, las preguntas del árbol y los ejemplos.

Como cierre de la sesión, se abrió una ronda de aportaciones sobre cómo veía el grupo el proceso, sensaciones, dudas, comentarios, etc.

En este taller también participó Maite Muñoz, profesora de una experiencia de trabajo de inteligencia emocional en educación primaria: el proyecto Mochil, de la Fundación Junan⁷. Se animó a participar como una más y fue una suerte.

Al finalizar, nos fuimos de comida, esta vez a intercambiar manjares varios de elaboración casera y de comercio justo.



⁷ Maite Muñoz es experta en Educación Emocional, y asesora del Proyecto Mochil de la Fundación Junan.



2.5

Sesión presencial: 4 horas
Trabajo con seguimiento personal a distancia: 4-5 horas

Junio 2010

Aportes teóricos y metodológicos externos

Hemos visto cómo en un proceso de sistematización, además de recuperar y reflexionar colectivamente sobre la propia práctica, es importante contrastarla con aportes y miradas más teóricas, relacionadas con el objetivo y el eje de la sistematización. Con ello facilitamos que la reflexión de fondo y el análisis crítico sea más rico y el proceso más interesante y transformador.

Para ello, se contaba con documentos interesantes que había propuesto el equipo de educación de Intermón Oxfam y además se organizó un encuentro presencial con Rogelio Fernández y Ricardo J. Sánchez del Consorcio de Inteligencia Emocional y con Idurre Olano de la Fundación Junan que presentó la experiencia del “Proyecto Mochil: Inteligencia emocional en el ámbito curricular”.



Los educadores y educadoras iban a tener la tarea de incorporar, a la hora de elaborar sus conclusiones, aprendizajes y recomendaciones, las aportaciones de esta sesión así como las referencias bibliográficas. De esta manera iban a cruzar su propia práctica con aportes teóricos y metodológicos externos y así enriquecer su reflexión centrada en el eje.

Después de la sesión, hubo visita guiada por la nueva biblioteca de la Universidad de Deusto.



Compartiendo conclusiones, aprendizajes y recomendaciones

Tras un veranito de descanso y desconexión de la sistematización, nos encontramos todos y todas a finales de septiembre para compartir las conclusiones, aprendizajes y recomendaciones de cada sistematización.

Cada educador y educadora había elaborado las suyas a partir de sus respuestas a la Guía de Preguntas Críticas común y las había ido contrastando, varias veces, vía correo electrónico con Intermón Oxfam e Iniciativas de Cooperación y Desarrollo.

Así que en el taller de septiembre se intercambiaron algunas de esas conclusiones, aprendizajes y recomendaciones (CAR). Dibujamos un gran árbol por cada pregunta crítica y cada educadora fue presentando sus CAR en hojas de tres colores diferentes y poniéndolas en el tronco, ramas y frutos, según el caso. Un educador seguía el bosque de las CAR vía Skype.

Tras completar cada árbol se comentaban las conexiones y diferencias que se percibían. Desde Iniciativas de Cooperación y Desarrollo se realizaron aportaciones sobre el contenido de las CAR e Intermón Oxfam las fue relacionando con el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global.

Se pasó el tiempo volando... y es que este momento habría dado para un fin de semana completo.



Cruzando conclusiones, aprendizajes y recomendaciones

Cada educador y educadora había elaborado sus propias conclusiones, aprendizajes y recomendaciones y para “cerrar el círculo” del proceso nos faltaba algo: poder cruzar todas esas reflexiones y elaborar un documento que las tejiera y que pudiera ser punto y seguido de este proceso de sistematización sobre los elementos socioafectivos en la Educación para la Ciudadanía Global.

Para ello, en Iniciativas de Cooperación y Desarrollo nos pusimos manos a la obra o, más bien, al tejido. Tomamos como marco el eje de la sistematización y con las respuestas y las conclusiones, aprendizajes y recomendaciones de cada participante en el proceso fuimos, como si de diferentes lanas de colores se tratase, tejiendo un documento, agrupando ideas comunes, ubicando las diferentes, etc. A veces fusionamos las ideas de varias preguntas críticas; en unos casos pusimos la cita textual de los educadores y educadoras y en otros redactamos y reelaboramos a partir de su reflexión.

Todo ello con el referente teórico y metodológico de Educación para la Ciudadanía Global recogido en “Pistas para cambiar la escuela” y con algunos elementos y aportaciones de nuestra cosecha para contextualizar, hacer de enlace, clarificar, enmarcar, contrastar...



© Carola

La intención era y es que sea un texto vivo, que se utilice, que sirva para profundizar en la socioafectividad, contrastar prácticas... y que se mejore con las miradas y experiencias de vosotros y vosotras, educadores y educadoras artesanas.



IV Seminario de la Red de Educadores y educadoras

Cada año Intermón Oxfam organiza el Seminario en el que se encuentran educadores y educadoras de la Red que impulsa. El grupo que había vivido este proceso de sistematización participó en dos espacios reservados en el marco del seminario del 2010: presentar el proceso en la “Feria de Experiencias” y dinamizar un taller llamado “Aprender de nuestras experiencias: Proceso de Sistematización de Experiencias Educativas desde el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global, País Vasco y Cantabria (Red PVCant)”.

La preparación fue conjunta entre Intermón Oxfam, Iniciativas de Cooperación y Desarrollo y el grupo de educadores y educadoras. Quedamos todas una tarde –uno de los educadores conectado vía skype– y nos organizamos en dos grupos para preparar alguno de los dos espacios reservados para dar a conocer nuestro proceso.

El grupo que dinamizó el espacio de la “Feria de experiencias” se encargó de diseñar y elaborar un panel en el que se recogían gráficamente los principales momentos del proceso de sistematización con imágenes, dibujos, etc. Durante el seminario el panel sirvió como herramienta para que los y las sistematizadoras fueran contando a los educadores y educadoras que se acercaban cómo había sido el proceso, qué experiencias habían participado, etc.

El otro grupo dinamizó el taller dedicado a nuestro proceso. El mismo estuvo a cargo de definir y elaborar varias dinámicas para acercar a los y las asistentes a qué es la sistematización, presentar el proceso que habíamos seguido en la Red de País Vasco y Cantabria y para reflexionar entre todos y todas sobre la sistematización como metodología y sobre la socioafectividad como dimensión clave de la Red y del marco teórico. Hubo vídeo, presentación en power point, documentos, preguntas y muchas fotos, así como tarjetas de colores con propuestas en el marco de la Red sobre las necesidades y acciones a emprender en el corto y medio plazo. El gusanillo de la sistematización se estaba contagiando.



Contrastando el tejido colectivo de conclusiones, aprendizajes y recomendaciones

Pasados unos meses tras el seminario nos volvimos a encontrar. Era el momento de presentar y contrastar en el grupo el cruce de las conclusiones, aprendizajes y recomendaciones que había realizado Iniciativas de Cooperación y Desarrollo a partir de la reflexión de todos y todas las educadoras. Hicimos una dinámica para recordar y ubicarnos en el eje de la sistematización, hubo una presentación del cruce con comentarios y reflexiones del grupo y nos pusimos a la tarea de identificar cuáles iban a ser los siguientes pasos del grupo.

Para ello se construyó un enorme muro con todos los pasos que se habían dado y todos los recursos de todo tipo con los que se contaba y a partir de ahí cada quien fue proponiendo ideas para continuar, contrastándolas con todo el grupo, viendo prioridades, etc.

“Soñamos grupo” juntos y juntas. Continuará...



3

Enfocando la sistematización: el objetivo, los objetos y el eje

Fernando Altamira y Esther Canarias. Iniciativas de Cooperación y Desarrollo

En un proceso de sistematización es importante hacerse unas preguntas al inicio que ayuden a centrarlo y a que todos y todas nos sintamos implicadas en un trabajo del que somos parte y que nos aporta para mejorar y fortalecernos.

Se trata de preguntas para enfocar el trabajo pues nos ayudan a definir el objetivo, el objeto y el eje de la sistematización.

¿PARA QUÉ queremos sistematizar? El OBJETIVO de la sistematización

Se trata de definir el sentido, la razón o lo que esperamos conseguir de la sistematización. En este caso, el objetivo venía propuesto desde Intermón Oxfam y fue el siguiente:

Objetivo

Reflexionar conjuntamente sobre nuestras prácticas educativas desde el enfoque de Educación para una ciudadanía global.

¿QUÉ experiencia queremos sistematizar? El OBJETO de la sistematización

Con esta pregunta vamos a delimitar el objeto a sistematizar, es decir, cuál o cuáles experiencias se van a sistematizar especificando al máximo en qué lugar y período de tiempo.

En este caso, teníamos nueve objetos, uno por cada educador y educadora participante.



Objetos

Las siguientes prácticas y experiencias educativas:

- Tutoría entre iguales. Laudio Ikastola.
- Bakerako urratsak – Pasos hacia la paz. Berritzegune de Ortuella. Centro de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa.
- Construyendo lazos entre culturas: De Cantabria al Mundo. CEIP “Nuestra Señora de las Nieves”, Castro Urdiales.
- Juegos cooperativos. Gernikako Bakearen Museoa / Museo de la Paz de Gernika.
- Resolución pacífica de un expediente disciplinario por una agresión a una compañera, desde la reflexión del propio alumnado. IES La granja- Heras, Santander.
- Módulo de participación social. Centro EPA de Basauri “Denon Eskola”.
- Interculturalidad en el centro IES. Dr. José Zapatero Domínguez, Castro Urdiales.
- Seminario de formación permanente de profesorado de refuerzo lingüístico a alumnado de incorporación tardía al sistema educativo. “Seminario HIPI de Donostia”. Berritzegune de Donostia. Centro de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa.
- Bake Txoko – Rincón de la Paz. Sagrado Corazón, Bilbao.

El eje de la sistematización: ¿QUÉ ASPECTOS CENTRALES de esas experiencias nos interesa sistematizar?

Con el eje identificamos la mirada práctica que vamos a echar a nuestras experiencias, es decir, desde qué punto de vista queremos sistematizar la experiencia.

Era importante que todos y todas las participantes estuvieran de acuerdo en el eje acordado y coincidieran en el sentido y alcance del mismo. Para ello, fue necesario definir algunos términos.

Salió un eje amplio y ambicioso.
Lo desgranamos a continuación:



Nos fijamos en los	ELEMENTOS SOCIOAFECTIVOS QUE SE DAN (O NO SE DAN)
¿En qué, cuándo?	EN LA GENERACIÓN DE FORMAS O ESTRATEGIAS O MODELOS QUE FOMENTAN EN LA RELACIÓN ENTRE LOS Y LAS PARTICIPANTES
Los siguientes aspectos:	a) LA MIRADA DIALÓGICA b) LA MEMORIA EMOCIONAL c) EL RECONOCIMIENTO d) EL NEXO ENTRE LO LOCAL Y LO GLOBAL e) LA VIVENCIA DE LA DIVERSIDAD
Cuando nos proponemos	FORTALECER EL COMPROMISO Y LA ACTITUD ACTIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN MUNDO MÁS JUSTO Y DE SOCIEDADES MÁS IGUALITARIAS

Entre todo el grupo se especificaron algunos aspectos de los términos que aparecen en negrita porque resultaban especialmente amplios y jugosos.

Para definir ELEMENTOS SOCIOAFECTIVOS se elaboró el siguiente listado:

- el acercamiento entre educadores y educadoras y estudiantes
- la comunicación espontánea
- las relaciones horizontales
- la escucha activa
- el diálogo compartido
- la colaboración mutua en las tareas y aprendizajes / trabajo de cooperación
- el clima de conocimiento, aprecio y confianza
- la expresión de sentimientos
- la implicación
- la empatía
- el respeto
- la autoestima

Todos parecían elementos socioafectivos y el desafío era que cada quien los buscara en su experiencia y reflexionar sobre ellos.

En el caso de las FORMAS, ESTRATEGIAS, MODELOS que van generando los educadores y educadoras en su trabajo, se propuso ver el papel de la creatividad y de los símbolos en dichas formas, maneras, estrategias, modelos. Todo el grupo coincidía en el papel clave de los símbolos y se identificaba la importancia de renovarlos creativamente y de ir más allá de lo convencional.

Cuando se menciona la relación entre LOS Y LAS PARTICIPANTES, se trata de la que se da:

- entre estudiantes
- entre estudiantes y educadores y educadoras
- entre los educadores y educadoras
- con las familias

La MIRADA DIALÓGICA incluiría, entre otros aspectos, la participación democrática (entendida como participación activa, responsable, de igual a igual, que genera implicación).



Cuadro resumen del eje:

Eje

Elementos socioafectivos que se dan (o no se dan) en la generación de formas, maneras, estrategias, modelos que fomentan en la relación entre los/as participantes

- a) La mirada dialógica
- b) La memoria emocional
- c) El reconocimientoEl nexo entre lo local y lo global
- d) La vivencia de la diversidad

cuando nos proponemos fortalecer el compromiso y la actitud activa en la construcción de un mundo más justo y de sociedades más igualitarias.

Ya estaban acordados el objetivo, los objetos y el eje. Y enfocados y enfocadas en la sistematización, era el momento de lanzarse a dar los siguientes pasos de nuestro itinerario.



4

Las 8 experiencias sistematizadas

4.1. Presentando al equipo sistematizador y sus experiencias

Las nueve personas que presentamos a continuación son quienes han protagonizado el proceso de sistematización. Perfiles diversos que van desde la educación formal a la no formal de primaria a secundaria, de trabajo directo en el aula –o un museo– a la formación al profesorado. Estas son:

El equipo sistematizador					
	M Aranzazu Zubizarreta García	Laudio Ikastola	Ciencia Sociales	ESO-BACHILLERATO	TUTORIA ENTRE IGUALES Miembro de la Red PVCANT
	Beatriz Lacoma Sahún	IES La Granja-Heras.	Religión/apoyos educativos	Secundaria	Resolución pacífica de un expediente disciplinario por agresión a una compañera, desde la reflexión del propio alumnado. Miembro de la Red PVCANT
	Mertxe Agirre Txurruka	Sagrado Corazón	Aula apoyo	Primaria	Bake Txoko. Experiencia de formación de voluntarios de ESO en temas de justicia y solidaridad. Miembro de la Red PVCANT
	Maria Eugenia ARRRANZ FREIJO	CENTRO DE E.P.A DE BASAURI "DENON ESKOLA"	SECRETARIA DEL EQUIPO DIRECTIVO, PROFESORA DE SECUNDARIA DEL ÁMBITO DE CONOCIMIENTO SOCIAL	SECUNDARIA (SEGUNDO CICLO) (EPA)	Modulo de Participación Social



	Gotzon Quintana Vélez	B05, Ortuellako Berritzegunea	Asesor de secundaria ámbito socio-lingüístico	ESO	Bakerako Urratsak (Dando pasos hacia la Paz) www.gizagela.net
	Mª Luz Benavente García	IES Dr José Zapatero Domínguez	Inglés-Español para inmigrantes	ESO-BACHILLERATO	INTERCULTURALIDAD EN EL CENTRO: la enseñanza a niños/as emigrantes (acogida, papel de las administraciones...)
	MARIA TERESA AHUMADA SOTO	CEIP "NTRA, SRA. DE LAS NIEVES"	COORDINADORA DE INTERCULTURALIDAD, PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA	E. INFANTIL Y E. PRIMARIA	Proceso de planificación de "STAGING INTERCULTURAL LANGUAGE LEARNING" "CONSTRUYENDO LAZOS ENTRE CULTURAS: DE CANTABRIA AL MUNDO"
	Mª Soledad Uria Jauregui	Berritzegune-Centro de apoyo a la formación...	Formación de profesorado (Coord. Seminario)		Seminario de formación permanente de profesorado de refuerzo lingüístico a alumnado de incorporación tardía al sistema educativo. "Seminario HIPI de Donostia"
	Idoia Orbe Narbaiza	Gernikako Bakearen Museoa // Museo de la Paz de Gernika	Responsable Dpt. Educativo del Museo de la Paz de Gernika		Juegos cooperativos

4.2. Nuestras experiencias educativas

A continuación cada educador y educadora presentan la experiencia educativa que han sistematizado en este proceso. Recogen los antecedentes de la experiencia y quiénes han participado en la misma así como una breve descripción de la práctica.



4.2.a. Tutoría entre iguales. M^a Aránzazu Zubizarreta

	M Aranzazu Zubizarreta García	Laudio Ikastola	Ciencia Sociales	ESO- BACHILLERATO	TUTORIA ENTRE IGUALES Miembro de la Red PVCANT
---	-------------------------------------	-----------------	------------------	----------------------	---

Antecedentes:

¿Cuál es la problemática o contexto que dio origen a esta experiencia/ práctica?

El pasado curso me asignaron una tutoría en bachiller. Hacía cinco años que no había sido tutora. Al haber estado comprometida en otros proyectos del centro donde trabajaba, me habían eximido de esta “carga”... pues es así como se concibe a menudo esta responsabilidad en los centros educativos.

La verdad es que tomé la función con ganas e ilusión pero a medida que el curso iba avanzando éstas se veían minadas por la actitud del grupo que me había tocado orientar... y es que parecía que, una gran parte de estos-as alumnos-as que cursaban 1º de bachiller, no lo hacían por iniciativa propia, es decir, no se situaban en absoluto en una etapa que ellos mismos (se suponía) habían decidido estudiar. Eran unos jóvenes con falta de madurez... Como tutora, sufría y sentía mucha impotencia al ver su pasividad, falta de responsabilidad, de amor propio, falta de respeto mutuo... de orden personal... en estos-as chicos-as de 16-17 años.

Por otro lado, el tema se agravó porque surgió una seria oposición entre el alumnado y el profesorado. Cada vez que en la clase se abordaban temas como la falta de disciplina y compromiso, fracaso académico ... no se avanzaba nada y los-as alumnos-as se limitaban a echar balones fuera, las reflexiones eran muy victimistas y no eran capaces de formular unas mínimas normas para un mejor funcionamiento.

Tras estrategias previas varias (entrevistas con alumnos, con padres, localización en el aula de forma individual, expulsiones de clase, partes a casa...) se probó ésta de “tutoría entre iguales”.

¿En qué aspectos del proceso educativo pretende incidir esta experiencia/ práctica? Sus objetivos.

Con esta dinámica en la clase pretendía:

- Crear un mínimo “ambiente de trabajo” en una clase de alumnos que se encontraba estudiando bachiller (una fase de estudio no obligatoria! Es decir, pretendía también fomentar la coherencia). Reducir el fracaso escolar mediante una atención más individualizada y la interacción positiva entre los alumnos-as.
- Potenciar las relaciones positivas y enriquecedoras entre los alumnos-as. Pensaba que la mejora individual llevaría a una mejora y mejor sentir del grupo.
- Conseguir que los alumnos-as fueran autónomos en su proceso, que no basaran su desarrollo en unas simples normas que se les aplicaba de arriba abajo (de forma impositiva), de esta forma quería ayudarles a ser mucho más conscientes y protagonistas de su desarrollo y crecimiento.
- Atender a la diversidad del alumnado. En general estos alumnos-as tenían un bajo nivel académico, habían aprobado la ESO con notas muy justas y algunos (o sus padres?) habían decidido cursar el bachiller en contra de los consejos de los tutores. Su primera reacción ya una vez en 1º de bachiller, fue la de tirar la toalla, reaccionar con una baja autoestima, y en definitiva ponerse una careta con una constante “risa floja-pasota”, en vez de intentar aclarar objetivos y cambiar sus actitudes.



Participantes

Las personas participantes (niveles, áreas, asignaturas... alumnos/profesores, otros/ as agentes, etc.) tanto en la elaboración como en la puesta en marcha.

Esta experiencia se llevó a cabo con un grupo de 1º de bachiller, Modalidad de Ciencias Sociales, en el espacio de Tutoría, que tenía lugar una hora cada dos semanas. El número de alumnos era 19, de los cuales 7 eran chicos y 12 chicas.

Su participación, implicación.

Su participación en la experiencia resultó muy diversa, muy irregular, muy desconcertante... MUY ADOLESCENTE.

Breve descripción de la práctica

Momentos significativos de la experiencia, los aspectos más importantes respecto a:

- *Su desarrollo, metodología y actividades*

1. El grupo que me tocó tutorizar era un “poco” difícil (ya lo he explicado en otro apartado). Pensando en qué podía ofrecerles se me ocurrió la idea de organizarles en parejas, o grupos de tres para que crearan algo así como grupos de “autoayuda” porque, a mi parecer, necesitaban “un marcaje” al que yo no podía llegar. Me puse a buscar en Internet y encontré un artículo de una experiencia en la Universidad de Oaxaca que me dio cierta idea de lo que podía proponer a estos alumnos. Lo que yo había pensado... EXISTÍA! Llegué incluso a elaborar una ficha de reflexión para presentar la dinámica, que no llegué a proponer a los alumnos. Es esta:

Ficha 1 | BATXI 1A

IKASKIDEEN ARTEKO LAGUNTZARI buruzko hausnarketa egiteko galdetegia

CUESTIONARIO PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA SOLIDARIDAD ENTRE COMPAÑEROS

1. Inoiz ikaslaro batean zerbait ulertu ez duzunean ikaskide bati galdetu diozu? Zure esperientziaren bat kontatu.

**¿Alguna vez, cuando no has entendido algo, se lo has preguntado a un compañero-a?
Cuenta una experiencia**

2. Inoiz zerbait ulertu ez duen ikaskide batek zuri eskatu dizu azaltzeko? Zure esperientziaren bat kontatu.

**¿Alguna vez un compañero-a te ha pedido que le explicaras algo que no ha entendido?
Cuenta una experiencia**

3. Zelako eragina izan zuen azalpen honek kidearengan?

¿Qué efecto tuvo esa explicación en tu compañero-a?



4. Eta zuregan? Nola sentitu zinen?

¿Y en ti? ¿Cómo te sentiste?

5. Inoiz ikaskideren bati bere klaseko jarrera desaprobatu edo erreprotxatu egin diozu ? Zure esperienziaren bat kontatu.

¿Alguna vez has reprochado o desaprobado la actitud de un compañero-a? Cuenta alguna experiencia

6. Inoiz “ausartu” zara zure lagun bati bere bilakaera akademikoan (klaseko jarreraz ohartu, “pilak ipini ” esan ...) aholkatzen?

¿Alguna vez te “has atrevido” a aconsejar a algún compañero-a en el aspecto académico (sobre su comportamiento, decirle que se “pusiera las pilas” ...?)

7. Zelako eragina izan zuen aholku honek kidearengan?

¿Qué efecto tuvo este consejo en el compañero?

8. Eta zuregan? Nola sentitu zinen?

¿Y en ti? ¿Cómo te sentiste?

9. Uste duzu ikaskideen arteko azalpenak, aholkuak ematea ... KLASEKO IKAS BALIABIDE bihurtu ahalko zela ? Uste duzu praktika hau erabiliko bagenu ... emaitza onak izango genituela?

¿Crees que los consejos y explicaciones entre compañeros se podrían convertir en un buen recurso en clase? ¿Crees que si utilizásemos esta práctica nos daría buenos resultados?

2. Fui con la idea y la ficha donde la psicóloga del centro. Respuesta: “No te van a entender. Exige una madurez que para nada tienen estos alumnos. Quizás el paso previo podría ser que el grupo analizara sus fortalezas y debilidades, así como los aspectos a mejorar, para que fueran capaces de consensuar... una lista de normas”. Entre las dos elaboramos una ficha para plantearse a los alumnos-as.

De paso, me dejó un libro para que me empapara. **“Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria”** G. Casamayor - Ed. Grao, 1999.

3. Como he dicho, se pasó la ficha (que habíamos elaborado la psicóloga y yo) en clase y los alumnos individualmente la contestaron. Aquí está a continuación las respuestas de los alumnos-as (se leyeron en clase y una alumna las escribió en la pizarra).

Ficha 2 | TUTORETZA | BATXI 1A

Hau da, aurreko bi tutoretza saioetan, Batxilergo 1Ako ikasleek egin duzuen hausnarketaren laburpena:

Esta es la reflexión que en las clases de tutoría anteriores habéis hecho los alumnos de 1A-Bachiller:



Taldearengandik gehien baloratzen dituzuen gauzak:**Cosas que valoro de nuestro grupo:**

- Elkarri lagundu, adiskidetasuna ...
- **Nuestra solidaridad y compañerismo**
- Ez dago inor baztertuta
- **No se discrimina a nadie**
- Ondo pasatzen dugu... alaiak, umoretsuak gara ...
- **Somos alegres, lo pasamos bien, hay buen rollito entre nosotros**
- Arazo bat dugunean guztiok berdin pentsatzen dugu (ikasle bakarrak esaten zuen hau)
- **Cuando hay algún problema siempre pensamos igual (ésta la decía un único alumno)**

Taldearengandik gutxien baloratzen diren gauzak:**Cosas que no nos gustan de nuestro grupo:**

- Asko lekoratu egiten gara. Berbatiak gara . Hain ondo eramaten gara ...
- **Somos muy habladores, nos distraemos con facilidad, nos llevamos demasiado bien...**
- Pailazoa egiten dugu askotan, tontokerietan gabiltza, txorradak esaten expertoak gara.
- **Amenudo hacemos el payaso o el tonto, somos expertos en hacer chorradas**
- Errespetu falta (irakaslearekiko), irakaslea zirikatu,
- **Faltamos al respeto a los profesores**
- Puntualitate falta
- **Faltas de puntualidad**
- Zikinak eta desordenatuak gara
- **Somos sucios y desordenados**
- Konpainerismorik ez
- **No tenemos compañerismo**
- Kontzentrazio falta
- **Falta de concentración**
- Individualismoa: bakoitzak berea baino ez du egiten
- **Individualismo; cada uno va a lo suyo**
- Egokiak ez diren momentuak sortarazten ditugu
- **Ocasionamos momentos de mal ambiente**
- Irakasleekin arazoak ditugu jendeak ez duelako bere burua kontrolatzen
- **Como la gente no se controla surgen problemas con los profesores**
- Gutxi batzuek esaten dutena egin behar
- **Siempre tenemos que hacer lo que dicen unos pocos**

Zer egin dezakegu zailtasun hauek gainditzeko eta gure artean dauden harreman positiboak mantentzeko?

¿Qué podemos hacer para superar estas dificultades y mantener unas relaciones positivas entre nosotros?



Zer mantendu Qué mantener	Zer aldatu – hobetu Qué mejorar o cambiar
<p>Bazterkeriarik ez egotea El que nadie esté discriminado</p> <p>Harremanetan horrela Jarraitu Mantener nuestras buenas relaciones</p>	<p>Desberdindu noiz hitz egin eta noiz ez Diferenciar cuándo se puede y no se puede hablar</p> <p>Jarrera txarren aurrean “notita” eraman Etxera Ante un mal comportamiento mandar una “nota” a casa</p>
<p>Umore ona El buen humor</p>	<p>Desberdindu noiz hitz egin eta noiz ez Diferenciar cuándo se puede y no se puede hablar</p> <p>Jarrera txarren aurrean “notita” eraman Etxera Ante un mal comportamiento mandar una “nota” a casa</p> <p>Kalera bota edota etxera deitu Expulsión o llamada de atención en casa</p> <p>Zigortu pertsona hori (talde mugatua) Que se castigue a la persona, no al grupo</p> <p>Batzuek heldutasuna behar dute Algunos deberían tener más madurez</p> <p>Formalagoak izan behar dugu Tenemos que ser más formales</p> <p>Ikasteko gogoia handitu Aumentar nuestro interés por el estudio</p> <p>Zuek (bien aldetik) zerbait jarri Que también los profesores pusieran de su parte</p> <p>Besteok errespetatu Respeto</p> <p>Gure artean gauzak adostu Acordar entre nosotros las cosas</p>
<p><i>Ikasle batek erantzun zuen:” Ez dago konponbiderik”</i> <i>Una alumna contestó :”No hay nada que hacer”</i></p>	

4. Al final de la ficha se les invitaba a hacer una reflexión de lo que habían escrito y a comprometerse en cumplir esas normas que estaban implícitas en la columna de “aspectos a mejorar”. Solamente dos tercios de la clase lo hicieron y el resto dijeron no creer en ese compromiso de los demás... luego, “¿para qué comprometerse ellos?” “¿Cómo se iban a medir los logros?” ¿Cómo se iban a



“castigar” a aquellos que no cumplieran?”... Estas fueron las dudas y preguntas que formularon. No hubo mayor arranque ni decisión. (Y YO TAMPOCO LO SUPE CANALIZAR O,... PROMOVER, no sé cuál es la palabra)

5. Llegó el gran parón de las Navidades y parón de un mes hasta retomar el tema. Se nos acumulaba el trabajo: teníamos también que hablar en la clase sobre la orientación académica, preparar la sesión de la segunda evaluación... Tengo que reconocer que yo tampoco supe cómo interpretar los resultados del compromiso de “una parte “de la clase. Vamos, que se paró el hilo de lo comenzado.

6. Simultáneamente el profesorado (dado el escaso rendimiento y avances de la clase en el día a día) se reunió y se decidió establecer un marcaje de notificaciones a casa en caso de malos comportamientos. No se mejoró nada y la oposición entre profesorado y alumnos se incrementó. Habíamos llegado al engorramiento! Nos volvimos a juntar por segunda vez desesperados y se acordó una reunión de todo el profesorado con todos los alumnos. Durante ese encuentro se hizo hincapié en el poco y muy irregular avance realizado, así como en lanzar un ultimátum a aquellos alumnos que estaban acumulando faltas. Se seguía sin avanzar.

7. En la preparación de la segunda sesión de evaluación en el aula (principios de febrero), los alumnos reconocieron una vez más su escaso comportamiento, ritmo de trabajo, etc.... pero nada de compromisos concretos! Fue entonces cuando planteé a las delegadas de la clase la posibilidad de crear grupos de autoayuda, de una “tutoría entre iguales”... NO PUSIERON MALA CARA...

8. Y volví a la carga, a retomar el tema allá por mediados del mes de febrero. De forma individual fui proponiendo la dinámica a algunos alumnos-as en concreto...

Cuando propuse esta especie de “tutoría entre ellos-as mismos-as” al conjunto de la clase, su respuesta positiva fue unánime. Quizás influyó la necesidad ya imperiosa de empezar a cambiar pues el final de la segunda evaluación estaba cerca y no faltaba mucho para acabar el curso. Pero, creo que aparte de esto tuvo gran fuerza la decisión grupal, es decir, nadie dijo que no... La decisión de llevar adelante el proyecto se podía tomar perfectamente de manera individual. Sí que necesitaba más de un compromiso, eso sí, para poder formar los grupitos, pero nunca esperé que la adoptaran de forma unánime.

9. Para la formación de las parejas, conté previamente con el parecer de los propios alumnos. Les pasé una ficha en la que escribían con quien (en su opinión) funcionarían bien y con quien sabían que no lo harían. Fueron bastante honestos al responder esta pregunta, y en general, demostraron confianza en lo que yo les planteé. Fue un buen comienzo, y se vivió en general con optimismo y esperanza (tanto por mi parte como por la suya).

Se formaron parejas cuya función era inter-activarse, que llevaran a cabo un seguimiento mutuo de sus actitudes, que se valoraran y criticaran... que fueran ayudados y ayudadores a la vez...


- Su Integración en las actividades del centro y temporalización (un curso, un mes, etc.) y en qué contexto se lleva a cabo (una asignatura, todo un curso, todo el centro, etc.).

La práctica se llevó a cabo principalmente en las clases de tutoría del grupo 1º bachiller (una vez cada dos semanas). El proceso comenzó a mediados de noviembre y para mediados de febrero ya estaban las parejas y grupos (había alguno de tres) formados.

La actividad se alargó hasta final de curso. La mayor dificultad fue la falta de planificación y sistematización del seguimiento de las parejas ya que en las sesiones de tutoría teníamos pendiente el tema de la orientación académica que nos monopolizó gran parte del tiempo disponible.



4.2.b. Resolución pacífica de un expediente disciplinario por agresión de una compañera desde la reflexión del propio alumnado. Beatriz Lacoma Sahún

	Beatriz Lacoma Sahún	IES La Granja-Heras.	Religión/apoyos educativos	Secundaria	Resolución pacífica de un expediente disciplinario por agresión a una compañera, desde la reflexión del propio alumnado. Miembro de la Red PVCANT
---	----------------------	----------------------	----------------------------	------------	---

La idea de exponer esta experiencia ha surgido porque en su momento me creó un cierto conflicto personal por no desear asumir esta tarea de “instructora de un expediente disciplinario”. Personalmente no considero que el castigo se deba aplicar por decreto y no creo sea la única forma de resolver un expediente disciplinario. La práctica innovadora consistió en transformar esta costumbre en **una oportunidad educativa** donde todos los agentes se sintiesen satisfechos con lo realizado.

Mi experiencia es fruto de un talante personal y de la reflexión sobre la vida en global, me gusta que los alumnos tengan datos para comprender el mundo y mi práctica se basa en la reflexión, el diálogo y en las relaciones dialógicas. Trato de no imponerme nunca salvo cuando se falta el respeto al otro, y los alumnos lo saben. Partiendo de aquí surge la idea de intentar dar un nuevo enfoque a la instrucción de un expediente académico buscando en el fondo poder estar a gusto conmigo misma y con lo que hago.

La experiencia se fue desarrollando a partir de: buscar el autoconocimiento y desarrollar la autoestima, que se logra pensando sobre sí mismo y poniéndolo al servicio de otros, sabiendo ponerse en el lugar del otro (es necesario ponerse en el lugar de cada una de las personas implicadas, tratando de comprender qué podían sentir ante esa situación y dialogando con cada una de ellos sobre esto). Esto fue lo que marcó mi práctica a la vez que la lucha por la justicia y la igualdad y llegar a un compromiso, desde lo que había ocurrido. La acción educativa, tal y como entiendo la educación, debe tener estos componentes y en mi práctica intenté ponerlo de relieve. Importantes para mí, tal y como se pone de manifiesto en la experiencia, son la superación del individualismo, la comprensión del otro que nos lleva a aprender a vivir con las diferencias, poner en práctica el respeto radical al otro, la capacidad de convivir y de cooperar con los demás, y el diálogo igualitario como fuente de relaciones y de comprensión de cada persona en sí misma.

Antecedentes

Llevo en el centro 20 años de experiencia educativa. Es un centro que por tradición se ha destinado a la formación Agropecuaria, ya que Cantabria históricamente, había dedicado su actividad productiva a la ganadería. En el centro se crearon, en su día, dos módulos de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) sobre esta base práctica, de jardinería, para dar salida a algunos chicos y chicas que por diversas razones no podían acceder a la titulación en secundaria. Estos grupos de alumnado son muy diversos, normalmente más chicos que chicas y la carencia que tienen normalmente estos alumnos, a parte de la académica, es en habilidades sociales.

Los expedientes disciplinarios en el centro siempre se han resuelto desde un contexto de autoridad, con un castigo para el alumnado implicado, de una manera muy formal y burocrática, en un



contexto muy rígido y donde el que lleva a cabo el expediente es un profesor o profesora que no conoce al alumnado implicado. Normalmente, debido a los plazos que existen para la resolución (15 días) se llevan a cabo de forma rápida y precipitada. El profesorado que tiene que instruir el caso lleva a cabo su tarea entre otras mil ocupaciones, aprovechando huecos en su horario para llevar a cabo las entrevistas con el alumnado, los padres, los profesores...En general, el profesor o profesora que lo tiene que realizar se hace una idea de la situación y, entre los márgenes que da el reglamento de régimen interior del centro, se establece una sentencia y un castigo adaptado a lo que el reglamento establece. Así se concluye el expediente y el alumno o alumna debe cumplir con lo que se decide. Normalmente el alumnado y los padres no son parte activa del proceso, sino que quedan al margen y la sanción queda en el ámbito escolar sin que tenga más repercusión que quedar liberados, en algunos casos, del alumno o alumna que ha “roto” la convivencia escolar

El contexto que dio lugar a esta experiencia es el que emana de un conflicto en un aula de prácticas de alumnos de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) con alumnado de 15 años de edad, donde en un ambiente de descuido, dos alumnos chicos, cogieron a la única chica de la clase de nacionalidad colombiana por los brazos y las piernas, la zarandearon y tiraron a un contenedor que tenía tierra, causándole un hematoma. Durante ese hecho hicieron caso omiso a su petición de que la dejaran en paz.

La familia de ella se personó en el centro, pidió responsabilidades, se encararon con los alumnos responsables y les amenazaron con denunciarles.

La dirección del centro ante esta situación decidió abrir un expediente académico a estos dos alumnos para que en caso de denuncia legal por parte de la familia, el centro hubiese tomado una postura ante este hecho.

Cuando se comenzaron los tramites, la directora me nombró instructora de este expediente con los requisitos que se exigen en estas circunstancias) no ser profesora directa de estos alumnos, b) ser la siguiente en la elección por sorteo que se realizó en un claustro (yo) y c) los 15 días más o menos en los que hay que resolver el expediente con la consiguiente investigación, propuesta de sanción y sanción aplicada.

Vista la situación que tenía ante mis ojos, mi malestar por el desenlace negativo que se le suele dar a casos como éste y mi deseo de hacerlo bien y de crecer con la experiencia desde todos los puntos de vista, mi planteamiento fue resolver este conflicto desde un marco de convivencia positivo, basada en la resolución pacífica del conflicto, con una fase previa de reflexión y diálogo. Conseguir por todos los medios la reparación de los daños que exigía en este caso, y en todos, una víctima de agresión.

Participantes

En esta experiencia participaron los tutores de estos alumnos, los profesores y profesoras que daban clase al grupo (2, tutora y profesora de prácticas) los padres de los alumnos implicados, la directora del centro. Todos los actores colaboraron en todo el proceso, con su tiempo y su implicación.

Cabe destacar que el planteamiento que quise dar a esta actividad de reflexión, la calma y buena resolución del conflicto, dar espacio suficiente para el diálogo, provocó un buen sentir en todos los agentes deseando una pronta y positiva resolución.



Los padres, cuando se desenmascararon ciertas posturas de defensa, fueron capaces de entrar en un proceso de diálogo y adoptaron una actitud de colaboración al ver que el respeto a una igual era algo educable y que la conducta no se podía dejar pasar como “una chiquillada”. Normalmente, los padres viven muy negativamente que un hijo realice acciones no esperables, pero intenté que mantuviesen una actitud serena ante los hechos y colaboradora con lo que íbamos a realizar aquellos días.

Las dos profesoras que estaban en el grupo mantuvieron una actitud colaboradora conmigo a la hora de marcar los tiempos que los dos alumnos tenían que dar a este hecho, facilitando el espacio y el tiempo para mi encuentro con ellos (sacarles del aula) y accediendo a mis peticiones de que durante ese tiempo la chica afectada estuviese tranquila y alejada del contacto con ellos en el aula, sobre todo en los momentos en que hacían las prácticas al aire libre (era una forma de garantizarle a la chica un espacio de tranquilidad mientras se resolviese lo que había pasado).

Breve descripción de la práctica

La experiencia consistió en **15 días de trabajo**, diálogo e investigación en la Biblioteca, para pasar a continuación a la fase de actuación en el grupo, ante sus compañeros y tutora.

Los pasos que di siguiendo los trámites legales, fueron:

1. Hablar con la víctima para que narrara los hechos y con algunos compañeros que vieron lo ocurrido.
2. Hablar con los profesores que imparten clase al grupo.
3. Hablar con los alumnos autores de los hechos. En estos diálogos me di cuenta de que uno de los alumnos ejercía un poder superior sobre el otro, el cual había actuado dejándose llevar por la situación y en este momento se arrepentía y estaba dispuesto a colaborar. El otro alumno se mostró más reacio al diálogo.
4. Hablar con los padres en dos momentos diferentes de la experiencia: al principio y durante el proceso de reflexión, para que conocieran el trabajo que se estaba realizando con sus hijos. Los padres del alumno colaborador fueron comprensivos y veían la situación como algo a reparar, los del alumno no colaborador mantuvieron más resistencia y consideraban el hecho como una “chiquillada”.

Una vez analizada la situación iniciamos un proceso de reflexión con todos/as los agentes implicados/as. Reflexión donde los alumnos tuviesen que **analizar varias realidades y contenidos**:

1. La violencia en la sociedad y entre iguales.
2. La violencia de género.
3. El respeto ante las decisiones y peticiones del otro. La empatía. Diversidad.
4. Ejemplos de desigualdad en nuestro mundo Global: económicas, de género, de derechos...

Durante las dos semanas que duró la experiencia, los alumnos dedicaron media hora cada día a la lectura y reflexión sobre estos contenidos utilizando documentos y materiales que les fui proporcionando, así como una serie de preguntas que guiasen su autorreflexión y posteriormente establecíamos un diálogo. Todo esto se realizó fuera del aula, en la Biblioteca, con el fin de darle un carácter de seriedad y que los alumnos lo consideraran un asunto prioritario.



Yo mantuve una posición de autoridad pero dialogante. El tema era muy serio, y el objetivo era resolverlo de la mejor manera posible, para que la persona que se sentía molesta y afectada recuperase su lugar y su bienestar, y que el resto de los implicados (alumnos, padres profesores y yo misma) pudiésemos aprender de esta experiencia.

Los tiempos y espacios utilizados eran siempre privados. Se trataba de un trabajo entre ellos y yo, centrados en el tema que teníamos entre manos. El tiempo no se podía dilatar y había que llegar cada día a una conclusión práctica aplicable al día a día (respeto, diálogo, no violencia). Era importante cuidar el clima y los espacios en el tiempo que estábamos trabajando. La Biblioteca del centro es un lugar agradable, cuidado y distendido...y es un espacio al que este tipo de alumnos normalmente nunca acuden. Los alumnos descubrieron la biblioteca como un lugar agradable en el que se pueden encontrar muchos recursos y que ofrece posibilidades de aprender muchas cosas.

La última fase fue que los alumnos, tras la reflexión y el dialogo, tuvieron que elaborar una carta para la compañera afectada y asumir el compromiso de leer la carta en público (en su clase, ante la tutora y compañeros del grupo), explicando cómo habían actuado, las consecuencias que esta actuación había producido y asumiendo el compromiso de no volver a actuar así. De igual manera pedían disculpas a esta alumna por el daño causado.

Para finalizar la experiencia, hicimos una pequeña evaluación dialogada sobre el proceso que habíamos seguido y los alumnos implicados verbalizaron que “nunca lo olvidarían” (con una ligera palmadita que me dieron en el hombro y que fue el signo para mi de un agradecimiento y de la memoria emocional que esta experiencia produciría en ellos).

Esta carta sería archivada en su expediente académico como resolución de este conflicto:

Carta de uno de los alumnos leída en el Aula:

Después de una semana de análisis, lo he estado pensando y lo que hice no está bien.

Por eso en esta carta pido perdón a mi compañera "XXXX" y espero que me perdone por haberla hecho daño. Estoy arrepentido de haberlo hecho y por eso te pido disculpas.

Desde un principio lo teníamos que haber hablado por que la violencia no lleva a ninguna parte y este es un rasgo mío que tengo que cambiar.

Ahora yo creo que ella se sentirá mejor y no estará tan triste y será más feliz.

iXXXX, que seas feliz!!!

Firmado:

XXXX

Heras, 9 junio 2009

La actividad desarrollada trascendió al resto del centro, ya que la Tutora públicamente y en un claustro agradeció como se había resuelto este expediente, diciendo que había sido ejemplar y que de ahora en adelante los expedientes disciplinarios deberían tener una vertiente educativa y no punitiva solamente.

A partir de ahora, el trabajo consiste en seguir analizando y poniendo en práctica otro tipo de acciones diferentes a las que se venían haciendo cuando instruimos un expediente disciplinario.



4.2.c. Bake txoko. Mertxe Agirre Txurruka

	Mertxe Agirre Txurruka	Sagrado Corazón	Aula apoyo	Primaria	Bake Txoko. Experiencia de formación de voluntarios de ESO en temas de justicia y solidaridad. Miembro de la Red PVCANT
---	------------------------	-----------------	------------	----------	---

El Bake Txoko surgió por el año 2002-2003 cuando en todo el mundo y también en nuestra escuela, Sagrado Corazón de Rekalde, hubo movilizaciones en protesta por la Guerra de Irak. Aquellas movilizaciones coincidiendo con un Director que animó mucho para el inicio del proceso fueron las chispas que hicieron posible el desarrollo posterior del mismo.

A esto tengo que añadir que quien escribe siempre me he movido con inquietud alrededor de temas de justicia, construcción de redes etc., así que encontré en este camino que iniciamos un lugar donde desarrollar mi propio compromiso por una escuela para todos.

Desde el 1º momento tuvimos claro que queríamos que la escuela saliera a la calle y que los agentes sociales entraran en la escuela. Así, nos pusimos en contacto con ALBOAN e Intermón Oxfam y con ellos elaboramos un plan de formación en temas de Justicia, solidaridad y participación en la cual participaban alumnos voluntarios inquietos por estos temas, uno o dos profesores de la escuela y personas de ALBOAN responsables de la formación.

Nuestro deseo fue que este grupo de voluntarios pudiera devolver a la escuela lo que iban aprendiendo a través de una tarea que el claustro les asignó: El Bake txoko será el que dinamice en toda la escuela el día contra la Pobreza, los Derechos de la Infancia, el día de la Paz y la Semana Mundial por el Derecho a la Educación.

Llevamos ya 6-7 años largos de camino, los suficientes para tener una mirada sobre el proceso, y algunas cosas podemos constatar:

Los alumnos que participan en la formación, representan a los cuatro cursos de ESO, es decir, de cada curso hay más o menos 2-3 personas, entre 10 y 12 personas en el grupo cada año. Estas personas son todas chicas, en su mayoría provenientes del Movimiento Escout. Los primeros años participaron también algunos chicos pero poco a poco se han ido descolgando.

Las alumnas que participan van convirtiéndose poco a poco en uno de los latidos importantes de la Escuela y si escuchamos lo que decían en la última evaluación realizada con ellas en junio de 2010, constatamos su vivencia altamente positiva de esta experiencia: Nos dicen que tienen conciencia de trabajar por un mundo mejor, que la formación llevada a cabo por ALBOAN les resulta motivante, que les gusta salir al exterior a participar en distintos actos fuera de la escuela, que les gusta ser responsables en la escuela de algo tan importante como es hablar de valores con todos los compañeros.

En la Escuela de Padres y Madres, hemos empezado también a hacer nuestros pinitos. Sentimos acogida positiva a nuestra oferta de formación en temas de Justicia, Solidaridad y participación, dentro de una programación más amplia que llevan a cabo a lo largo del año.



Y nos faltan los chicos. Los que empezaron el proceso lo hicieron los primeros años y en la medida que iban entrando en la adolescencia se fueron descolgando. Hoy constatamos que nos resulta difícil engancharles. ¿Será la metodología? ¿Será la edad? No lo sabemos y en ello estamos.

Cuando reflexionamos sobre la participación de voluntarios en este proceso entendemos que hay lagunas como la que acabo de citar arriba con respecto a los chicos, sin embargo estamos muy satisfechos con que a lo largo de estos años hayamos sido capaces de mantener un grupo estable de 10-12 personas. Creemos que de alguna manera hemos conectado con sus vivencias emocionales y por eso siguen a lo largo de los 4 años de ESO. De alguna manera, en este proceso estamos gente que sentimos inquietud por las cosas de la justicia, de la universalidad de los derechos, con lo cual está claro que las personas que se han mantenido es porque el proceso les ha hablado directamente al corazón. Se han identificado con el tema de fondo, con algunas personas de otros países que han venido a contarles su vida, con gente de ALBOAN que ven joven, asequible.


Como el objetivo no es crear ningún tipo de grupo que pueda continuar existiendo más allá de la escuela sino formar personas comprometidas con el mundo en el que viven, creemos que alcanzamos la meta propuesta cada vez que una de estas personas, una sola, va profundizando en conciencia, sensibilidad y responsabilidad con las vidas que tiene a su lado y a través de ellas, con toda la humanidad.

Creo que merece la pena nombrar lo que esta experiencia está significando no sólo para el propio grupo y la escuela, sino también para ALBOAN, como ONG que se dedica a impulsar este tipo de formación por las escuelas. Ellos nos dicen que a largo plazo merece la pena su continuo ir y venir a la escuela, porque a la ONG le acerca a los destinatarios reales y a estos los saca de la escuela y los lleva a mirar un poco más allá de lo que conocen.

Así, entiendo que el Bake txoko se está convirtiendo en una pequeña ventana abierta al mundo, donde entra la vida real y de donde salen personas con interés por el prójimo.



4.2.d. Bakerako Urratsak – Pasos hacia la paz. Gotzon Quintana Vélez

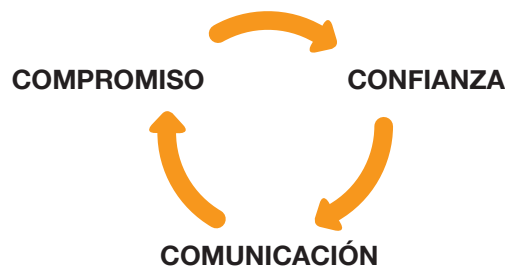
	Gotzon Quintana Vélez	B05, Ortuellako Berritzegunea	Asesor de secundaria ámbito socio-lingüístico	ESO	Bakerako Urratsak (Dando pasos hacia la Paz) www.gizagela.net
---	-----------------------	-------------------------------	---	-----	--

Antecedentes

¿Cuál es la problemática o contexto que dio origen a esta experiencia/práctica?

La situación de violencia política en Euskal Herria, nada ajena al esquema universal de dominación y sumisión que perpetúa la injusticia y el sufrimiento, se debe afrontar en las escuelas como una oportunidad para vivir, conocer y profundizar en un problema difícil pero cercano.

Proponemos una secuencia didáctica que acerque al grupo-aula otras realidades, otras experiencias que redunden en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Ofrecemos otra oportunidad para trabajar los valores y actitudes con estos tres elementos esenciales:



Para propiciarlos, necesitamos potenciar un clima positivo donde se pueda mirar hacia dentro, compartir, expresarse con confianza y comunicar emociones, sentimientos y anhelos. Y esperamos conseguirlo en un proceso, con un ritmo, una secuencia didáctica que, más allá de la información, me enfrente a la realidad múltiple, compleja; me cuestione y me comprometa en la re-humanización cuidando el acertado ajuste a la corresponsabilidad y buscando alternativas creativas, positivas, constructivas.

¿En qué aspectos del proceso educativo pretende incidir la experiencia/práctica?

Sus objetivos.

La experiencia es un itinerario de búsqueda de alternativas al uso de la violencia a recorrer individualmente y en grupo para que cada persona llegue lo más lejos que pueda en su compromiso ético de apuesta y defensa de la dignidad humana. En este sentido, se trabaja la búsqueda de vías alternativas al uso de la violencia y a su interpretación como camino eficaz, rápido, eficiente; como lo que, en muchos casos, se vislumbraría como “única salida”.

Afrontar realidades difíciles y dolorosas supone tiempo para el análisis, momentos para compartir e intercambiar experiencias y sobre todo, necesita de la revalorización del buen trato, del “tirón” de las buenas relaciones y los buenos momentos; del interés por las relaciones sin violencia, tan difíciles pero tan gratificantes por su carácter igualitario y liberador.



Es una aportación a la educación para la convivencia, la paz y los derechos humanos. Ofrece una oportunidad para vivenciar situaciones de conflicto de valores e intereses y desarrollar las competencias necesarias para afrontarlas de manera constructiva y no violenta.

Quiere ser una contribución al desarrollo integral de la persona y a la demanda social de que la escuela no olvide la competencia social y ciudadana. Con el tiempo y, en espacios donde la experiencia sea cuidada, no será más que un momento de un trabajo más general, pausado, consciente y sistemático de prevención de todo tipo de violencia, un momento del desarrollo del currículum de la no violencia.

Ante la inflación de materiales y propuestas, proponemos un espacio de reflexión compartida anterior a la implementación de estas o cualquier otra actividad que nos dé la oportunidad de consensuar en la escuela un modelo educativo y un modelo docente. Una oportunidad para hablar de la cultura de centro y del estilo docente e insertar este esfuerzo en planes más integrales como los de convivencia, comunidad y participación.

OBJETIVOS

1. **Ampliar las perspectivas de análisis y vivencia** de nuestra realidad como una sociedad multifactorial, multicultural y diversa.
2. Identificar los diferentes tipos de violencia e interiorizar los **Derechos Humanos** como un marco de superación de las mismas.
3. Adquirir una **visión humana de los conflictos** y transformarlos en oportunidades para el crecimiento personal y grupal.
4. Desarrollar actitudes y comportamientos de reflexión, búsqueda de alternativas y compromiso con el uso de **estrategias no violentas**.
5. Re-llenar de sentido la **paz** y sus ámbitos desde la ética de la justicia, la ética del cuidado y la ética del compromiso.
6. Apostar por un **proyecto de vida justo y solidario** descubriendo en uno y una misma formas de cuidar y ser justa con las personas que sufren.
7. Interiorizar actitudes de **empatía y escucha activa hacia quienes han vivido, sufrido o sufren cualquier tipo de maltrato o expresión violenta**.
8. Identificar las estrategias para transferir a **situaciones propias y cercanas** los conocimientos, habilidades y valores experimentados en el aula.



Participantes

Ha sido un trabajo en equipo con diferentes etapas y funciones que nos ha llevado a una propuesta y que puede terminar siendo otra cosa cuando tu intervención en los materiales, la estructuración y la programación de las actividades lo conviertan en algo propio que atienda a las necesidades de uno u otro grupo.



Entre esas personas de esta experiencia destacamos a:

- * Todo el alumnado y profesorado que participó en la experimentación del material: IES AIXERROTA BHI, Getxo; ANDER DEUNA IKASTOLA, Sopela; COLEGIO VIZCAYA, Zamudio; FLOREAGA SALESTAR IKASTETXEA, Azkoitia; MARIA ETA JOSE IKASTETXEA, Zumaia; IES MENDEBALDEA BHI, Vitoria-Gasteiz; OLABIDE IKASTOLA, Vitoria-Gasteiz; IES TOKI-ALAI BHI, Irún; IES TXURDINAGA BEHEKOA BHI, Bilbao; IES URBI BHI, Basauri; IES ZARAOBE BHI, Amurrio.
- * Miren Salegi, Pedro M. Baglietto y Arantxa Lasa por sus testimonios y las experiencias que han compartido
- * Maite Garaigordobil y su equipo evaluador (UPV-EHU)
- * Neli Zaitegi y Jon Landa como impulsores del proyecto desde las Direcciones de Innovación educativa y Derechos Humanos del Gobierno Vasco.
- * Elena Aranberri, Mai Gorostiaga y Orla Hasson (Baketik)
- * Carles Vidal Novellas (Escola de Cultura de Pau, UAB)
- * Idoia Orbe Narbaiza (Museo de la Paz de Gernika)
- * Marije Apodaka, Bea Ugarte, Susana Harillo y Gotzon Quintana elaborando los últimos materiales que se ofrecen en la web.
- * ClickFactory y Kaktum en la elaboración de la página.

Su participación, implicación



Nos vamos a ceñir a los datos del 2007-2008.

Participaron 276 alumnas y alumnos en las aulas de 4º curso de educación secundaria, distribuidos en 13 grupos de diferentes centros educativos seleccionados aleatoriamente en la CAPV procurando que la muestra abarcara estos criterios: provincia, modelo lingüístico, área geográfica y titularidad del centro.

Después de un contacto con las direcciones de los centros y con el profesorado (4 mujeres y 3 hombres) que voluntariamente se implicaba en el proyecto, el alumnado es designado aleatoriamente a su condición de participante experimental (191) o participante perteneciente a los grupos de control (85) para facilitar el seguimiento y evaluación de la experiencia.

En cuanto al sexo, 127 son hombres (46%) y 149 son mujeres (54%) con edades comprendidas entre: 54,3% tienen 15 años, 33,9% 16 años, 8,7% 17 años y 1,1% de 18 años.

Ha sido una experiencia en la que hemos compartido esfuerzo, implicación e ilusión. En el camino hemos encontrado dedicación, creatividad, fortaleza ante las presiones, cariño y optimismo. Ha sido una experiencia colaborativa donde hemos compartido, discutido, cedido, acordado, avanzado, retrocedido, matizado al extremo... hemos llegado a un sitio donde una persona sola nunca hubiera llegado.

A las personas que hemos vivido el proceso intensamente nos ha servido de aprendizaje. Hemos cambiado, hemos aprendido de lo que ha vivido y, en muchos casos, hemos sentido el agradecimiento de la gente cuando les hemos dado lo mejor que teníamos. Eso ha sido y es muy, muy importante y lo hemos sentido, sobre todo, en las fases de formación y evaluación con el profesorado participante.



Breve descripción de la práctica

Momentos significativos de la experiencia, los aspectos más importantes respecto a:

- Su desarrollo, metodología y actividades
- Su Integración en las actividades del centro y temporalización (un curso, un mes, etc.) y en qué contexto se lleva a cabo (una asignatura, todo un curso, todo el centro, etc.).

Estos materiales son una propuesta para trabajar la búsqueda de alternativas, de vías de análisis y comportamiento relacional más allá de la violencia. Se trata de un proceso didáctico en el que pretendemos hacernos más competentes en situaciones de conflicto de valores e intereses y nos acercamos a la vivencia del sufrimiento y al compromiso con las personas.

Desde la escuela, y no sólo desde ella porque es trabajo de todo ámbito o institución promotora de la cultura, tendremos que dar respuesta a una necesidad de educar para la paz, de experimentar la dificultad de vivir la paz positiva. Esta unidad didáctica es una aportación a esa necesidad desde estos planteamientos que os solicitamos asumáis como presupuestos:

- La posibilidad de aprender a vivir y convivir saludablemente y de encontrar alternativas al uso y justificación del comportamiento violento.
- La necesidad de sistematizar y organizar en la escuela y para toda la comunidad educativa, unos tiempos y espacios de intercambio y comunicación que permita a cada persona elaborar un proceso de transformación interno y largo que evalúe su comportamiento, reflexione sobre las posibilidades de mejora y decida su compromiso y aportación a la mejora de las relaciones de justicia y paz.
- La posibilidad de participación en la construcción de un modelo social más justo, desde la injusticia que ha provocado y provoca, en las personas y en nuestra sociedad, el uso de las violencias.
- La necesidad de vivir en esta sociedad multicultural con valores diversos y que promueve el diálogo respetando esa diferencia de valores inherente a la especificidad de cada persona y cultura.

Metodología

Todas las sesiones se iniciarán con la **explicitación de los objetivos** del módulo que centre para qué y por qué se está haciendo ese trabajo.

Se subrayará el carácter de proceso de la intervención educativa con un doble eje:

- la **transformación interna y grupal** en los ámbitos conceptual, actitudinal y conductual.
- el desarrollo temático o itinerario que prepara en la **búsqueda de alternativas a las violencias**.

Para trabajar las emociones, los sentimientos e incidir en el **cambio actitudinal**, se debería dar más tiempo a ese tipo de actividades y dejarlas reposar para que sea la persona la que saque sus conclusiones y vea cuáles son sus fortalezas y en qué puede mejorar.



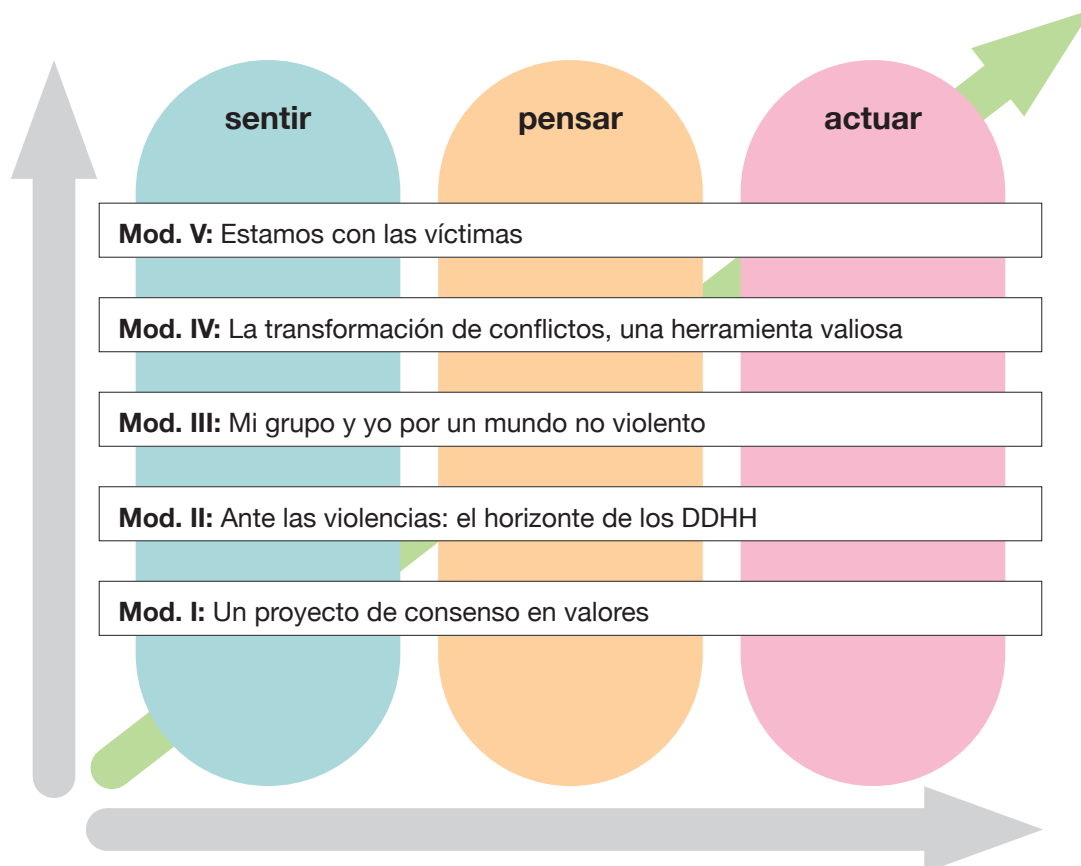
El alumnado elaborará una “**carpeta personal**” donde recoja los materiales y actividades realizadas y tenga ese espacio privado, seguro y tranquilo donde apuntar las reflexiones personales, la expresión de sentimientos y la propuesta de actuación personal.

La creación y difusión de una **aportación cultural a la vida del centro y la comunidad**, un producto en el que se plasmen los compromisos asumidos por el alumnado en el proceso. Habría que insistir en la utilización de las herramientas de comunicación e intercambio de experiencias en el centro, con la comunidad y en el blog porque la metodología de la creación y comunicación de una aportación cultural, por muy sencilla que sea, redundaría en la necesidad de optar por el compromiso con la no-violencia.


Proceso

Resumen de los módulos. Para conocer las actividades y materiales consulta www.gizagela.net

Bakerako urratsak



4.2.e. Interculturalidad en el centro. M^a Luz Benavente García

	M ^a Luz Benavente García	IES Dr José Zapatero Domínguez	Inglés-Español para inmigrantes	ESO-BACHILLERATO	INTERCULTURALIDAD EN EL CENTRO: la enseñanza a niños/as emigrantes (acogida, papel de las administraciones...)
---	-------------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------	---

Identificación

La Interculturalidad en el Instituto, se refiere al trabajo que llevamos a cabo en nuestro instituto, Dr José Zapatero Domínguez, en Castro Urdiales (Cantabria). Surge de dos fuentes, un grupo de trabajo, llamado de Interculturalidad, y del trabajo de la figura de la llamada Coordinadora de Interculturalidad, figura institucional creada en Cantabria en 2005 para ocuparse de este tema en los centros educativos de Primaria y Secundaria.

El grupo trabaja, como cualquier grupo de trabajo, tiene una persona responsable al frente y la Coordinadora forma parte de él como una componente más, aunque luego además realice otras tareas diferentes. Se puede decir que se complementan: donde la una no llega, ahí está el grupo.

Antecedentes

El alumnado inmigrante aumentaba año tras año en el instituto. Casi cada mes había nuevas incorporaciones de niños y niñas llegados de Brasil, Portugal, Colombia o Rumanía (por nombrar a los grupos más numerosos). Así, cuando el profesor o profesora entraba en clase al día siguiente, había un alumno o una alumna en clase de quien no se sabía nada. Entonces, cada profesor/a buscaba la información como podía, preguntando a Jefatura de Estudios, tutor/a u otros profesores o profesoras.

Una vez creada la figura de la Coordinadora de Interculturalidad por parte de la Consejería de Educación de Cantabria, para la que se hicieron cursos de un mes para dar formación específica, se la dotó de contenido y se le atribuyeron las siguientes funciones:

- Facilitar la incorporación del alumnado al centro y al aula a través del Plan de
- Acción Tutorial y Plan de Atención a la Diversidad con el Programa de Acogida.
- Intervenir directamente con el alumnado no hispanohablante para la adquisición de la L2 (español).
- Asesorar al profesorado sobre L2.
- Colaborar con tutores/as en el seguimiento del alumnado.
- Promover la introducción de la perspectiva intercultural en los Proyectos de Centro.
- Potenciar las relaciones familia-centro.

A la vez se le reconocían a esta persona entre 6-9 horas para este trabajo (en mi caso van variando según la necesidad, dentro de este espectro, pero se dedican a clase de español el 95%, y el 5% restante para las demás funciones).



Además existía ya en el instituto un grupo de profesores y profesoras que desde el curso 200-2001 había estado trabajando en Proyectos Comenius con el profesorado y alumnado de otros países. Dos de estos proyectos trabajaron temas interculturales sobre racismo y xenofobia. Pero, en esta misma época, el profesor que había dirigido el grupo no podía continuar por traslado. Entonces, y puesto que los temas que se habían tratado en el Comenius tenían relación con los temas que el grupo quería trabajar, decidieron transformar el grupo, en un grupo de trabajo llamado “Grupo de Interculturalidad”. Este grupo pretendía ayudar a la coordinadora y extender la interculturalidad, que se notara en el instituto y que no fuera un trabajo de los que tenían alumnado inmigrante en el aula, sino de toda la comunidad.

Los objetivos de nuestra experiencia, en esencia, son los siguientes:

- Hacer presente la interculturalidad en el curriculum.
- Mejorar los protocolos de acogida del alumnado inmigrante.
- Elaborar unidades didácticas para trabajar sobre diferentes valores.
- Abrir el debate en los diferentes estamentos del instituto sobre el tema de la interculturalidad: en el departamento, el claustro, las comisiones, etc.
- Crear un rincón de bienvenida.
- Celebrar diferentes campañas, organizadas por grupos ajenos al instituto, que muestren realidades sociales diferentes a las que nuestro alumnado conoce y que encierren valores positivos para su desarrollo personal.

Pretendemos incidir en varios aspectos educativos, tanto en el alumnado como en el profesorado:

- En el curriculum y la metodología: apoyando al alumnado que se incorpora por primera vez a nuestro sistema educativo con medidas ordinarias o extraordinarias en las asignaturas, que harán variar los contenidos. Y, muy importante, orientando al profesorado para que entienda el origen de algunos de los problemas de este alumnado u use la metodología adecuada.
- En la acción tutorial trabajando junto a tutores/as para posibilitar la adaptación de este alumnado al centro, y para recoger información sobre el mismo.
- En el aspecto organizativo, tratando de buscar el aula más adecuada para la incorporación de este alumnado que, a su vez, redundará en el clima escolar.
- En el aspecto de comunicación familiar, tratando de acercar a las familias a la escuela, para que mejore la educación de sus hijos e hijas, y para ayudarles en cuestiones burocráticas.

Pero nuestro objetivo último es que todo el profesorado se implique en el tema y el grupo le preste cuanta ayuda sea posible.

Participantes

Este grupo lo componen diferentes personas cada curso, pues se abre a quien quiera colaborar en septiembre, aunque siempre suele conservar unas personas determinadas (no siempre es posible). En el curso 2009-2010, lo formaban las siguientes personas:

- a) Profesora de Educación Plástica y Visual. Coordinadora del grupo.
- b) Profesor de filosofía y ética.
- c) Orientadora y profesora de psicología.



- d) Profesora de Servicios a la Comunidad.
- e) Profesor de Tecnología.
- f) Profesor de Formación y Orientación Laboral.
- g) Profesora de francés.
- h) Profesora de Educación Plástica y Visual.
- i) Profesora de inglés y español. Coordinadora de Interculturalidad.

Además contamos con la colaboración de Jefatura de Estudios que se implica en el seguimiento de este alumnado. Y, por supuesto colabora con el grupo la Dirección también, pues si no lo hiciera, sería más difícil seguir adelante. También colabora con el grupo el Aula de Dinamización Intercultural de Santander que acude al centro siempre que les planteamos algún tema, o cuando tienen que hacer valoraciones de ciertos alumnos o alumnas recién llegados al sistema español.

La práctica

En la reunión semanal asignada en nuestro horario, dirigida por la coordinadora se fijan las actividades o las tareas a realizar durante el trimestre y a partir de ahí se empieza el trabajo. Como el grupo es grande se reparten las tareas y cada cual se ocupa de una parte, poniéndose todo en común el día previamente fijado. La implicación es muy alta porque lleva mucho tiempo que hay que restar a otras actividades, o que hay que hacer en casa. En general la gente responde muy bien y la coordinadora lo dirige muy bien, aprovechando todas las oportunidades que surgen para que el trabajo se vea en el centro.

Las tareas comprenden dos partes diferenciadas, las campañas y la burocracia:

1. La preparación de diferentes campañas: Se preparan actividades tomadas de diferentes organizaciones, que a veces se hacen coincidir con fechas señaladas (Día de...), o campañas que las propias organizaciones preparan en diferentes años. Son siempre actividades que representan valores como la paz, solidaridad, los derechos humanos, etc. A veces hay que reelaborar las fichas que dichas organizaciones nos proporcionan para adaptarlas al alumnado.

Una vez obtenido el material y preparado, se trabaja a través de las tutorías lectivas, y en el aula por parte de los tutores y tutoras y del profesorado del grupo que pueda hacerlo en sus aulas. Yo diría que sin la colaboración de Tutores y Tutoras no podríamos hacerlo, además de Jefatura de Estudios y Orientación que en sus reuniones con tutores/as les pasan toda la información y documentación pertinente.

Muchas actividades tienen como resultado una expresión gráfica realizada por el alumnado con las profesoras de Plástica, que se exhibe en las paredes del instituto y de la que puede disfrutar toda la comunidad educativa.

Algunos ejemplos de trabajos de este tipo realizados son:

- “Save the Children”, marcha solidaria y recogida de donativo para sus campañas.
- “Mercadillo solidario Intermón-Oxfam” durante una semana en recreos, donde el grupo se turna para atenderlo, ayudado a veces por alumnos y alumnas que se ofrecen voluntariamente. A la vez, charlas para diferentes cursos por personas de esta organización.



- “Campañas declaración de los Derechos Universales” de Amnistía Internacional con paneles informativos en la Biblioteca e ilustraciones en los pasillos, conferencias. “Aviva una llama”, con encendido de bengalas.
- “Semana de la no Violencia y la Paz” : actividades sobre “El Niño con el Pijama de Rayas” en diferentes asignaturas. Documental sobre los Niños Soldado en África. Canciones relativas a la paz.
- “Alimentos para el Sahara”, con el rincón para la recogida de alimentos de larga duración.
- Concurso Fotografía: “Otras Miradas”, dentro de Jornada Cultural
- “Un Gol por la Educación”


2. En cuanto a la parte “burocrática”: se ha mejorado el Plan de Acogida del alumnado inmigrante y ya se ha presentado el nuevo a la dirección para su inclusión en la Programación General Anual.

- Se ha pasado una encuesta a los departamentos para recoger las necesidades que percibían en relación a este alumnado, para intentar solucionarlas.
- Se está trabajando en cada alumno/a para ver si se está adaptando o no a nuestro sistema y una vez analizados los fallos, intentaremos corregirlos.
- Se ha adaptado un boletín de notas para el alumnado que tiene problemas específicos.
- Se ha elaborado un documento con orientaciones de actuación, para entregar al profesorado cuando llega un nuevo alumno o una alumna.
- Se está intentando ver con perspectiva la evolución de este alumnado a lo largo de su vida académica.
- Se han mantenido entrevistas con las familias de alumnos y alumnas recién incorporados al centro, tanto a su llegada como durante el curso para informarles de sus avances.

Todas estas actividades están totalmente integradas en la vida ordinaria del centro, pues van vía Tutoría Lectiva, o dentro del curriculum de las asignaturas que toman parte en el proyecto. Las celebraciones, suelen seguir un calendario trimestral, para equilibrarlas y teniendo en cuenta el resto de actividades, para no molestar



4.2.f. Construyendo lazos entre culturas: de Cantabria al mundo. M^a Teresa Ahumada Soto

	MARIA TERESA AHUMADA SOTO	CEIP "NTRA. SRA. DE LAS NIEVES"	COORDINADORA DE INTERCULTURALIDAD, PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA	E. INFANTIL Y E. PRIMARIA	Proceso de planificación de "STAGING INTERCULTURAL LANGUAGE LEARNING" "CONSTRUYENDO LAZOS ENTRE CULTURAS: DE CANTABRIA AL MUNDO"
---	---------------------------	---------------------------------	--	----------------------------------	--

Antecedentes

La consejería de Educación del Gobierno de Cantabria creó la figura del coordinador de interculturalidad en los centros educativos de esta comunidad autónoma en el curso 2004-2005. Para ello puso en marcha un plan de formación para el profesorado que decidiera llevar a cabo esta labor.

Al comienzo de cada curso escolar los coordinadores deben diseñar un plan de actuación que irá dentro de la programación general anual del centro.

Estos planes de actuación se basan en las competencias y funciones que el marco general del plan de interculturalidad de Cantabria asignó a los coordinadores.

El alumnado procedente de otros países va en aumento paulatinamente en nuestro centro educativo de Guriezo. Ello supone ampliar el marco de la atención a la diversidad abordando nuevas estrategias de planificación y de metodología.

Previamente a los objetivos de la experiencia, fueron diseñados los relativos a la planificación de la misma:

- Fijar objetivos de la actividad a llevar a cabo.
- Recoger información.
- Preparar las actividades educativas.
- Temporalizar la actividad.

Los objetivos planteados para la experiencia propiamente dicha fueron los siguientes:

- Tener consciencia de pertenecer a una ciudadanía global.
- Conocer diferentes aspectos culturales de Cantabria, otras comunidades autónomas españolas y otros países del mundo.
- Valorar y respetar diferentes culturas que confluyen en el centro educativo.
- Valorar el conocimiento de otras culturas como fuente de enriquecimiento interpersonal.

Participantes

En la planificación de la experiencia participaron:

- La jefa de estudios
- Un padre perteneciente a la AMPA y al Consejo Escolar.
- La coordinadora de interculturalidad.



La jefa de estudios elaboró el calendario de reuniones, hizo la propuesta de actividades y la recogida de materiales.

El padre del Consejo Escolar participó en la elaboración de materiales y en la propuesta de actividades.

La coordinadora de interculturalidad elaboró el proyecto de la experiencia, llevó a cabo la búsqueda de información y mantuvo entrevistas con la madre de un niño moldavo para recoger información.

En la puesta en marcha de la experiencia participaron:

- Las maestras tutoras de educación infantil y educación primaria, el maestro de música, la maestra de inglés y la maestra coordinadora de interculturalidad.

Las maestras tutoras de educación primaria pusieron en marcha la actividad del “cuadernillo intercultural”; la maestra coordinadora de interculturalidad colaboró con algunos cursos. Así mismo la coordinadora realizó las actividades relacionadas con las leyendas y cuentos de los países de procedencia del alumnado del centro tanto en educación primaria como en educación infantil.

Breve descripción de la práctica

Uno de los aspectos metodológicos utilizados es el “Staging learning” o escenificación, que está basado en cinco pasos:

- Adquisición y uso del idioma y aspectos interculturales en un contexto creativo.
- Orientación en su proceso y en su resultado.
- Presentación creativa oral y escrita.
- Visualización de los resultados.
- Representación y puesta en escena

Esta metodología está fundamentada principalmente en lo que los alumnos están experimentando en su proceso de aprendizaje. Se puede empezar por cualquiera de los cinco pasos señalados y no tienen por qué ser tratados todos en cada actividad.

Actividades


- Por grupos de cuatro alumnos tendrán que dar respuestas a una serie de actividades preparadas en un cuadernillo elaborado con preguntas sobre diferentes aspectos culturales de varios países; también tendrán que identificar fotografías de Cantabria, España, países de donde provienen alumnos del centro y de otros países del mundo.
- Para ello buscarán información en diferentes libros, webquest o preguntarán a sus padres.
- Elaboración de un mural donde tendrán que ubicar los países trabajados y reflejar alguna de sus tradiciones culturales.
- Lectura de leyendas y cuentos de otros países.
- Elaboración de un martisor moldavo (actividad plástica).

En educación infantil se trabajaron cuentos de otros países con actividades plásticas.

La experiencia comenzó a llevarse a cabo durante la semana cultural que el centro celebra cada año en el mes de marzo. La propuesta fue continuar después con una sesión semanal en el área de Lengua y/o Conocimiento del Medio.



4.2.g. Seminario de formación permanente de profesorado de refuerzo lingüístico a alumnado de incorporación tardía al sistema educativo. “Seminario HIPI de Donostia”. M^a Soledad Uria Jauregui

	M ^a Soledad Uria Jauregui	Berritzegune-Centro de apoyo a la formación...	Formación de profesorado (Coord. Seminario)	Seminario de formación permanente de profesorado de refuerzo lingüístico a alumnado de incorporación tardía al sistema educativo. “Seminario HIPI de Donostia”
---	--------------------------------------	--	---	--

La experiencia que presento se desarrolla en el Berritzegune de Donostia-San Sebastián (Guipuzkoa). Se llama Berritzegune a los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa; se trata de centros de apoyo al profesorado del Sistema no universitario de la Comunidad Autónoma Vasca y dependen del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

La experiencia se llama “Seminario de formación permanente de profesorado de refuerzo lingüístico a alumnado de incorporación tardía al sistema educativo” ó “Seminario HIPI de Donostia”. HIPI significa “Hizkuntza Indartze Proiektu Irakaslea” y en la CAV se llama HIPIs a los profesores y profesoras nombrados para apoyar la adquisición de las lenguas oficiales de la CAV. Las siglas permiten relacionar con humor el tipo de trabajo con algunas de las características del movimiento del mismo nombre: trabajo a veces libertario, a veces desordenado en el “orden escolar”, al principio en los márgenes de los tiempos y espacios escolares, muchas veces creativo, con muchas dosis de imaginación, de obligada e intensiva interacción con diferentes agentes de la comunidad educativa (alumnos y alumnas que se incorporan una vez iniciados los procesos escolares, familias muy variadas, profesores-as desconcertados-as ó no ante un nuevo fenómeno escolar...). La persona que presenta esta experiencia es Marisol Uria Jauregui, asesora de Educación Secundaria en el BG de San Sebastián, coordinadora durante el curso 2009-2010 el seminario HIPI junto con un compañero asesor de Educación Primaria (Juan Manuel Rodríguez)

Se trata de un seminario de profesorado que se crea cada curso escolar y viene realizándose desde hace varios cursos. Ocurre que cada curso escolar, varía la mitad de las personas del seminario, porque cambian, a su vez, el profesor ó profesora que realiza esta tarea en el centro. Este curso 2009-2010, se ha hecho un planteamiento de intercambio de experiencias profesionales prácticas, combinado con sesiones de formación con expertos.

El **objetivo** del seminario es impulsar mejoras en la competencia profesional del profesorado participante partiendo del intercambio y el compartir la práctica profesional vinculada a cada contexto. Compartir materiales y ampliar su abanico así como ampliar también el repertorio docente (enfoques de trabajo de la interculturalidad, metodologías de trabajo en grupo-aula, metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas, formas de relación entre el profesorado, formas de relacionarse con las familias, maneras de trabajo con la comunidad...) son también un objetivo central.

Los 20 **participantes** son profesores-as de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. El perfil es muy variado respecto a diferentes variables: el tiempo que llevan como HIPI, la procedencia del tipo de centro, la presencia de alumnado recién incorporado tardíamente al sistema educativo,



la etapas educativas a las que pertenecen...Así, hay profesores-as que llevan 5-6 años como HIPI, otros 2-3 y otros son nuevos-as (50%). Hay profesores-as que provienen de centros públicos y otros de centros concertados de la ciudad. En algunos centros hay un 60% de alumnado de tardía incorporación al sistema educativo y en otros un 5%. Algunos profesores-as pertenecen a la Educación Primaria y otros a las ESO. Algunos profesores-as trabajan de HIPI a jornada completa, otros, media jornada y otros unas horas.

También la participación y la implicación son variadas. Los coordinadores del seminario tenemos varios retos en cuanto a la participación:

- La participación es mayor cuando se trata de participación presencial; la participación vía foro ó e-mail es todavía escasa.
- El espacio temporal de participación en cada sesión es limitado: son sesiones de 2,5 horas.
- Los profesores dan mucha importancia a tener contextos muy similares para poder compartir. Entienden que si se procede contextos muy diferentes, es más difícil compartir ideas, prácticas, materiales...
- La presencia de profesorado con iniciativa en la participación porque exponen sus ideas, aportan experiencias, materiales y referencias contribuye a la creación de un clima participativo.

Momentos significativos de la experiencia, los aspectos más importantes respecto a:

- Su desarrollo, metodología y actividades
- Su Integración en las actividades del centro y temporalización (un curso, un mes, etc.) y en qué contexto se lleva a cabo (una asignatura, todo un curso, todo el centro, etc.).

El seminario ha seguido el siguiente proceso:


- Hemos invitado a los centros de la ciudad que tienen la figura del profesor-a de refuerzo lingüístico (PRL), HIPI en euskera, a participar en el seminario. Esta invitación describe los objetivos del seminario y la metodología de trabajo basada en compartir experiencias.
- Hemos creado un “curso” ó lugar de encuentro en una plataforma moodle, que contiene las sesiones de trabajo, los materiales y un foro.
- El seminario tiene 7 sesiones: 5 sesiones de grupo y dos sesiones con un ponente externo.
 - En la primera sesión se presenta el seminario, el grupo, la dinámica, las formas de participación, los responsables, la plataforma moodle... (26-10-2009)
 - En la segunda sesión, se trabajan los factores que influyen en el aprendizaje de las segundas lenguas (con un experto) (10-11-2009)
 - En La tercera sesión se trabaja la identidad del profesor-as HIPI: quién es, en qué estructuras del centro participa-pertenece, con qué alumnado trabaja, los contextos en los que trabaja: aula ordinaria y aula HIPI... Se han problematizado temas que los participantes quieren trabajar. (25-01-2010) Todo ello a partir de las aportaciones que se han ido haciendo en el foro. (HIPIen foroa)
 - La cuarta sesión ha servido para poner en común la reflexión personal que cada participante ha realizado en grupo pequeño en torno a uno de estos dos temas:
 - La acogida del alumnado.
 - El aprendizaje de las lenguas.



- Al comprobar que muchos participantes eran nuevos como HIPIs, hemos realizado una sesión de trabajo con y para los HIPIs nuevos: alumnado, el profesor-a HIPI, acogida, evaluación inicial, plan individual de trabajo, materiales...
- La quinta sesión se ha continuado con el tema del aprendizaje de las lenguas (Conferencia del experto)
- La sexta sesión está pensada para poner en común el trabajo de los cinco grupos en torno a los dos temas: Acogida ó aprendizaje de lenguas. (14-04-2010)
- La séptima sesión, se acabará con la puesta en común y se planteará el seminario 2010-11. (26-04-2010)



4.2.h. Juegos cooperativos. Idoia Orbe Narbaiza

	Idoia Orbe Narbaiza	Gernikako Bakearen Museoa // Museo de la Paz de Gernika	Responsable Dpt. Educativo del Museo de la Paz de Gernika	Juegos cooperativos
---	---------------------	---	---	---------------------

Antecedentes

Desde su inauguración, el primer domingo de cada mes la entrada es gratuita en el Museo de la Paz de Gernika; con esta iniciativa, se pretende fomentar la afluencia de visitantes locales.

Cuando comencé la experiencia de los juegos cooperativos, a finales de 2007, la situación era la misma, solo que entonces, el museo era bastante más desconocido entre la población local de lo que lo es hoy en día.

La idea inicial era la de realizar diversos talleres dirigidos a los/as más pequeños/as, aprovechando que la entrada era gratuita, para de esa manera, poder atraer también a los adultos, esto es, a los padres y madres que acudirían a traer a sus hijos/as, y que tuviesen tiempo de visitar el museo mientras los/as niños/as estaban ocupados.

No era fácil atraer a los/as niños/as a los talleres que se realizaban, ni tampoco tenía tiempo suficiente para crear un taller diferente al mes. Además, me interesaba promover actividades dirigidas a los/as niños/as relacionadas con la divulgación de la cultura de paz y no era fácil encontrar material sobre el tema.

Entonces, tuve la ocasión de asistir a un curso organizado por *IIFE (International Institute on Peace Education)* de Estados Unidos) y *Baketik*, de Arantzazu (Gizpuzkoa), donde un representante de *Bakeola* (Bilbao) presentó “los juegos cooperativos”. No había oído nada acerca de este tipo de juegos hasta ese momento y es al jugar con ellos y conocer su filosofía y objetivos cuando se me ocurrió que podían servirme para las sesiones de los domingos.

Me puse en contacto con Bakeola, y me invitaron a participar en sesiones donde jugábamos con juegos cooperativos tanto de mesa como físicos. Estas sesiones fueron muy provechosas para mí, ya que aprendía diversas dinámicas e iba asumiendo e interiorizando los objetivos de estos juegos.

Los objetivos de los juegos cooperativos son los siguientes:

- jugar en grupo sin descartar o eliminar a nadie
- promover la integración de todos/as
- intentar sacar lo mejor de cada uno/a
- aprender a cooperar y a colaborar unos/as con otros/as
- aprender a ganar o a perder en grupo, para compartir uno u otro con los componentes del grupo

Todos estos objetivos me servían para fomentar los valores relacionados con la cultura de la paz, que era lo que me interesaba.



Participantes

En primer lugar, me hice socia de “Trukeme” (Bakeola), organización creada para la difusión y conocimiento de los juegos cooperativos y que presta tanto juegos como libros relacionados con el tema.

A continuación, participé en diversas sesiones, organizadas también por Trukeme, en las que aprendíamos a jugar a este tipo de juegos, tanto de mesa como físicos entre personas adultas y que luego adaptaba en las sesiones que realizábamos en el museo con los/as niños/as.

Entre los/as participantes de las sesiones, cabe destacar a niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y los 12 años. La monitora encargada de las sesiones era una, yo, que me encargaba de publicitar, organizar y amenizar las sesiones. El número de asistentes variaba siempre, ya que eran sesiones libres, en los que no se debía inscribir con antelación. En consecuencia, nunca sabía cuántos participantes tendría ni a qué hora llegarían. Hay que destacar el hecho de que aunque las sesiones comenzasen a las 11:00, la hora en la que realmente acudía la gente era a partir de las 11:30 horas. Como la gente llegaba poco a poco, debíamos empezar con juegos que requerían poca gente y dejar los más numerosos para el final.

Al principio, me costó fidelizar a los/as participantes, ya que era una actividad que se llevaba a cabo una vez al mes, un domingo por la mañana. Los/as más pequeños/as eran acompañados por los padres y las madres, pero en las últimas sesiones, había varias niñas de entre 8-12 años que no fallaban y que venían sin adultos; cabe destacar que estas niñas incluso ayudaban en la dinamización de las actividades.

A veces, nos acompañaba algún adulto, en su mayoría, las madres de los/as niños/as que participaban en la actividad y que estaban interesadas en conocer juegos alternativos. Entre ellas, las que eran maestras, se mostraban muy interesadas en los juegos, participan e incluso me pidieron información (cómo conseguir los juegos, dónde se podían comprar dichos juegos, libros, etc).

Breve descripción de la práctica

- Su desarrollo, metodología y actividades

Las sesiones se desarrollaban en una gran sala donde ponía todos los juegos a la vista. Los/as niños/as iban llegando poco a poco y por separado. Por tanto, en un principio, comenzábamos con los juegos de mesa de pocos participantes. Cada vez que llegaba una persona nueva, la integrábamos al juego, continuando con la dinámica donde la habíamos dejado. Cuando se formaba un grupo bastante numeroso, realizábamos juegos físicos, en los que podía participar mucha más gente.

Si los juegos eran nuevos, yo les explicaba cómo se jugaba, y comenzábamos la partida. Durante el transcurso del juego, podía suceder que se les ocurrieran nuevas maneras de jugarlo, por tanto, una vez terminada la partida, probábamos a jugar con las sugerencias que habían realizado. Normalmente, eran los/as niños/as quienes elegían los juegos o actividades, aunque intentaba guiarlos para que se cumpliesen mis expectativas y las de todos/as los/as participantes (que todos participasen, que todos/as estuviesen integrados en los grupos, que aprendiesen a convivir y a compartir, etc).



Para terminar, elegía normalmente el juego del “paracaídas”, en el que solicitábamos la ayuda de los mayores, ya que los pequeños/as no tenían fuerza suficiente para moverlo. Los mayores se integraban muy bien en el grupo y los/as niños/as se sentían muy felices de ver a sus padres y/o madres jugar con ellos/as. Además, terminábamos con una actividad física bastante exigente pero que les encantaba.

Si el tiempo acompañaba, esta última actividad la realizábamos en el exterior, sobre todo, por la amplitud de espacio, pero también para que los transeúntes supiesen de estas sesiones y de que existían alternativas educativo-culturales para el domingo por la mañana.

- Su Integración en las actividades del centro y temporalización y en qué contexto se lleva a cabo

Las actividades se desarrollan el primer domingo del mes, de 11:00 a 13:30 horas, aprovechando que la entrada era gratuita para todos los visitantes.



5

Cruzando conclusiones, aprendizajes y recomendaciones socioafectivas en la Educación para una Ciudadanía Global

Fernando Altamira y Esther Canarias. Iniciativas de Cooperación y Desarrollo

Durante esta aventura de la sistematización, cada docente ha realizado su propio recorrido y ha contrastado el proceso y reflexionado colectivamente con el resto del grupo en varios momentos. Al final del proceso cada quien ya ha elaborado sus conclusiones, aprendizajes y recomendaciones.

Hay algo que nos falta para “completar el círculo” de esta aventura: cruzar toda esa riqueza y diversidad que surgen de las prácticas de las educadoras y educadores y elaborar un documento que las teja como si de un tapiz de lanas de colores se tratase. Este tapiz quiere ser un punto y seguido de este proceso de sistematización para que el análisis, la reflexión y la construcción colectivas sigan en movimiento. Y para que la riqueza del conjunto revierta en la mejora de la experiencia de cada quien y nutra también al marco teórico.

Para elaborar este capítulo, este tapiz multicolor, nos hemos basado en la reflexión crítica que han realizado en su proceso de sistematización, sus conclusiones, aprendizajes y recomendaciones. El eje de la sistematización con su mirada socioafectiva ha hecho de marco y también hemos contado con el referente teórico y metodológico de la Educación para una Ciudadanía Global recogido en “Pistas para cambiar la escuela”¹. A todo ello hemos sumado algunos elementos y aportaciones nuestras para contextualizar, enlazar, clarificar y contrastar.

Unas veces fusionamos las ideas de varias preguntas y otras no. En ocasiones tomamos las aportaciones literales de las y los docentes (van en cursiva) y otras redactamos y reelaboramos a partir de su reflexión. Como consecuencia, a veces las ideas serán aplicables a una experiencia

¹ Intermón Oxfam (2009): Pistas para cambiar la escuela. Colección Saberes. Intermón Oxfam, Barcelona.



concreta y otras serán más generalizables a varias. Nuestro papel ha sido escuchar lo que los textos decían para conectar lo común y ubicar lo diferente, para incorporar claves socioafectivas y de la Educación para una Ciudadanía Global.

Recordamos a continuación el eje de la sistematización que fue elaborado por el grupo de educadores y educadoras al inicio del proceso de sistematización y que ha estado presente a lo largo del mismo²:

Nos fijamos en los

ELEMENTOS SOCIOAFECTIVOS QUE SE DAN (O NO SE DAN)

¿En qué, cuándo?

EN LA GENERACIÓN DE FORMAS O ESTRATEGIAS O MODELOS QUE FOMENTAN EN LA RELACIÓN ENTRE LOS Y LAS PARTICIPANTES

Los siguientes aspectos:

- LA MIRADA DIALÓGICA
- LA MEMORIA EMOCIONAL
- EL RECONOCIMIENTO
- EL NEXO ENTRE LO LOCAL Y LO GLOBAL
- LA VIVENCIA DE LA DIVERSIDAD

Cuando nos proponemos

FORTALECER EL COMPROMISO Y LA ACTITUD ACTIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN MUNDO MÁS JUSTO Y DE SOCIEDADES MÁS IGUALITARIAS

Las sistematizadoras y sistematizadores identificaron al elaborar el eje una serie de elementos socioafectivos que íbamos a tener en cuenta en el proceso:

- | | |
|---|---|
| • el acercamiento entre docentes y estudiantes | • el clima de conocimiento, aprecio y confianza |
| • la comunicación espontánea | • la expresión de sentimientos |
| • las relaciones horizontales | • la implicación |
| • la escucha activa | • la empatía |
| • el diálogo compartido | • el respeto |
| • la colaboración mutua en las tareas y aprendizajes / trabajo de cooperación | • la autoestima |

Y se definió que la relación entre las y los participantes abarcaría la relación entre los alumnos y alumnas, entre los educadores y educadoras, así como entre los alumnos y alumnas y los educadores y educadoras y con las familias.

² El eje de la sistematización aparece explicado con más detalle en la página 37 de esta publicación.



El tapiz que hemos tejido tomando como marco este eje está dividido en los siguientes apartados:

5.1. Los inicios

- 5.1.a. La chispa socioafectiva para la puesta en marcha de la experiencia
- 5.1.b. Lo que atrae a participar
- 5.1.c. Lo que engancha a seguir
- 5.1. d. Planificando teniendo en cuenta las relaciones entre los y las participantes

5.2. El desarrollo de las experiencias

- 5.2.a. La conexión de la experiencia con las vivencias emocionales
- 5.2.b. Bloqueos y desbloqueos a lo largo del proceso
- 5.2.c. Elementos socioafectivos para crear nexos entre diversidades
- 5.2.d. Formas, modelos y estrategias para crear nexos entre diversidades
 - 5.2.d.1. Desde la relación dialógica
 - 5.2.d.2. Contando con la memoria emocional
 - 5.2.d.3. Con reconocimiento
 - 5.2.d.4. Creando nexos entre lo local y lo global
 - 5.2.d.5. Promoviendo la vivencia de la diversidad
- 5.2.e. Argumentación y confrontación de ideas. Acuerdo y encuentro

5.3. Echando la vista atrás y adelante desde lo socioafectivo

- 5.3.a. El eco de las experiencias y los apoyos y obstáculos emocionales durante las mismas
- 5.3.b. Echando la vista hacia adelante... compromiso y cambios

Epílogo

Los regalos de la experiencia.

La intención es que éste sea un texto vivo, que se utilice, que sirva para profundizar en la socioafectividad, para contrastar prácticas... y que se mejore con las miradas y experiencias de vosotros y vosotras, educadores y educadoras artesanas.

5.1. Los inicios

5.1.a. La chispa socioafectiva³ para la puesta en marcha de la experiencia

Descubrimos que las experiencias arrancan generalmente con **chispas socioafectivas**. En la puesta en marcha de las experiencias sistematizadas se dan **emociones**, bien positivas, bien negativas.

La chispa socioafectiva puede tomar **distintas formas**. En unas ocasiones se ha debido a la conexión que se ha generado entre docentes y alguna madre o padre; o a vivir la experiencia del juego como generador de vínculos y de diversión y como movilizador de emociones.

³ Entendemos por chispa socioafectiva cualquier acontecimiento que pudo actuar como detonante de la puesta en marcha de las experiencias sistematizadas y que generó entre quienes las promovieron y participaron una relación marcada por los elementos definidos en el eje: empatía, comunicación espontánea, respeto, implicación, etc.



Otras veces la chispa ha sido la incomodidad personal ante una tarea impuesta (por ejemplo, instruir un expediente disciplinario, asumir la coordinación de interculturalidad...). En otros casos, la chispa proviene de la indignación ante la guerra de Irak que lleva a movilizarse; del temor o la incertidumbre ante un reto delicado, arriesgado y atractivo; o de la inquietud y preocupación por mejorar la relación con el alumnado.

A veces, para arrancar y generar una forma de trabajo nueva es necesario estar incómodo o incómoda. De ahí sale la fuerza para el **cambio personal que trasciende** al entorno. Sin embargo, comprobamos que la resistencia al cambio tiene fuerza y, por ejemplo, no es fácil que el profesorado esté dispuesto al cambio personal en los procesos de formación, aunque dichos procesos se den en un espacio de intercambio entre iguales.

Es importante **mimar especialmente** los inicios de las experiencias. Así, una invitación cuidada (como una carta personalizada convocando al profesorado a un seminario) o elementos novedosos (como las nuevas tecnologías, por ejemplo) son aspectos que pueden contribuir a activar procesos.

En todos los casos, en cuanto a la chispa socioafectiva para la puesta en marcha de las experiencias está presente la clave de **poner atención**:

- a uno y una misma (a esa incomodidad personal),
- a lo que les sucede a otros y otras (en el centro educativo, en la relación con estudiantes, padres y madres...),
- a lo que sucede en nuestro entorno (violencia, individualismo, movilizaciones...).

Partir de la realidad y conectarse con ella es fundamental en la Educación para la Ciudadanía Global y aprovechar así la oportunidad socioafectiva del **contexto personal y del entorno cercano y lejano**. De esta manera podemos generar e impulsar procesos educativos en los que tomamos en cuenta a los otros y otras, desarrollando la **empatía cosmopolita**⁴.

5.1.b. Lo que atrae a participar

Se dan varios elementos que contribuyen a que quienes participan, ya se trate de educadores y educadoras, estudiantes o de las familias, se sientan atraídos y atraídas a participar.

El **factor sorpresa y la innovación** convocan y atraen. Una visita al Lehendakari en el marco de un proyecto, el uso de las nuevas tecnologías combinado con elementos más tradicionales, o una convocatoria sugerente a un taller de juegos cooperativos pueden actuar como gancho. La sorpresa nos pone ante algo nuevo que nos hace cambiar. Y para ir avanzando hacia un modelo de educación dialógico-práctico necesitamos innovación.

Por otro lado también engancha el contar con la gente para que **sea y se sienta protagonista** de los procesos, para vivir en primera persona las experiencias y para poder generar cambios personales, colectivos y sociales. Ejemplo de ello es el acercamiento de una profesora a sus alumnos y alumnas hablándoles con claridad y proponiéndoles participar voluntariamente en un proceso en el que ellos y ellas serán parte activa. También lo es cuando se promueven relaciones

⁴ Sobre la mirada cosmopolita, ver páginas 55-56 de "Pistas para Cambiar la Escuela", Intermón Oxfam (2009).



horizontales, entre docentes y estudiantes y con las familias, en las que se cuidan las situaciones de diálogo para crear empatía.

A la hora de atraer a participar tienen su peso los **símbolos**, como sucedía en una de las experiencias con un cuadernillo de trabajo en el que se fueron incluyendo continuamente aportaciones y mejoras de distintas personas y así se enganchaban al proceso.

Cabe plantearnos la pregunta de si a los educadores y educadoras, a las familias y a los alumnos y alumnas hay que **darles o no todo hecho** como táctica para facilitar su implicación. En el caso de los y las docentes, se da la tensión entre el tiempo y los espacios de reunión disponibles, ambos escasos, y el deseo de ir involucrando al resto de compañeros y compañeras para que puedan ir aportando a los materiales didácticos, hacer sugerencias, etc. y que no sean meros receptores y receptoras, sino sujetos activos en las experiencias.

5.1.c. Lo que engancha a seguir

Dos son las líneas de motivos que engancharían a los y las participantes –docentes, estudiantes y familias– a continuar en las experiencias. Se trata de dos líneas que se pueden cruzar y dar de manera complementaria.

Por un lado estarían los aspectos que tienen que ver con la **estructura y el procedimiento del proceso educativo planteado**. Por ejemplo, preparar desde el inicio del proceso cómo va a ser el seguimiento del mismo y proponérselo a los alumnos y alumnas desde el comienzo puede actuar como enganche para que se impliquen. En otro caso, engancha el que se combinen en un mismo proceso formativo de docentes la presencia de ponentes externos junto con el espacio para que el profesorado pueda compartir y contrastar situaciones educativas similares. En dicho proceso también motiva a tomar parte la posibilidad de que el profesorado pueda acceder al conocimiento acumulado a lo largo de varios seminarios y a recursos didácticos existentes. Asimismo, el hecho de que el grupo de participantes sea estable atrae a personas nuevas.

Por otro lado entrarían en juego **elementos socioafectivos** como factor que contribuye a engancharse a seguir en la experiencia. Ofrecer un espacio de confianza y comunicación en el que se trabaja con sinceridad genera que estudiantes y resto de la comunidad educativa sean receptivos, se interesen y quieran conocer mejor la realidad cercana y la lejana. También la colaboración e implicación de padres y madres es un elemento motivador para continuar, así como que los y las estudiantes se sientan libres para estar de manera voluntaria en el proceso. Más elementos socioafectivos importantes serían *la aceptación del fracaso cuando no salen las cosas como habíamos pensado, el respeto a las opiniones fundamentadas* y que el proceso conecte con las vivencias emocionales de quienes participan.

5.1.d. Planificando teniendo en cuenta las relaciones entre los y las participantes

El momento de planificar un proceso educativo es parte del proceso educativo en sí. Si ya desde la planificación tenemos en cuenta las relaciones entre los/as participantes, desde una mirada socioafectiva (con escucha activa, expresión de sentimientos, implicación, empatía, trabajo de la autoestima), las posibilidades de que la experiencia vaya bien, siendo coherente con el modelo educativo hacia el que queremos avanzar, aumentan.



Se ve importante –cuando sea posible– *pararse, observar y ver qué tipo de relaciones hay establecidas entre los/as participantes, sobre todo entre quienes se da el conflicto y pensar cómo tomar conciencia de las actitudes, teniendo en cuenta la empatía y la justicia.* Se propone también *dialogar sobre las relaciones entre los/as participantes y, en ese diálogo, que el alumnado sienta que en el proceso se cuenta con su parecer. Esto les hace crecer en responsabilidad.*

5.2. El desarrollo de las experiencias

5.2.a. La conexión de la experiencia con las vivencias emocionales

El modelo de educación que deseamos busca educar para la vida **considerando a la persona integralmente**. “Una educación integral del alumno y de la alumna tiene en cuenta todas sus dimensiones: corporal, intelectual, emocional, espiritual, ética y social”.⁵

Buscamos desarrollar actitudes positivas, no violentas, reflexivas, de empatía, respeto y cooperación con los y las demás que nos lleven a estar en el mundo de una manera comprometida y responsable, con derechos y obligaciones. Y en todo ello, la **parte emocional** juega un papel esencial.

Cuando en las experiencias conectamos con las vivencias emocionales de alumnos y alumnas, de docentes y/o de las familias se abre un *camino para la vinculación afectiva y para avanzar en el cambio de actitudes hacia lo positivo; se produce un aprendizaje para la vida posterior y, en la medida en que se genera esa conexión, se crea grupo, se van asentando procesos.*

Así, la **permanencia del grupo y el asentamiento del proceso** se van dando en la medida en que el proceso ha conectado con las vivencias emocionales de los y las participantes.

¿Cómo se puede conectar la experiencia con las vivencias emocionales de quienes participan? Algunas ideas que apuntan los y las sistematizadoras:

- *Trabajando en el aula desde la **creación de espacios para la comunicación, la expresión de sentimientos, la profundización en las relaciones.** En la experiencia práctica concreta descubrimos que los/as jóvenes son sensibles a la solidaridad, los valores y la justicia.*
- *A través de un **recorrido** que contemple la **autorreflexión crítica** (darse cuenta del daño que se ha hecho y la necesidad de repararlo, por ejemplo), el **diálogo** (alumnado, familias y profesorado hablan y escuchan sobre lo ocurrido, sus consecuencias, los sentimientos en juego) y la **empatía** (comprender que alguien lo haya pasado mal por el daño causado). Así se genera un aprendizaje en la igualdad, el respeto y la justicia.*
- ***Transmitiendo a niños/as y jóvenes que se cree en ellos/as.** Necesitan sentirlo y valoran que se les busque fuera del horario lectivo, se les dé un abrazo, se les hable claro... y perciben que es algo que se hace de forma gratuita.*
- *A través del juego cooperativo como **canal de expresión, de diversión, de trabajo con y desde el cuerpo.** Dar espacio para **escuchar** los comentarios de los/as participantes sobre su experiencia con los juegos y tenerlos en cuenta.*
- *Conviene tener en cuenta **recuerdos negativos** de otras experiencias pasadas que pueden actuar*

⁵ Intermón Oxfam (2009: 21)



como obstáculo para intentar algunas relaciones entre los/as participantes (trabas del profesorado, escasez de tiempo...), si bien cada experiencia es diferente y los factores y condiciones contextuales pueden modificarse.

- Cuidar que las **presentaciones** personales al inicio de un proceso formativo de profesorado sean en un **clima cálido**, recogiendo también cómo se siente cada persona. En el proceso de trabajo incluir preguntas que planteen cómo se sienten en la situación que se está tratando, si le pasa a más gente en el grupo, etc. El clima **positivo** facilita la participación y ahí tienen un importante papel los/as dinamizadores/as. Y también que los espacios sean cálidos, con pastas, café o tortilla de patatas.

5.2.b. Bloqueos y desbloques a lo largo del proceso

Durante las experiencias que han sido sistematizadas, se han producido situaciones de bloqueo en distintos momentos y por motivos diversos. A continuación recogemos algunas claves socioafectivas empleadas para desbloquear dichas situaciones:

- Generar espacios y tiempos más adecuados para la relación cercana con los alumnos y alumnas, por ejemplo *buscándoles, teniendo con ellos/as conversaciones de tú a tú*. Conviene recordarnos que los alumnos y alumnas *son personas que se están haciendo y nosotros/as los/as educadores/as... ¡también!*
- *El que el alumnado perciba que el profesorado quiere apoyarles y mejorar la relación desinteresadamente, de manera voluntaria, contribuye a distensionar, moviliza y genera buen ambiente.*
- Las situaciones de enfrentamiento y de tensión se desbloquean cuando se pasa del “a ver quién gana y quién pierde” al “todos y todas ganamos”.
- *Emplear el tiempo necesario y adecuado. Actuar con **agilidad** y de manera **clara**. También el **diálogo** ayuda a distensionar.*
- *La **aportación desinteresada** de parte de los/as participantes, por ejemplo en un proceso formativo con profesorado, puede contribuir a una mayor participación del resto del grupo.*
- ***Evaluar y cuestionar** constantemente lo que vamos haciendo puede ayudarnos y aportarnos cierta seguridad en momentos de bloqueo, de dudas, de reacciones del alumnado y profesorado que puedan suponer cierta involución.*
- *Puede darse riesgo de abandono por bloqueo en los inicios de la experiencia cuando no hay conexión socioafectiva entre el profesorado. En estos casos, convendría **dejar pasar un tiempo** para valorar si se abandona o se continúa con el proceso.*
- Otro elemento que contribuye a desbloquear es que **fluya la información** sobre la experiencia entre el profesorado participante en la misma pues ello aporta tranquilidad y estabilidad.
- Ante bloqueos por cuestiones políticas y miedos anticipados, **ser optimistas y posibilistas, tener esperanza y alimentar el deseo** inmenso de que la desaparición de la violencia política nos sitúe en un escenario de “normalización” donde la escuela pueda hacer sus aportaciones.

5.2.c. Elementos socioafectivos para crear nexos entre diversidades

La diversidad está presente en las experiencias educativas sistematizadas de distintas maneras. Las podemos agrupar en dos bloques:

- Experiencias en las que se manifiesta que **no todo el mundo** –tanto docentes como estudiantes– **puede hacer las mismas cosas ni parte del mismo punto** y por ello es necesario respetar y entender la



diversidad de situaciones en las que se encuentran, los sentimientos que se generarán y los caminos que se recorrerán en el proceso educativo.

- Experiencias con situaciones de conflicto en las que hay diversidad en cuanto a la **edad, sexo, opinión, rol, nacionalidad, cultura, etc.**

¿Cómo podemos crear nexos entre diversidades teniendo en cuenta elementos socioafectivos?

Algunas ideas que apuntan las conclusiones, aprendizajes y recomendaciones de los y las sistematizadoras:

- Trabajar el **concepto de diversidad** con todos los agentes del conflicto de la mano de **preguntas generadoras** como “¿Qué significa para mí respetar cada realidad de diversidad?”.
- Buscar y trabajar **qué hay en común en la diversidad**; qué es común a todas las formas de violencia, a todas las personas.
- Insistir durante el proceso educativo en la **riqueza** de la diversidad y en su **comprensión**.
- Utilizar muchos **ejemplos** para mostrar diversidad de maneras de entender, documentarse e **informarse** sobre las distintas culturas...
- Los **juegos cooperativos** ayudan a crear un ambiente adecuado para la relación **colaborativa y horizontal y para la igualdad** y, al mostrar que se pueden cambiar roles y estereotipos sobre los/as otros/as, se aprende lo importante que es la diversidad.
- Comunicar sentimientos ayuda a experimentar la diversidad y a situarse empáticamente en la amplitud de vivencias de las personas según nacionalidad, cultura, sexo, rol, etc. Implicar y aceptar positivamente a las personas pasa por **comunicar experiencias y sentimientos**.
- **Abrirse** a la otra persona y a lo que le pasa, cuidar al otro/a, dejar de mirarse el ombligo.
- Promover momentos de empatía a través del hecho de contar, **narrar** situaciones, experiencias y vivencias concretas y **emocionalmente vinculantes**.
- Conectarse desde la emoción, desde los **sentimientos**, que son **universales y comunes** a todos y todas (el miedo, la tristeza, la alegría...), nos lleva a encontrarnos en la diversidad.
- Reflexionar sobre lo que es común a todos/as: **la igualdad, la justicia, el respeto, los sentimientos ante la injusticia, etc.**
- Promover desde nuestro papel como educadores y educadoras una **relación horizontal y colaborativa** con los alumnos y alumnas, con las familias, entre docentes.
- Desde el **respeto**, la **cooperación** y la **implicación** vivir y aprender a vivir con las diferencias.

5.2.d. Formas, modelos y estrategias para crear nexos entre diversidades

En el apartado anterior apuntábamos elementos socioafectivos para crear nexos entre diversidades. En este apartado vamos un poco más allá y apuntamos formas, modelos y estrategias para crear nexos entre diversidades desde algunos elementos clave que ya se recogían en el eje y las preguntas críticas del proceso de sistematización. Son los referidos a la mirada dialógica, la memoria emocional, el reconocimiento, el nexo entre lo local y lo global y, por último, la vivencia de la diversidad.

A continuación vamos desgranando cada uno de ellos.



5.2.d.1. Desde la mirada dialógica

El diálogo es esencial en un modelo de **educación democrática e igualitaria** que promueve la **participación** y la **relación** entre docentes, estudiantes y familias y que busca **crear y construir** conocimiento con otros y otras, generar vinculación y **compromiso local y global** con la justicia y la solidaridad y en el que son importantes las diversidades propias y las de los y las demás.

En esas relaciones basadas en y empapadas de diálogo (relación dialógica) es importante la presencia de las **emociones**. *Se hace necesario generar espacios y tiempos favorables para profundizar en las interacciones, la expresión y la comunicación y para ensayar el trabajo cooperativo y las técnicas creativas.* Es importante comprender a la otra persona y ponerse en su lugar y hacer un seguimiento de lo avanzado.

¿Cómo han de ser esos espacios y tiempos que faciliten la relación dialógica? Se reflexiona sobre si han de ser formales o informales. Ambos tienen pros y contras y habrá que valorarlo en cada contexto. Los espacios y momentos formales (las reuniones de docentes, los claustros, las tutorías, etc.) dan entidad a lo que se dialoga, el ritual pone en valor el tema en cuestión y a veces es necesario. Por otro lado lo informal ayuda a tejer relación (una comida entre docentes, una charla al final de la clase con estudiantes, un espacio lúdico y/o celebrativo, etc.). A veces se necesita una cosa u otra, o de todo un poco o “un mucho”. Será cuestión de que la situación de comunicación sea cuidada y aceptada, ya sea en espacio formal o informal, garantizando la confidencialidad.

No es fácil que todos los chicos y chicas sientan que se les escucha y se les respeta en sus **ritmos y necesidades** en todo momento. Por eso es importante saber *gestionar las emociones de cada uno/a y bajar el ritmo de la actividad para fijarnos en todos los/as participantes.* Se constata también la importancia de que niños, niñas y jóvenes *puedan hablar con libertad sobre las reglas*, por ejemplo, recreándolas y cambiándolas para mejorarlas.

En el modelo educativo que estamos construyendo, el crítico-dialógico, el diálogo es el elemento clave. Un diálogo **horizontal** que genera encuentro en la **diversidad**, con lo cercano y lo lejano porque **todo me importa y me afecta**. Un diálogo desde el **respeto**, que **involucra** a la gente, que permite que, siendo protagonistas, reflexionemos, propongamos, creemos y nos impliquemos.

Ahora, **la realidad muchas veces no deja espacio** a esta manera de funcionar porque el programa y la dinámica cotidiana presionan y, fundamentalmente, porque prevalece *un modelo educativo técnico-instrumental con un estilo dirigista vivido y aprendido por el profesorado* que puede llevarnos a que no haya demasiadas oportunidades para el diálogo horizontal y compartido ni para la escucha activa. Se hace necesario **reflexionar** sobre lo interiorizado que tenemos este modelo educativo, sobre hasta dónde somos conscientes de que *aprender a relacionarse, a trabajar en equipo son objetivos educativos ineludibles (se enseñan y se aprenden)* y sobre qué concepto de conocimiento, de aprendizaje y de los roles de los y las educadoras tenemos docentes, estudiantes y familias.

En la mirada dialógica se destaca la **importancia de las preguntas** sobre lo que sucede para **comprender**, para **conocer** mejor (*quién, por qué, para quiénes, para qué...*), para que la reflexión y el aprendizaje sean **significativos** (*cómo me siento, cómo me sentiría ante esa situación, qué tiene que ver esto conmigo, con nosotros/as*) y para **comprometernos y tener una actitud activa** con lo que sucede a nivel local y global (*qué pasa en otras partes del mundo parecido a esto, qué puedo hacer yo y junto con otros/as*).



5.2.d.2. Contando con la memoria emocional

Descubrimos que *la **memoria emocional, positiva o negativa**, influye en las relaciones entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre los mismos educadores y educadoras y con las familias y que orienta la toma de decisiones. Es importante reconocerse desde esa memoria emocional.*

Juega su papel en el intento de **conectar personas diversas en situaciones diversas**. Por ejemplo, cuando proponemos a *los/as docentes recordar cómo se sentían cuando eran aceptados/as o rechazados/as en la escuela se acercarán a comprender cómo pueden sentirse los/as alumnos/as inmigrantes que llegan nuevos/as*. Por otro lado, *las narraciones⁶ de las experiencias de cada uno/a provocan resonancias emocionales en el grupo, la empatía ayuda a conectar las categorías que subyacen en las narraciones: el protagonismo del alumnado en su aprendizaje, el papel del profesorado, las interacciones en el aula...*

En una situación de conflicto, se favorece la generación de *memoria emocional positiva llena de **afectividad*** cuando se dan los siguientes elementos:

- *hablar de los propios sentimientos*
- *escuchar hablar sobre los de otros/as con respeto y empatía*
- *comprender el dolor humano y aprender a ponerse en el lugar del otro/a*
- *escribir sobre esos sentimientos y comunicarlos*

Todo ello *genera cambios* y contribuye a *gestionar conflictos graves aunque no fueran percibidos como tales. Provoca* entre quienes participan un *“nunca lo olvidaremos”*.

Los niños, niñas y jóvenes *no conectan con los discursos sino que necesitan la **experiencia**, vivir las situaciones, los valores, para comprenderlos y trasladarlos a la vida cotidiana.*

Asimismo, *la memoria emocional que se genera a lo largo de los años de un proceso sirve de impulso para continuar, aunque sea corta, y da pistas del camino que vamos recorriendo.*

Descubrimos que **permanece aquello que toca las emociones** y que el acercamiento a las emociones ha de ser en clave de *“construir algo bueno”* y de sentir *empatía por el otro/a*. Se trata de acercarnos a la realidad provocando emociones **positivas**, capaces de construir cosas buenas teniendo como marco orientativo los **derechos y deberes** que tenemos todas las personas.

5.2.d.3. Con reconocimiento

Cuando se da reconocimiento mutuo entre las propias personas implicadas en el proceso educativo, los **conflictos se tratan mejor** y, en su caso, se resuelven mejor.

En las experiencias sistematizadas el reconocimiento a las personas ha tenido un papel importante y se ha dado valorando **después de cada acción** lo que se había hecho y considerándolo como muy positivo. Veamos unos ejemplos de ello:

⁶ En uno de los procesos sistematizados, cada docente participante elaboraba una narración a partir de su experiencia y la leía a todo el grupo con el que compartía la formación.



- Cuando en el tratamiento de un conflicto se ha reconocido a los alumnos y alumnas por el aprendizaje realizado y por la reparación del daño causado.
- Cuando se ha reconocido en el claustro el trabajo de la persona que instruyó un expediente disciplinario por haber planteado el caso como proceso educativo.
- Cuando se ha reconocido al grupo de alumnos y alumnas por acoger una situación de aula en la que ellos y ellas también han contribuido a generar un buen clima.
- Cuando se ha reconocido a padres y madres el seguir actuando en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

El reconocimiento juega un papel fundamental para que las personas pongamos de nuestra parte en el tratamiento de los conflictos. *En la medida en que nos sentimos reconocidas y **parte de un conflicto más fácil será sentirnos también parte de la solución** y aportar.*

*Se hace necesario programar **actividades para conocerme a mí mismo/a y reconocer a la otra persona**. La **escucha activa** (escuchar y sentirse escuchados y escuchadas con respeto, empatía, sin juicios ni consejos) es un elemento que contribuye a sentirse reconocidos y reconocidas y provoca a su vez que reconozcamos a los otros y otras. Esto se ve, por ejemplo, en la relación entre los niños y niñas y la persona dinamizadora de los juegos cooperativos: es importante *escuchar los comentarios de los juegos de los/as niños/as e intentar incorporarlos; tomarnos un tiempo con cada persona y saber reconocerla de la manera que lo necesita.**

El reconocimiento también tiene su papel en la **aceptación de la diversidad de vivencias y creencias**. El darnos cuenta de lo que tenemos en común contribuye a reconocernos iguales y diferentes y a conectarnos en esa diversidad. Por ejemplo, *hablar sobre cómo viven aquí quienes han venido, cómo viven allí quienes no han venido, cómo vivimos aquí ahora, cómo vivíamos antes... ayuda a conectar el antes con el ahora y lo local diverso con lo global*. Ello se puede hacer compartiendo *vivencias e ideas sobre formas de entender la infancia y la adolescencia, las prioridades que tenemos (vivienda, trabajo, educación, identidad...), sobre las formas de vivir la autoridad, la relación con el trabajo escolar, el ocio...*

Por otro lado reforzar positivamente la colaboración, el trabajo en equipo, la coordinación de todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias) y reconocer su importancia es fundamental para impulsar la participación real. Es un **apoyo emocional** necesario para mantener la ilusión en todo el proceso de la experiencia. El sentirnos reconocidos y reconocidas en nuestra participación motiva a seguir participando. Ese reconocimiento hay que cuidarlo.

5.2.d.4. Creando nexos entre lo local y lo global

En el modelo educativo humanista y global que queremos ir construyendo tiene un papel fundamental la **reflexión** –individual y colectiva– **y el diálogo** que promuevan el autoconocimiento, el **análisis crítico**, el descubrimiento de la **interconexión** entre los hechos, sus causas y consecuencias a **nivel local y global**.

Para ello, se hace necesario preparar secuencias didácticas y actividades que promuevan el pensamiento global para que los y las estudiantes tengan una **visión interdependiente** de lo que le pasa a él o a ella y lo que pasa en el aula, el centro, el barrio, el municipio... el mundo.



En varias sistematizaciones se comenta la *necesidad de completar la experiencia con un trabajo de conectar lo local y lo global, profundizando sobre algunos de los temas que se trabajan.*

Se trataría de **poner en diálogo** lo que sucede a nivel global y lo que nos sucede en lo más cercano. Ver qué tienen en común, las causas y las consecuencias de cada situación. Se pueden emplear textos, material audiovisual, etc. sobre el tema en cuestión (por ejemplo, *cómo la violencia y la desigualdad entre las personas y situaciones genera conflictos en realidades diversas*) y ver si hay **paralelismos** entre lo que ha pasado y lo que pasa en la realidad global. La reflexión nos lleva a ir más allá de lo local. Las **preguntas** son un recurso generador en esa reflexión (*¿Qué realidades se dan en el mundo iguales a lo que nos ha pasado? ¿Cómo podemos mejorar las dos realidades que estamos analizando? ¿Qué ocurre a la vez a las diversas familias en los lugares de origen y de acogida? ¿Cómo se vive aquí y allí? ¿Están conectadas las diversas formas de vida?*).

Es importante plantear *actividades con esta doble perspectiva que ayuden a generar nexos entre la realidad personal, local y global, reforzando la conciencia y la experiencia de que pertenecemos a un entorno global donde cada palabra, cada voz, cada acción son relevantes para **mejorar o dificultar la construcción de vidas mejores.***

Analizar la realidad macro (global) para entender lo ocurrido en lo micro (local) *educa y así se aprende a tener una visión más amplia del mundo.* Al mismo tiempo, analizar y reflexionar desde lo global ayuda a hablar de nuestro conflicto cercano con una cierta distancia que puede ayudarnos a relativizar y que aporta claridad desde esa distancia.

5.2.d.5. Promoviendo la vivencia de la diversidad

Comentábamos en páginas anteriores cómo, entre otros aspectos, la diversidad se manifestaba en cuanto a la edad, sexo, cultura, nacionalidad, opiniones, roles, etc.

Descubrimos que se hace necesario trabajar para que la *diversidad se viva y sea una oportunidad para salir del individualismo generando espacios para trabajar en equipo de forma cooperativa e incorporando elementos socioafectivos como son el acercamiento entre profesorado y alumnado, las relaciones horizontales, la escucha activa, el respeto, la empatía, la expresión de sentimientos, el diálogo compartido, etc.*

La experiencia de la diversidad se promueve cuando entendemos que cada persona es diferente y siente de manera diferente. Reflexionar sobre la diversidad que se da en una situación concreta nos lleva a valorar que *somos diferentes pero que sentimos lo mismo cuando, por ejemplo, nos hacen daño.* El respeto y las conexiones con lo que nos es común a todos y todas son piezas clave a la hora de vivir la diversidad.

Asimismo, se hace necesario ir reflexionando y profundizando en el tema de “las identidades” respecto a, por ejemplo, la vivencia de la diversidad y la conexión entre lo local y lo global. “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*”⁷.

⁷ Freire (2002) citado en Intermón Oxfam (2009:59)



5.2.e. Argumentación y confrontación de ideas. Acuerdo y encuentro

Desde el enfoque crítico-dialógico, al que aspiramos a ir acercándonos, la argumentación y confrontación de ideas es consustancial a nuestros procesos educativos.

Varios son los elementos socioafectivos que se entretienen para ello: *el diálogo, la escucha activa, el respeto, la responsabilidad y el conocimiento, la confianza y el aprecio mutuos.*

En las sistematizaciones se apuntan algunas claves de procedimiento que favorecen la argumentación y confrontación en clave socioafectiva:

- *la reflexión individual, en grupo pequeño y grande a partir de una propuesta de actividades estructuradas y con objetivos claros en las que se va construyendo entre todos y todas, refuerza el papel protagonista del alumnado, que se responsabiliza y aporta en la sesión de trabajo.*
- *En las actividades y dinámicas propuestas es importante dar cabida a los distintos estilos de aprendizaje -el teórico, el reflexivo, el práctico, el activo- y a distintas maneras de expresar ideas, experiencias, emociones -murales, dibujos, gráficos, mapas conceptuales, teatro...- que hacen que cada aportación sea única porque contribuye a una más amplia comprensión del tema o problema y enriquece el aprendizaje colectivo.*
- *Cuidar mucho los espacios de trabajo y el diálogo para generar encuentro y acercar posturas entre quienes participan, preparando bien los encuentros (aun siendo informales) sin dejar un espacio excesivo a la improvisación, mimando el clima de diálogo, confianza, etc.*
- *Realizar, con espacios y momentos establecidos, trabajo personal en silencio, reflexionar y compartirlo después en un clima distendido pero serio al mismo tiempo.*

5.3. Echando la vista atrás y adelante desde lo socioafectivo

5.3.a. El eco de las experiencias y los apoyos y obstáculos emocionales durante ellas

Trabajar desde la socioafectividad promoviendo relaciones dialógicas entre las personas implicadas **genera eco, produce efectos**. En cada experiencia de manera diferente. En unas los efectos han quedado entre estudiantes, en otras alcanza a docentes y en otras también a las familias.

La organización escolar, desde el enfoque crítico-dialógico, “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”⁸.

Se confirma que las experiencias educativas son más efectivas si se busca la implicación y la complicidad en la práctica del resto del profesorado y de las madres y los padres. Un estilo de trabajo que impulsa el análisis, la reflexión, el diálogo, el respeto, la escucha, los nexos entre lo local y lo global a la hora de, por ejemplo, resolver un expediente disciplinario genera cambios de actitud positiva en padres, madres y docentes, además de en los alumnos y alumnas. Es importante verbalizar entre los distintos agentes de la comunidad educativa estos ecos que se van produciendo.

8 Intermón Oxfam (2009:151).



Entre quienes tienen mucho eco las experiencias es entre los educadores y educadoras impulsoras de las mismas, que se lanzan a un proceso de autoconocimiento, que comparten y contrastan experiencias, dudas y algunas certezas o que contagian y propagan en su trabajo la emoción que les supone hacer algo que les gusta.

Se percibe también que a veces el eco en la comunidad educativa no es el deseado. Sea como fuere, se apunta como desafío el programar y realizar un seguimiento de los efectos y de la continuidad que tiene el trabajo realizado en las experiencias.

El contexto fuera del centro educativo ha podido jugar un papel de obstáculo emocional en alguna experiencia en la que se apunta que *“a veces hay que protegerse del ruido mediático, explicarse –que no justificarse– para no ser malinterpretados/as”*.

A lo largo de las experiencias, los educadores y educadoras impulsoras de las mismas han podido contar con distintos **apoyos emocionales**. En unos casos son los propios alumnos y alumnas quienes emocionan, expresan y reconocen. En otros casos, el apoyo proviene de parte del equipo docente, excepcionalmente de la dirección, que valora positivamente el proceso. También ha transmitido apoyo emocional la institución que, en uno de los casos, *encargó la tarea*. Otras veces, el apoyo emocional viene de las personas con las que se trabaja codo con codo preparando, analizando y comprendiendo lo que ven y viven. También, en procesos formativos con el profesorado, el apoyo ha venido de participantes con iniciativa que aportaban mucho a nivel emocional y de contenido. El entorno familiar de los educadores y educadoras también ha jugado en ocasiones un papel de apoyo en la preparación y experimentación del proceso.

El apoyo emocional es necesario para mantener la ilusión y sentirnos acompañados y acompañadas en la aventura. Por ello hay que buscarlo, identificarlo, reforzarlo, agradecerlo, reconocer la importancia del trabajo en equipo y la coordinación.

Se destaca la importancia de hablar más con padres y madres, dar importancia a su implicación, comunicar los procesos, ir generando una *comunicación fluida, normalizada, abierta, compartiendo con ellos/as el mismo interés y preocupación por la educación y crecimiento de sus hijos/as*. A todo ello hay que dedicarle tiempo.

En ocasiones, a los educadores y educadoras *le cuesta relativizar y situarse ante el alumnado como educadores/as profesionales, lo que fomenta el bloqueo en la relación con ellos/as*. Ayuda a superar esa dinámica el reflexionar sobre las propias prácticas con otros compañeros y compañeras docentes.

Las nuevas tecnologías son un recurso que en algunos procesos ilusiona y conecta y en otros se desvela que lo presencial es lo importante, que en lo virtual hay poca participación y que será necesario explorar otras formas de comunicación en la red (*un blog con imágenes, vídeos, enlaces, comentarios...*).

5.3.b. Echando la vista hacia adelante... compromiso y cambios

La práctica educativa crítico dialógica “enfatisa la dimensión ético-política y entiende que la educación opera tanto como factor de cambio individual como de cambio social (...) La educación



tiene como objetivo educar para una forma de vida buena, justa y solidaria⁹. Y que esa vida sea así para todos y todas, en el entorno cercano y en el lejano. Por eso hablamos también de la importancia de conectar lo local y lo global y las realidades del Norte y del Sur.

En el proceso de sistematización también se quiso mirar las experiencias con las gafas del compromiso y la actitud activa en la construcción de un mundo más justo y de sociedades más igualitarias, tal y como aparece en el eje acordado.

En algunas experiencias educativas, se han generado compromisos individuales de todos los agentes implicados. En algún caso son compromisos *con la búsqueda de alternativas para que el comportamiento violento no sea la única vía de salida que utilizar en momentos de conflicto*. Así, se destaca que *las cosas que me mueven, me confrontan, me comprometen, producen aprendizaje*.

Y a raíz de la sistematización son varios y no pequeños los desafíos abiertos:

- que las experiencias positivas se repliquen,
- que se incorporen los aprendizajes y mejoras identificadas a raíz de la sistematización,
- que los educadores y educadoras reflexionen conjuntamente sobre las experiencias,
- que fluya la comunicación entre la comunidad educativa,
- explorar cómo incorporar lo socioafectivo, lo dialógico, el juego, nuestro autoconocimiento y el de los otros y otras, cómo incluir la socioafectividad en los programas...
- y un largo etc.

Vemos que para que se generen compromisos a raíz de las experiencias es necesario proponérselo y trabajarlo en la secuencia del proceso educativo en un ejercicio de ciudadanía responsable y que apuesta por los Derechos Humanos para todos y todas.

Epílogo

Los regalos de la experiencia

Una de las preguntas de la guía hacía referencia a si la experiencia había regalado algo a los educadores y educadoras sistematizadoras. A continuación recogemos las respuestas acerca de esos regalos:

Mi relación con los alumnos es más cercana, más sólida y es que una relación socio-afectiva cuidada con el alumnado hace mucho más fácil nuestra labor docente.

Estas sesiones han supuesto para mí el reencuentro con los juegos, con las ganas de jugar, de divertirme, sin pensar en la edad que tengo y valorando el juego como actividad que me relaciona de otra manera con mis compañeros y compañeras. También me ha servido para unir lazos con los más pequeños/as y sentirme valorada y a gusto conmigo misma, ya que veo que es una cosa que se me da bien.

9 Intermón Oxfam (2009: 140)



Toda experiencia produce regalos, pero a veces es tan inesperado que nos sorprende a nosotras mismas. No obstante, hay que agradecer dicho regalo porque suponemos que se ha hecho con una buena disposición.

Merece la pena el esfuerzo, se recibe la satisfacción del cambio. Poner en marcha un proceso de análisis en un contexto educativo, siempre que se adopte una actitud de escucha y de mejora de actitudes produce un cambio en el que lo pone en marcha y en otros/as (los/as implicados/as) que se vive y se siente como un regalo, hay crecimiento, hay superación, hay mejora en uno mismo y eso es siempre un regalo. El broche final hubiese sido celebrarlo, con una fiesta!!!

