

# Investigar educa en ciudadanía



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



*Fundació Solidaritat*  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

## Investigar educa en ciudadanía



**Fundació Solidaritat**  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

**Primera edición: julio 2016**

**Edición:** Fundació Món-3 y Fundació Solidaritat UB

**Coordinación:** Nuria González (Fundació Solidaritat UB)

**Autoría (por orden alfabético):**

Elvira Barriga Ubed

Francisco Javier Palau Roig

Joan Campillo Muñoz

Daniel Pérez Jerez

Jesús Carrillo Reyes

Cinta Roig Marles

Lorena García Saiz

Jorge Ruiz Morales

Teresa Martín Caballero

Gloria Sans Fons

Joaquín José Martínez Sánchez

Laia Torrealba i Gas

Fundació Món-3 y Fundació Solidaritat UB no se hacen responsables de las opiniones aportadas por los autores y las autoras de los artículos firmados. La responsabilidad de cada artículo es exclusivamente de su autor/a.



Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de Fundació Món-3 y Fundació Solidaritat UB y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.

Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 3.0 Unported de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite [esta página](#).



González, Nuria (coord.). *Investigar educa en ciudadanía*. Barcelona: Fundació Món-3 y Fundació Solidaritat UB, 2016.

## CONTENIDO

Presentación.....	3
El punto de partida: aprendizajes clave para la ciudadanía global .....	4
Las preguntas iniciales .....	5
La narración de experiencias .....	9
A. Taller por la multiculturalidad, narrada por Jesús Carrillo Reyes .....	10
B. Cómo mejorar la producción de cacao, narrada por Gloria Sans .....	12
C. Realización de un cortometraje sobre el mito de Teseo y el laberinto del minotauro, narrada por Laia Torrealba i Gas.....	14
D. Consumo responsable de material deportivo, narrada por Francisco Javier Palau Roig	17
E. La globalización y los desequilibrios del mundo actual, narrada por Daniel Pérez Jerez	22
F. El espacio urbano: estudio de mi ciudad, narrada por Teresa Martín Caballero .....	26
G. El día de..., narrada por Lorena García .....	31
H. Aprendemos a votar 2014: elecciones al Parlamento Europeo, narrada por Elvira Barriga Ubed.....	35
I. Proyecto de ciudadanía (Proyecto de sensibilización): Proyecto Sáhara, narrada por Joan Campillo Muñoz .....	38
J. Trabajo de investigación en economía de la empresa, narrada por Cinta Roig Marles ...	41
K. Investigación para la paz, narrada por Nuria González .....	43
L. El barco del exilio, narrada por Joaquín José Martínez Sánchez.....	47
M. El movimiento estudiantil de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla (1993-2000), experiencias de vida, narrada por Jorge Ruiz-Morales .....	55
La reflexión de fondo.....	62
¿Qué estrategias educativas, dentro y fuera del aula, favorecen la educación para la ciudadanía global? ¿Cómo organizar el currículum? .....	62
¿Cómo facilitar la investigación para educar en ciudadanía global? ¿Cómo evaluar la investigación para la ciudadanía global? .....	66
¿Cómo tejer redes educativas entre centros de educación formal y no formal, familias, asociaciones, movimientos sociales, instituciones...? ¿Cómo formar a los educadores y educadoras en ciudadanía global?.....	70
Lo que hemos aprendido .....	72
Algunos dilemas .....	73

## PRESENTACIÓN

Este documento recoge los resultados de la segunda parte del proyecto “Educación para el desarrollo basada en investigación y evaluación formativa”. Mediante este proyecto se pretendía incrementar el corpus teórico de la educación para el desarrollo en los ámbitos de didáctica y evaluación. Para ello, en primer término se confeccionó un marco teórico disponible en la publicación [Educación para la ciudadanía global basada en investigación: marco teórico](#) (VV.AA., 2015). Posteriormente, durante el curso 2015/16, se desarrolló un seminario virtual de sistematización de experiencias, orientado a favorecer el intercambio de conocimientos entre profesorado comprometido con la educación para la ciudadanía global, que hubiera experimentado la indagación en actividades de aula.

El aprendizaje basado en indagación es una de las estrategias didácticas idóneas en educación para la ciudadanía global. La investigación en problemáticas del entorno permite desvelar no sólo las desigualdades y violencias del mundo actual, sino también cómo se protegen y defienden los derechos humanos en nuestro mundo globalizado. La indagación, planteada como proyecto de investigación científica, fortalece las capacidades del alumnado para la defensa de los derechos humanos.

¿Qué función cumple la pregunta en nuestras actividades educativas? ¿Los proyectos del alumnado generan nuevos conocimientos o de antemano conocíamos las respuestas? ¿Qué hacemos cuando las respuestas del alumnado justifican la vulneración de derechos humanos? ¿Qué evaluamos en proyectos de temáticas abiertas? ¿Qué relación tienen estos aprendizajes con el currículo de la etapa? ¿Cómo potenciamos la competencia ciudadana en proyectos de investigación científica? ¿Cómo conectamos los intereses del alumnado con la realidad de un mundo globalizado? ¿Cómo incidimos en la educación para la ciudadanía global y en derechos humanos desde la investigación científica?

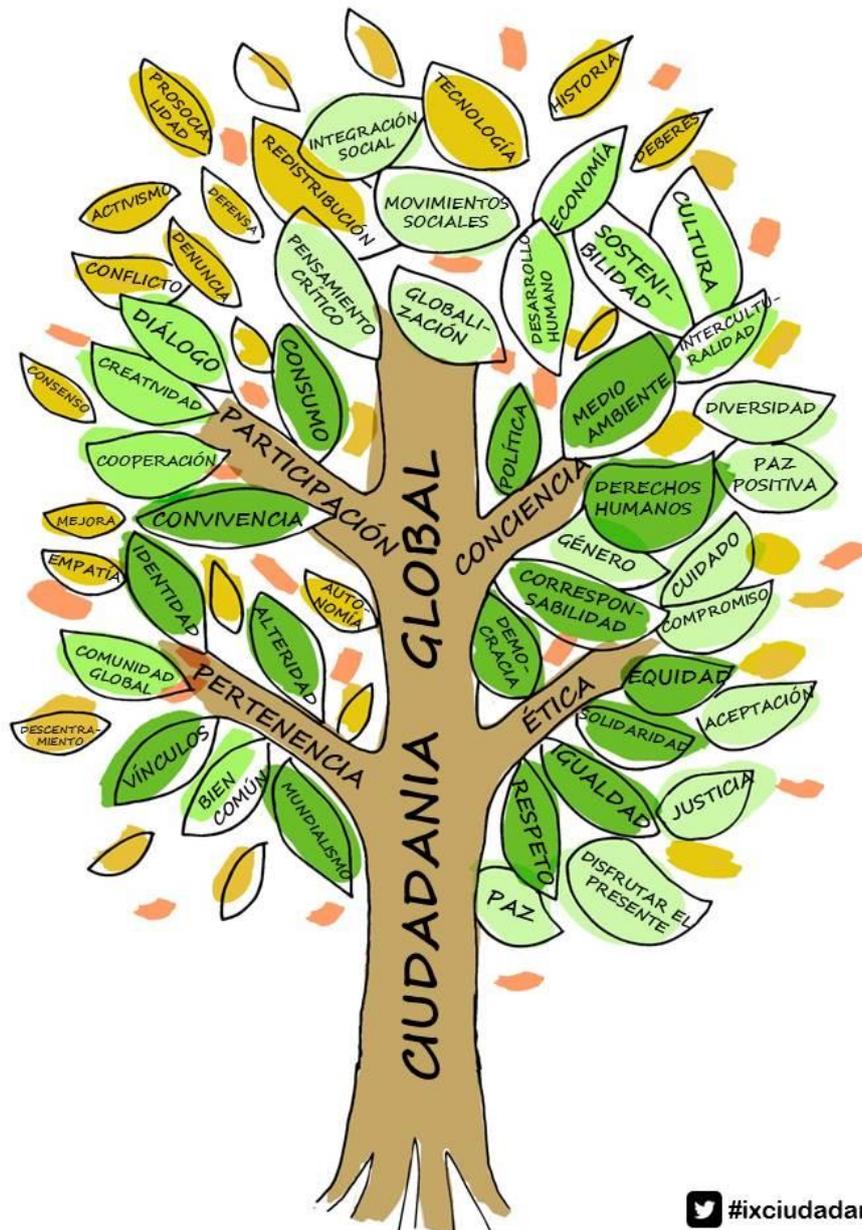
A partir del intercambio y sistematización de experiencias, hemos indagado en la implementación de proyectos de investigación del alumnado que potencien las competencias científica y ciudadana. La sistematización de experiencias permite una revisión crítica de la propia práctica. Hemos ordenado, interpretado, reflexionado y comunicado nuestras experiencias, tanto para el aprendizaje personal como para el intercambio de conocimientos, teóricos y prácticos, entre el grupo.

Agradecemos profundamente a cada una de las personas su disposición a participar en esta publicación y compartir su experiencia, que ayuda a conocer cómo se educa en la ciudadanía global actualmente, repensar nuestras prácticas y reforzar líneas de trabajo para una educación crítica y transformadora hacia la justicia global.

## EL PUNTO DE PARTIDA: APRENDIZAJES CLAVE PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

¿A qué nos referimos cuando hablamos de educación para la ciudadanía global?

¿Qué aprendizajes destaca la educación para ciudadanía global?



 #ixciudadania

## LAS PREGUNTAS INICIALES

Se consensuaron 6 preguntas globalizadoras iniciales:

1. ¿Qué estrategias educativas, dentro y fuera del aula, favorecen la educación para la ciudadanía global?
2. ¿Cómo organizar el currículum?
3. ¿Cómo facilitar la investigación para educar en ciudadanía global?
4. ¿Cómo evaluar la investigación para la ciudadanía global?
5. ¿Cómo tejer redes educativas entre centros de educación formal y no formal, familias, asociaciones, movimientos sociales, instituciones...?
6. ¿Cómo formar a los educadores y educadoras en ciudadanía global?

### 1. ¿Qué estrategias educativas, dentro y fuera del aula, favorecen la educación para la ciudadanía global?

¿Qué metodologías se pueden considerar que forman a ciudadanos críticos y emancipados, y por tanto agentes de transformación de su contexto?

¿Qué metodología es la más apropiada para que los alumnos lleguen al conocimiento que queremos alcanzar y a la vez disfruten, comprendan y asimilen los conocimientos y valores de la educación para la ciudadanía?

¿Podemos educar ciudadan@s si en los centros no se potencia la participación de l@s estudiantes: comisiones, asambleas...? ¿Podemos tener una educación emancipadora si se siguen usando metodologías transmisivas, contenidos parcelados en materias, etc.? ¿Podemos educar ciudadan@s con una educación en 'cuidados'? ¿Cómo aprenden nuestros alumnos a tener un criterio personal y crítico si les damos todo hecho y además tienen tanta información que nos perdemos hasta los profesores?

### 2. ¿Cómo organizar el currículum?

¿Cómo adaptar el currículum de las **distintas materias** para trabajar la ciudadanía? ¿Cómo educar en y para la ciudadanía, y que sea el **eje central** de la educación desmontando que solo se debe trabajar en unas materias o en la tutoría?

¿Cómo deben de **organizarse los conocimientos** que propone y genera la educación para la ciudadanía, de una forma transdisciplinar, interdisciplinar o multidisciplinar? ¿**Qué debemos investigar** sobre ciudadanía desde nuestra materia o materias?

¿Cómo trabajar interdisciplinariamente? ¿Cómo trabajar en colaboración diferentes enfoques, materias, docentes...?

¿Podría ser interesante realizar las actividades e investigaciones juntando a los **alumnos de diversos** niveles educativos? ¿Cómo influiría en el total de los alumnos del centro si la dinámica a utilizar por parte de instituto fuese pensar en ellos como un único conjunto?

¿Cómo superar las dudas que surgen frente al reto de un modelo transformador en el aula? ¿Cómo **afrentar la soledad** en tu centro ante este reto? ¿Cómo **afrentar los problemas** que te puede plantear el sistema (direcciones, administraciones...)?

### 3. ¿Cómo facilitar la investigación para educar en ciudadanía global?

¿Qué hará que la investigación sea **motivadora y significativa** para el alumnado?

¿Cómo deben crearse las actividades para que sean realmente motivadoras para los alumnos y les anime a investigar sobre el tema? ¿Cómo conseguir que los alumnos se impliquen y propongan aquello que les perturba y motiva?

¿Cómo acotar temas sobre ciudadanía? ¿Qué tipo de temáticas, a la hora de investigar, conectan con la realidad y promueven la ciudadanía? ¿Qué temas motivan más a los adolescentes para investigar? ¿Cómo **despertar la curiosidad** para que sugieran las preguntas a investigar? ¿Cómo podemos enlazar dichas preguntas para educar en ciudadanía? En un mundo donde los problemas y conflictos son cada vez más globales, ¿cómo podemos hacer que los alumnos investiguen sobre ellos y lleguen a comprender **conceptos como "derechos humanos", "democracia", "tolerancia" o "diversidad"**?

¿Qué metodología y actividades presentaremos a l@s chic@s para favorecer el proceso de investigación? ¿Cómo deberíamos presentarlo para fomentar su interés y curiosidad? ¿Cómo favorecer su **autonomía** en el proceso de investigación? ¿Cómo conseguir que disfruten la investigación, que disfruten aprendiendo?

¿Cómo deben de comenzar una investigación, partiendo de los esquemas de los alumnos o proporcionando un sistema de puntos para que ellos puedan seguir? ¿Cómo **pautar una correcta investigación** en nuestros alumnos? ¿Cómo hacer un buen "coaching"/seguimiento que permita a todos los alumnos avanzar respetando en la medida de lo posible, ritmos e intereses? ¿Deberíamos ofrecer varios **recursos** para la investigación y dejar que cada alumno escogiera algunos de éstos para establecer sus propias conclusiones?

¿Cómo conseguir la comprensión y **aprendizaje significativo** de aquello que queremos que aprendan en el proyecto (metas de comprensión)?

### 4. ¿Cómo evaluar la investigación para la ciudadanía global?

¿Qué **esperamos** de nuestro alumnado durante todo el proceso de trabajo? ¿Qué tenemos en cuenta a la hora de evaluar en ciudadanía? ¿Qué ítems o aspectos vamos a evaluar?

¿Cómo evaluar? ¿**Cómo evaluar procesos**? ¿De qué manera evaluamos la adquisición de estos **valores**? ¿Cómo averiguar que el alumno después de realizar el trabajo de investigación le ha servido para su educación en ciudadanía?

¿Cómo auto/co/evaluar el proceso de investigación?

¿Qué, cómo, con quién, de qué manera y en qué momentos (importancia del *feedback* durante el proceso, no sólo al final) deberíamos evaluar el proyecto de investigación? ¿Deberíamos fomentar la coevaluación entre iguales?

¿Cómo evaluarles su **capacidad de investigar** en ciudadanía de manera que adquieran el hábito de hacerlo para las diferentes disciplinas?

## 5. ¿Cómo tejer redes educativas entre centros de educación formal y no formal, familias, asociaciones, movimientos sociales, instituciones...?

¿En qué **contextos** educamos? ¿Qué cambios significativos se producen en los/as participantes? ¿Qué aprenden? ¿Cómo cambian las dinámicas de los **movimientos sociales** a su comunidad, al territorio y a las personas? ¿Cómo organizar un proyecto educativo de investigación para que participen tanto los aprendices como los supuestos beneficiarios? ¿Cómo podemos, desde nuestra tarea docente, estrechar los lazos entre territorio, comunidad y personas? ¿Cómo abrir nuestros centros a toda la **comunidad educativa**? ¿Cómo crear una cultura de centro en la que podamos formar equipos de investigación/acción ciudadana en toda la comunidad educativa (alumnos, profesores y familias)? ¿Cómo podemos formar equipos de investigación/acción ciudadana que integren al alumnado, docentes, familias, asociaciones, movimientos sociales...? ¿Cómo empoderar a los actores de la comunidad educativa para abrir investigaciones, desarrollarlas y transformar nuestros contextos? ¿Cómo incluir a otros agentes socializadores (familias, amistades, organizaciones, movimientos sociales,...) dentro de la experiencia formativa de educación para la ciudadanía para tratar de que haya un verdadero aprendizaje significativo, motivador, crítico y transformador)? ¿Qué estrategias son más eficaces para incorporar la agenda y los modales de los movimientos sociales al currículum real y a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, entre las que se encuentra la investigación? Es decir, ¿qué hacemos para incorporar los aprendizajes de las mareas o de la PAH a las escuelas? ¿Qué **espacios, alternativos a la academia**, y de carácter popular se pueden crear para fomentar la investigación como parte del proceso de ciudadanía? ¿Sería posible incorporar la **visión de l@s mism@s jóvenes** sobre el cómo? ¿Cómo hacer sentir realmente partícipes del proyecto a los alumnos, como sujeto y objeto de la investigación, algo que también considero interesante que pudiera ampliarse a otros componentes, como profesorado y otros agentes socializadores? ¿Quiénes (organizaciones, asociaciones, instituciones, medios, etc.) fomentan la investigación en la ciudadanía global desde la educación no formal? ¿Cómo podemos aplicar la educación para la ciudadanía en el ámbito de la **educación no formal**? ¿De qué modo apoyar, dinamizar e investigar procesos de construcción de ciudadanía desde todos los niveles? ¿Cómo diseñar un proyecto de aprendizaje e investigación en la sociedad actual, de manera que podamos aprovechar el potencial colaborativo de las **tecnologías y los medios sociales**? ¿Cómo aprender y crecer a

través de la educación participativa colectiva, consiguiendo compartir experiencias y ampliar horizontes sin límites marcados?

## **6. ¿Cómo formar a los educadores y educadoras en ciudadanía global?**

¿Quién será el profesor adecuado para impartir la materia? ¿Con qué contará? ¿Quién le ayudará en su tarea diaria? ¿Será una materia transversal? ¿Contará con la colaboración de todos los docentes?

¿Qué cualidades tendría que tener un docente para poder hacer crecer personas integrales?

¿Cómo deben formarse los profesores para que tengan el nivel, el desarrollo, la sensibilidad... necesarias para poder educar a los alumnos?

¿Cómo debe actuar el profesor para que los alumnos sientan que la educación para la ciudadanía no es como el resto de las materias y que, en cierta manera, les da forma a todas las demás?

¿Cómo formar a los profesionales de la educación (aquí incluyo todos los ámbitos docentes, sean obligatorios o no, formales o no formales) para trabajar la educación para la ciudadanía desde una perspectiva intercultural, de inteligencia emocional y de género?

¿Quiénes deberían formar a los profesionales de la educación para trabajar en la educación para la ciudadanía?

¿Cómo desaprender si el sistema ya te ha de-formado?

## LA NARRACIÓN DE EXPERIENCIAS

En esta etapa nos centramos en el intercambio de experiencias, narradas de una forma vivencial, es decir, atendiendo no tanto al diseño educativo como a la recuperación del proceso vivido.

Para ello, cada participante apuntó entre 3 y 10 ideas clave de la experiencia que quería transmitir con su narración. Se trataba de aquellos aspectos de la experiencia que le resultarán especialmente memorables, de los que había aprendido y que pretendía explicar con su relato. Estas ideas clave debían actuar como apuntes personales previos a la elaboración del relato. Así, se recordó la temática del curso (indagación y ciudadanía global) a fin de que algunas ideas clave hablasen de estos ejes.

Igualmente, se propuso la elaboración de una línea del tiempo en la que señalaran los momentos clave por los que pasó al experiencia. Para estimular la recuperación del proceso vivido, se propuso ampliar la línea del tiempo con imágenes generadas en la experiencia (fotografías, producciones del alumnado...), acontecimientos del contexto personal, social, institucional... Opcionalmente, podían acudir a otras personas y colectivos que hubieran compartido aquella vivencia: alumnado, docentes, entidades...

A partir de estos materiales previos, cada participante redactó un relato de su experiencia, que compartió en seminario. A partir de aquí, se generó un diálogo en el grupo, que pudo plantear las preguntas que le generaba cada relato, especialmente en relación al proceso vivido respecto a la educación para la ciudadanía global y la indagación formativa.

Los relatos que se recogen a continuación son el fruto de este trabajo colaborativo y nos permitieron abordar la reflexión de fondo sobre nuestras preguntas iniciales, a partir de los procesos vividos por cada participante.

## A. TALLER POR LA MULTICULTURALIDAD. NARRADA POR JESÚS CARRILLO REYES

La experiencia se desarrolla en un centro ciudadano del barrio de Palma-Palmilla situado en la periferia malagueña. Este taller pretende que los niños tengan conciencia de la historia de su propio pueblo y conciencia de la historia de más grupos de seres humanos



La experiencia se desarrolla en un centro ciudadano del barrio de Palma-Palmilla situado en la periferia malagueña. Según datos del Ayuntamiento de Málaga de enero de 2013, en el distrito Palma-Palmilla estaban censados 30.205 ciudadanos, aunque otras fuentes indican que en la zona viven entre 35.000 y 36.000 personas. Esta enorme diferencia se debería sobre todo a la llegada de inmigrantes, muchos de ellos en situación irregular. El distrito 5 es, además, uno de los más desfavorecidos de la ciudad, con graves problemas de exclusión social y delincuencia.

Este taller pretende que los niños tengan conciencia de la historia de su propio pueblo y conciencia de la historia de más grupos de seres humanos, cómo han vivido, qué ha pasado...

Los chicos y chicas eran de diversas edades, participaron alumnos/as entre 6 y 12 años.

En un primer momento pasé un cuestionario inicial en el que preguntaba ¿Qué edad tienes? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Qué quieres ser de mayor? ¿Qué opinas sobre los gitanos? ¿Qué opinas sobre los árabes? ¿Qué opinas sobre los africanos?

Después, en los demás días, se fueron desarrollando una serie de talleres para abrir la mente de estos niños, para proporcionarles un pensamiento crítico y fundamentado.

El primer día hacemos la presentación de todos mediante dinámicas de presentación, cada uno tiene que decir su nombre, su edad y lo que más le gusta, y el segundo tendrá que repetir al primero y decir sus datos, el tercero igual y así sucesivamente.

Pasamos a hablar de los gitanos en lo que vemos un fragmento del documental “Camelamos Naquerar”, el cual dejó impactado al grupo, ya que no eran conscientes de la historia del gitano desde que salió de la India hasta que llegó a España, y como vivió en España. Estuvimos haciendo una asamblea después de este documental. Y lo mismo pasó en los siguientes días con los árabes, los ecuatoguineanos, etc. No eran conscientes de su propia historia, de la historia de su pueblo y mucho menos de la historia de los demás pueblos.

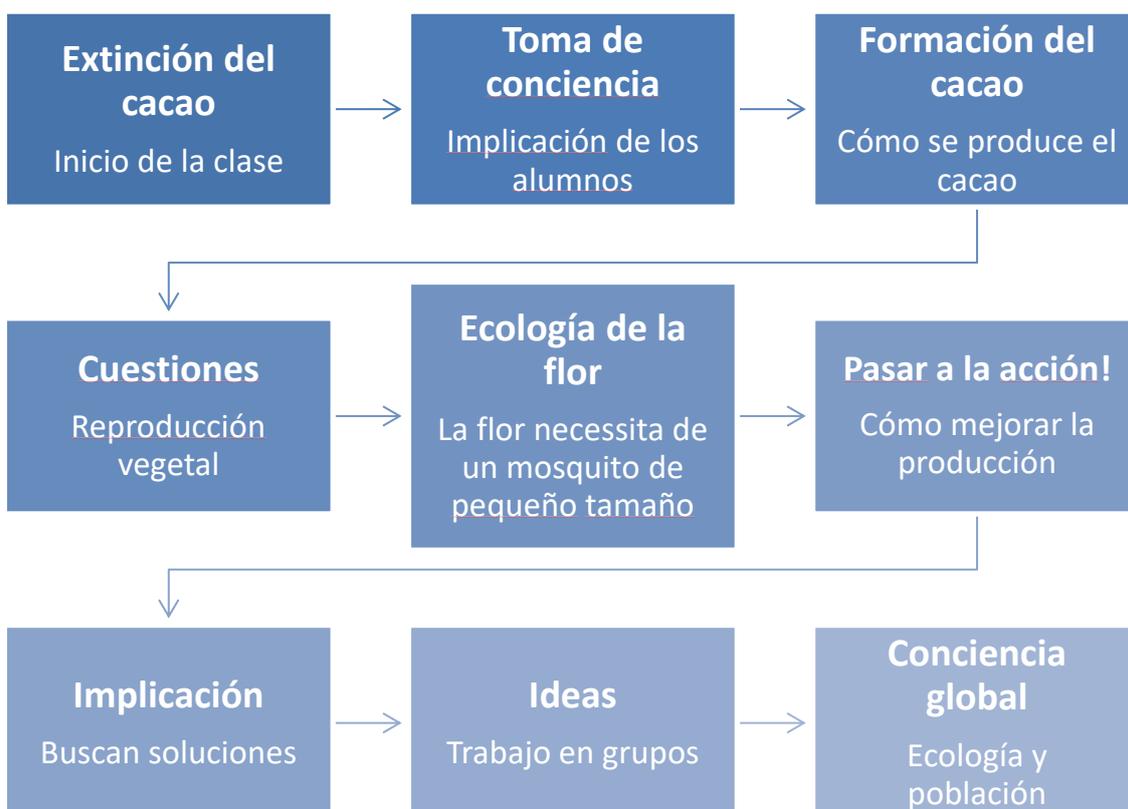
Después de estos días empezamos poco a poco a construir nuestro árbol todos juntos, y hacer dinámicas para y por la interculturalidad, y juego cooperativos, donde la consecución de los objetivos solo fuera posible con la participación de todos los miembros del grupo. Luego tuvimos la suerte de poder contar con voluntarios que vinieron a contarnos su experiencia para romper esos mitos que se dicen sobre gitanos o rumanos, etc.

Tuvimos a un gitano rumano, profesor y activista político, una gitana modelo internacional, un gitano y maestro de primaria, una azafata de vuelo de madre ecuatoguineana y padre senegalés, un ecuatoriano empresario de la restauración, un marroquí guardia civil y un marroquí veterinario.

El último día colocamos nuestro árbol en el centro, y volvimos a pasar el cuestionario inicial. Pudimos observar como toda la perspectiva de estos niños había cambiado, como poco a poco se convirtieron en personas con la capacidad analítica y crítica más desarrollada, dónde no importaba el color de la piel o de dónde seas para hablar contigo, ya que había un clima en la clase como si entre ellos mismos fueran todos una gran familia.

## B. CÓMO MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE CACAO, NARRADA POR GLORIA SANS

La actividad que desarrollé fue con alumnos de tercero de ESO en una clase de Biología. Se trataba de explicar la reproducción vegetal a través de un problema existente con el cultivo del cacao, que está haciendo que esté se convierta en un bien escaso próximamente. Los alumnos se implicaron mucho intentando aportar ideas y fueron conscientes del efecto que tienen nuestras acciones sobre los demás y sobre el medio ambiente. La experiencia fue muy positiva porque los alumnos se implicaron mucho en intentar resolver el problema.



El objetivo de realizar la clase de biología desde otras perspectivas a la meramente científica era que los alumnos tuvieran una dimensión más global de las consecuencias de la acción del ser humano sobre la naturaleza y que además adquirieran los conocimientos curriculares desde una perspectiva más motivadora haciéndoles partícipes activos de su aprendizaje desde el primer momento. El objetivo curricular de la clase era aprender cómo se produce el cacao y a partir de este proceso explicar la reproducción vegetal. Ésta fue una primera parte de la clase, la segunda parte era pensar en ideas que pudiesen mejorar la producción del cacao y por tanto mejorar la calidad de vida de la población de la Selva suramericana y otras selvas productoras de cacao. Pero tenían que hacerlo poniéndose en la piel de empresas explotadoras, de ONG o del gobierno local. Este papel lo representarían parte de la clase. Y

para obtener ideas necesitarían científicos capaces de investigar cómo mejorar la producción del cacao. Entonces parte de la clase fueron científicos con ideas para mejorar la producción y parte miembros de una empresa, de una ONG o del gobierno. Los alumnos se entusiasmaron mucho y la participación fue muy buena, aunque para una sola clase quedó muy corto. Les entusiasmó porque les sorprendió que el chocolate estuviera en extinción, algo que gusta tanto a tantas personas en el mundo. Además les sorprendió que era algo real que había aparecido en los periódicos de todo el mundo. Por este motivo les sorprendió y de hecho, al acabar la clase y leer las noticias en el periódico le pidieron a su profesora titular hacer más actividades como ésta. Y es remarcable este entusiasmo en el contexto de un centro educativo con alta conflictividad en las aulas y entusiasmo prácticamente nulo por escuchar y aprender. Tengo pensado repetir experiencia pero quizá dividiendo la clase en dos y profundizando en los efectos locales de la mejora de la producción del cacao según el tipo de organización que intervenga en la zona. Por ejemplo una ONG invertirá dinero para mejorar la producción y los beneficios irán en gran parte a la población, pero si invierte una empresa, la empresa va a querer hacer un margen muy amplio de beneficio a costa de pagar poco a los recolectores e invertir el dinero en otros países. Hubiera sido necesario que los alumnos reflexionaran acerca del modelo económico que existe en nuestra sociedad, así que en el desarrollo de esta clase hubiera sido muy positivo trabajar junto con los profesores de economía o sociales para amplificar los aprendizajes de esta experiencia. Por tanto es fundamental tejer redes entre las diferentes asignaturas para cultivar e incentivar la investigación en ciudadanía global.

## C. REALIZACIÓN DE UN CORTOMETRAJE SOBRE EL MITO DE TESEO Y EL LABERINTO DEL MINOTAURO, NARRADA POR LAIA TORREALBA I GAS

Este proyecto colaborativo se desarrolló en la asignatura optativa de 3º de ESO “cultura clásica”. Consistió en la realización de un cortometraje sobre el mito de Teseo y el laberinto del minotauro. El resultado es [este video](#).



ELECCIÓN	DISEÑO	PRODUCCIÓN	GRABACIÓN	EDICIÓN FINAL
¿Les di demasiado tiempo?	¿Hay que dejarles elegir el grupo? ¿O hay que hacer grupos de especialistas determinados?	¿Trabajo en equipo? ¿Reciclaje?	¿Cómo conseguir la implicación responsable y seria en un proyecto que se supone que es suyo?	¿Derechos de uso de música? ¿Derechos de uso de imagen?

Los alumnos decidieron en una de las sesiones que mito querían realizar pero antes tuvieron una tareas individuales previas, donde buscaban información de varios mitos clásicos y se los presentaban a sus compañeros. De manera que tras su presentación, todos ellos votaron al mito que creyeron más apropiado de realizar. Ese fue “El mito de Teseo y el laberinto del Minotauro”.

En referencia al proyecto pedagógico, fue un proyecto educativo de trabajo cooperativo donde todos los alumnos aportaron lo que sabían y sabían hacer. Formando parte de un equipo donde todos podían potenciar sus aptitudes y cualidades en el trabajo en equipo y los conocimientos que tenían sobre la cultura mediterránea clásica.

En referencia al estudio social del mundo clásico y las comparativas, el alumnado estuvo muy interesado en los paralelismos que se intuyen entre la cultura mediterránea clásica y la sociedad actual. A medida que iban teniendo acceso a la información, se les explicaba la organización de aquella sociedad. Reflexiones como el concepto de ciudadano, el de extranjero, el concepto de democracia,... les hizo activar sus conocimientos y hacer su propio análisis.

Valores como la justicia y la equidad se trabajan desde el mito de Teseo y el laberinto del minotauro, ya que los sacrificados no acostumbraban a ser los reyes sino gente del pueblo, y eso ya les hizo pensar sobre la injusticia entre estamentos sociales. Respecto al sentimiento de ciudadanía global, Teseo es un gran ejemplo, ya que se entrega para salvar la gente de un pueblo, por lo tanto, se deduce el sentimiento de vinculación de Teseo y les hizo plantear sobre la bondad de los humanos.

Respecto al tema de los estereotipos, ya salió antes de conocer el personaje de Ariadna, ya que al trabajar la organización social del mundo clásico era muy candente que la mujer no era ciudadana y eso les impactaba y sacaba de las féminas su parte más reaccionaria frente a esa injusticia hacia nuestro género, respecto a la violencia estructural, etc.

El instituto donde se llevó a cabo la experiencia el nivel de diversidad es altísimo, solo cabe decir que tenemos 32 nacionalidades. Pues en este entorno siempre salen debates contrastados de sus propios conocimientos del entorno y de los de su país de origen.

Empezó siendo un proyecto de la asignatura de Cultura Clásica pensado exclusivamente para los alumnos de ésta pero viendo la ilusión que ponían y que el final de la asignatura llegaba (es cuatrimestral), los propios alumnos vieron la necesidad de venir por las tardes.

A otros compañeros de tercero de ESO les motivaba lo que oían sobre la asignatura y quisieron colaborar, de manera que el pequeño grupo se hizo un grupo mayor en pocos meses.

La asignatura acabó y se encontraron momentos para pintar, hacer decorados, para decidir el vestuario, para grabar las voces y las escenas en las horas de patio y tardes.

Cosas a tener en cuenta fueron que se contempló que todos los alumnos tuvieran los derechos de imagen firmados por los tutores y que las músicas utilizadas fueran nombradas para no tener problemas con la propiedad intelectual.

Tras la experiencia se valoran unos puntos fuertes y otros débiles:

#### **FUERTES**

- Implicación y motivación del alumnado y del profesorado.

- Tipología de trabajo en equipo propia del trabajo cooperativo.
- Disponibilidad el centro y de unos recursos básicos.
- Se trabajó la reflexión sobre la ciudadanía global desde los contenidos propios del mundo clásico, incentivando la reflexión de los valores de la humanidad y de sus puntos críticos.
- La creatividad que despierta a los alumnos trabajar manipulativamente y el trabajo emocional que se hace mientras lo hacen.
- Los alumnos eran los actores centrales del proyecto, decidiendo el mito, elaborando el guion, decidiendo el vestuario y atrezzo, creando los decorados, montando los ambientes de grabación y grabando.
- Los alumnos vieron un resultado de su trabajo y esfuerzo.

### **DÉBILES**

- Se extendió más de la duración de la asignatura y aunque había mucha ilusión hubo un punto de cansancio generalizado.
- No hubo la implicación de ningún profesor más del claustro, aunque se intentó facilitar su aportación con los mismos alumnos desde sus propias áreas, como por ejemplo tecnología o Educación Visual y Plástica.
- Era un proyecto propio de la asignatura de Cultura clásica, que sería más rico si se incluyera en el plan anual de centro.

En conclusión, se desarrollaría casi igual en algunos aspectos pero se acortaría; se intentaría que fuese multidisciplinar y los compañeros del claustro se implicaran proactivamente.

---

## D. CONSUMO RESPONSABLE DE MATERIAL DEPORTIVO. NARRADA POR FRANCISCO JAVIER PALAU ROIG

El relato sobre mi experiencia personal lo centraré en el Crédito de Síntesis de Tercero de la ESO que se desarrolló durante el mes de mayo del curso 2014/15, en un instituto público de Mataró (Barcelona).

Durante una reunión del equipo de coordinación pedagógica celebrada en Septiembre de 2014 surgió la idea por parte del coordinador de la llamada “*Escola Verda*” el empezar a trabajar con el alumnado temas o contenidos dirigidos hacia el medio ambiente, reciclaje, biodiversidad, consumo responsable, valores del entorno natural, sostenibilidad, etc. ya que hasta ese momento solamente se realizaban talleres y de forma esporádica los alumnos y alumnas denominados delegados verdes desarrollaban alguna actividad puntual con sus compañeros y compañeras de clase, al margen de asignaturas que ya contenían temas específicos dentro del currículo.

La primera fase ya había empezado, teníamos encima de la mesa un conjunto de temas que deberíamos decidir cuál se adaptaría mejor y tuvieran cabida diversas asignaturas, por no decir todas, incluso de forma transversal o interrelacionadas entre sí. De los diferentes temas que se fueron exponiendo y analizando por los diferentes jefes de departamento de las diferentes áreas, se llegó a un acuerdo común sobre un tema que a todos y todas nos pareció tener cabida dentro del propio departamento o de la asignatura en sí, así pues deberíamos primero definirnos de cómo lo llevaríamos hasta el alumnado, dicho de otra forma, de forma individual (asignatura) o agrupando diversas áreas e interrelacionándose entre ellas (lenguas, ciencias, expresión, etc.), al final decidimos dejarlo al parecer del profesor o profesora implicada en el proyecto de investigación de tercero de la ESO. Para finalizar esta primera fase debíamos buscar un hilo conductor común, el resultado lo titulamos, “Consumo responsable” y en que marco desarrollábamos este proyecto de investigación, un debate casi sin fin, que al final terminó siendo dirigido para el segundo ciclo de la ESO, concretamente para los grupos de tercero. También pudimos determinar la fecha de inicio del proceso (tercer trimestre) y lo más importante, desarrollar la investigación durante el denominado crédito de síntesis.

En la segunda fase y después de varias reuniones perfilamos el hilo conductor y un título concreto para cada asignatura o área, pero siempre dentro del consumo responsable fuera del ámbito que fuera, adaptando la metodología, el contenido, las actividades, la evaluación del proceso, etc. a nuestro alumnado y a su nivel académico.

La tercera fase fue presentar el proyecto a la comisión pedagógica para dar su visto bueno a mediados de enero de 2015. Se presentaron las diferentes áreas y asignaturas dentro del marco común establecido y se dio el pistoletazo de salida. En mi caso, determiné empezar el proyecto de investigación del crédito de síntesis para tercero de la ESO dentro del tercer trimestre, siendo el mes de Mayo el que mejor se adaptaba dentro de la programación anual de la asignatura con el título, *Consumo responsable: “Consumo Deporte”*.

La cuarta fase fue programar personalmente todo el proceso formal de un proyecto, sus fases, tres para ser exactos con seis sesiones de trabajo, sus contenidos teóricos, la recogida de datos, análisis de los mismos, hallazgos, estructura del trabajo de investigación, exposición oral, evaluación, etc. pero en este caso empecé partiendo de las siguientes preguntas:

- ¿Qué objetivo quiero que consigan?
- ¿Qué quiero que investiguen?
- ¿Qué pretendo que demuestren con esta investigación?
- ¿Qué pretendo que cambien con esta investigación?

Llegó el mes de mayo, con todo a punto para hacer la presentación del proyecto de investigación a los diferentes grupos-clase sobre el Consumo responsable: “Consumo Deporte”.

Este momento fue clave para arrancar la motivación del alumnado al presentar el proyecto de forma impactante con unas imágenes altamente opuestas, niños jugando a fútbol sin calzado y futbolistas con la última tecnología en botas y otras dos con un balón de fútbol roído por el tiempo, pero de uso en un barrio periférico de Brasil y en contraposición el último balón diseñado para el Campeonato de Europa de Clubes. Estas imágenes crearon un debate abierto y muchas preguntas, todo el alumnado aportó experiencias, creencias, algunos hasta soluciones, aunque lo mejor fue el oír múltiples veces la palabra solidaridad, cooperación e igualdad, incluso alguno dijo sostenibilidad económica.

El objetivo era que hicieran suyo este proyecto, se motivaran y empezaran a tener una fotografía mental sobre el tema en cuestión.

### ***¡Esto ya promete!***

En la misma sesión teníamos que centrar el tema del proyecto de investigación.

A priori no pensé que les costaría tanto, ya que grupos reducidos de alumnos (grupos de 3-5 alumnos distribuidos previamente) no debatirían tanto sobre qué título poner a su proyecto ya que inicialmente la idea era investigar sobre el consumo en la práctica deportiva que el alumnado realiza, comparándolo desde dos perspectivas económicas, a nivel utilitario y a otro nivel, por ejemplo a nivel de alto rendimiento.

El objetivo de poner título al proyecto se cumplió al mismo tiempo que se entregó el dossier guía para realizar el desarrollo del contenido a nivel formal (en otro PDF seguido de este podemos observar la página de presentación al alumnado de la hipótesis inicial sobre el tema que deberá investigar para su desarrollo – en catalán –).

### ***¡Rumbo a lo desconocido!***

La segunda sesión y tercera sesión la dedicamos íntegramente a la investigación y el desarrollo del proyecto, algunos grupos compartieron inquietudes con otros, surgieron muchas dudas sobre los contenidos que debían investigar, etc. Pero justo en momentos de crisis grupal surge la ayuda, la cooperación y solidaridad del trabajo en equipo, ello les lleva a volver a centrarse

en trabajar juntos no dejar de lado un principio básico a la hora de analizar contenidos, buscar delo general y pasarlo a específico. Aun siendo la temática muy similar, cada grupo pone rumbo hacia los intereses del mismo, de hecho el nivel y ritmo de trabajo lo asumen ellos mismos, muchos grupos ponen su acento en la diferencia que hay entre deportistas de alto rendimiento y su propio nivel deportivo lo cual les ayuda a dar luz sobre la parte de material utilitario que unos y otros utilizan y por lo tanto, la economía que ello implica a unos y a otros. Un grupo solo opta por trabajar la sostenibilidad económica y social de los clubes comparando uno de barrio donde dos integrantes jugaban al fútbol y uno de alto nivel.

El objetivo de investigar sobre el tema elegido por ellos, investigar y comparar empieza a tomar forma durante el proceso de las tres sesiones que duró esta fase, sin olvidar las horas de trabajo en casa.

### ***¡El proyecto toma forma!***

Una vez el proyecto de investigación empezó a tomar forma, en contenidos, hallazgos, en la gestión de la información, etc. no podemos olvidar la exposición oral y entrega de la memoria escrita, creo que aquí fue el momento culminante de todo un proceso vivido en cooperación y de aprendizaje mutuo. Muchos nervios al confeccionar y diseñar la exposición, organizarse el grupo, turno de exposición, resúmenes, etc. todo ello dentro de la cuarta y quinta sesión de trabajo. En general los grupos se repartieron el trabajo, unos cerrando la memoria escrita y otros utilizando el Power Point como elemento tecnológico para una mejor comprensión para el público en la exposición de la última sesión.

En la quinta sesión algunos grupos realizaron incluso simulacros en otras aulas para evaluarse entre ellos y pulir la exposición final de la siguiente y última sesión.

### ***¡Nervios, nervios...!***

Llegó el final, el día *D* a la hora *H*, los grupos a punto y empezaron las diferentes exposiciones, con errores tecnológicos, con errores de conceptos en algunos casos, con vergüenzas al hablar en público, un sinfín de situaciones normales que a esta edad suceden por muy bien que se preparen, algunas cómicas, recuerdo que una alumna se quedó en blanco y sin voz de la ansiedad, no podía casi hablar y dejamos al grupo para el final de la sesión, se calmó media hora más tarde, con tila incluida y más relajada hizo su exposición junto con sus compañeros de grupo.

El objetivo fue concluir el proyecto con unas respuestas a las preguntas iniciales que se plantearon, en su mayoría se respondieron y las expectativas como profesor se cumplieron, aprendieron a cooperar, reflexionar, colaborar, solidarizarse y tal vez a cambiar alguno de sus hábitos de consumo.

Para finalizar y a modo de resumen personal después de finalizar el crédito di respuesta a las mis preguntas iniciales:

- **¿Qué objetivo quiero que consigan?**

Ofrecer herramientas de reflexión y análisis para poder realizar un consumo responsable real en la práctica deportiva y económicamente sostenible.

- **¿Qué quiero que investiguen?**

El consumo en la práctica deportiva que la sociedad realiza comparado desde dos perspectivas económicas, a nivel utilitario y a nivel de alto rendimiento, es decir, que cuesta realizar deporte según el nivel de práctica deportiva comparada con el alto rendimiento deportivo.

- **¿Qué pretendo que demuestren con esta investigación?**

Que la inmensa mayoría de practicantes consumen altos precios para realizar deporte, sin tener en cuenta las necesidades reales de práctica y estrictamente deportivas.

Que las modas y la publicidad no contribuyen a mejorar la práctica deportiva cotidiana real de los practicantes.

- **¿Qué pretendo que cambien con esta investigación?**

Que sean capaces de reflexionar y valorar el consumo deportivo personal de forma económicamente sostenible.

Además de las reflexiones personales a las preguntas iniciales también se han planteado preguntas, reflexiones y respuestas grupales dentro del seminario que nutren y amplían el proyecto en un futuro inmediato:

-El proyecto se amparó bajo el paraguas de "Consumo responsable" pero dejando que cada profesor lo llevase al terreno de su materia sin que hubiera una interdisciplinariedad,

- **¿A qué se debió?**

Fue como un tanteo a los diferentes departamentos, algunos no colaboraron en exceso, aunque este año parecen más receptivos en tirar el proyecto de forma más unitaria.

- **¿Crees que hubiera sido más enriquecedor?**

Estoy seguro de ello, pero tal y como está organizado el crédito de síntesis en este centro y al ser un hilo conductor nuevo teníamos el problema de la organización horaria, un poco incompatible entre profesorado, horarios, asignaturas y cursos.

- **¿Se dio algún caso de trasvase de información o conocimientos de otras materias de los que tus alumnos hicieran suyo de manera más o menos consciente en el desarrollo del trabajo que nos has explicado?**

No hubo ninguna transferencia entre asignaturas; cada una optó por un tema dentro de un hilo conductor, aunque ninguna de ellas tenía una dirección guiada hacia la otra.

Tal vez en futuros cursos tengamos la oportunidad de mejorar estos aspectos y trabajar más globalmente.

-Se trata de un proyecto que seguro que no deja indiferentes a los alumnos.

- **¿Has pensado en preparar un cuestionario de reflexión que aparte de aplicarlo al consumo de la práctica deportiva (que está muy bien) también lo aplique en el consumo en general?**

De hecho se comentó en la reunión de la comisión pedagógica el confeccionar un cuestionario final de forma conjunta (donde participaran todas las asignaturas), de hecho se está intentando confeccionar aunque no creo que para este curso aún lo tengamos disponible.

## E. LA GLOBALIZACIÓN Y LOS DESEQUILIBRIOS DEL MUNDO ACTUAL, NARRADA POR DANIEL PÉREZ JEREZ

La experiencia que relato tuvo lugar en el marco de mis prácticas del máster de formación del profesorado y se desarrolló en un instituto público de un municipio de la provincia de Barcelona con alumnos de 3º de ESO, dentro de la materia de Ciencias Sociales. El centro se sitúa en un barrio eminentemente obrero, por lo que la mayoría de los estudiantes procedían de familias de clase trabajadora. La unidad didáctica que pusimos en práctica trataba el tema de la globalización y los desequilibrios del mundo actual. En ella se planteaba resolver el siguiente problema social relevante: ¿Otra globalización es posible?

Sesión 1	<p>La unidad didáctica se inicia con un cuestionario de representaciones sociales con el que se pretende hacer emerger los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema.</p> <p>Ellos se muestran intrigados, nerviosos y algo confusos, pues nunca les habían preguntado qué sabían del tema que se disponían a tratar.</p> <p>Seguidamente realizamos una definición colectiva del concepto "globalización".</p>
Sesión 2	<p>Elaboración colectiva de un glosario sobre conceptos clave del tema</p> <p>Los alumnos construyen la definición con sus palabras, cosa que les ayuda a recordarlas.</p>
Sesión 3	<p>Método cooperativo puzle: la temática se divide en grupos especializados que realizan unas conclusiones comunes. Después forman nuevos grupos con un especialista de cada tema. Cada especialista tiene que explicar al resto del grupo las conclusiones a las que ha llegado con sus colegas. Los alumnos que escuchan la explicación del especialista deberán anotar en su ficha lo que les diga de acuerdo a unas preguntas.</p> <p>Éste es un método efectivo para trabajar la colaboración entre alumnos con diferentes habilidades o capacidades</p>
Sesión 4	<p>Explicación y análisis (grupal) de diversos mapas de indicadores socioeconómicos. Éstos van acompañados de unas preguntas para ayudarles a elaborar su interpretación para luego poder explicarla al resto de grupos.</p>
Sesión 5	<p>Preparación de una exposición oral sobre uno de los inconvenientes de la globalización. Las fuentes las facilita el profesor y ellos deben consultarlas y sintetizarlas.</p>
Sesión 6	<p>Exposiciones orales basadas en el análisis de las fuentes anteriores. El público debe preguntarles algo sobre su exposición para comprobar que han estado atentos</p>
Sesión 7	<p>Visualización de un documental y resolución de un cuestionario sobre él</p>
Sesión 8	<p>Síntesis de todo lo que se ha realizado al largo de la unidad didáctica que sirva como recordatorio i pauta para la realización de un artículo de opinión sobre la globalización. Pueden contar con los ejercicios realizados en el aula.</p>
Sesión 9	<p>La unidad didáctica finaliza con el mismo cuestionario que se pasó al principio para comprobar el progreso de los alumnos.</p> <p>Seguidamente el mismo grupo que trabajó en la exposición oral elabora una campaña de concienciación a través de eslóganes o dibujos que se colocarán en un mural.</p>

Lo primero que debíamos saber era qué es lo que los estudiantes entendían por «globalización». Gracias al mapa semántico elaborado el primer día, descubrí que relacionaban este fenómeno básicamente con la economía y que gran parte de los alumnos lo confundían con una de sus consecuencias: la deslocalización. Esta confusión provenía del tema anterior: Economía. Al trabajarlo mencionaron la globalización y la deslocalización y los alumnos terminaron identificando el segundo concepto con el primero. Sin embargo, al finalizar esta actividad, se dieron cuenta de que la globalización afectaba también al ámbito social, cultural y político y que se basaba en una dependencia entre los diferentes países del mundo, tal y como plasmaron finalmente a la definición que elaboraron por parejas.

Seguidamente había que conocer cuáles eran las causas de la globalización, donde se situaban los centros de decisión mundiales, qué papel tenían las multinacionales y qué ventajas e inconvenientes presenta el fenómeno. Para explicar esto se diseñó una actividad en grupo-puzzle en vez de hacer una sesión magistral. Los grupos los formaron los propios alumnos. Esto lo hice intencionadamente para ver con quien se juntaba cada uno y cómo trabajaban. Sin embargo, al final condicionó el desarrollo del ejercicio, ya que se agruparon por afinidad y esto hizo que se distrajeran mucho. Algunos grupos tuvieron dificultades para responder a las preguntas de su tema porque la respuesta no aparecía directamente en la información que les proporcioné, sino que debían deducir a través de imágenes o ejemplos concretos. Con esto comprobé que su costumbre era realizar actividades reproductivas que no requerían mucho esfuerzo deductivo, mental o de abstracción. A pesar de los contratiempos la mayoría completó toda la información de su ficha.

Durante la siguiente sesión se trabajaron los indicadores socioeconómicos más importantes. Pero antes quise que vieran la diferencia entre la proyección Mercator y la de Peters. Pienso que fue un acierto porque nunca habían visto el mapa del mundo de esta manera, lo que les llamó mucho la atención y los hizo reflexionar sobre porqué el segundo no era el predominante si se correspondía más con la realidad. Después la clase se dividió en grupos, pero una vez visto lo que pasó en la clase anterior, decidí formar los grupos previamente. El cambio fue notable. Al no estar en su círculo de confianza, los estudiantes se centraron en terminar la tarea y las distracciones fueron mínimas. En las preguntas que acompañaban los mapas a menudo se pedía que citaran como ejemplo algún país. Aquí es donde los estudiantes se encontraron con más dificultades. Sin embargo, contábamos en el aula con algunos atlas que les sirvieron de apoyo. Esta actividad funcionó muy bien posiblemente por varias razones: los grupos ya estaban diseñados, interpretar un mapa los estimuló más y porque, al colocar a los alumnos en el rol del gobierno de un país con una determinada problemática, empatizaron con la situación de sus habitantes.

El resultado de las exposiciones orales fue muy diverso. Ya durante la sesión preparatoria de la presentación se hicieron patentes las diferencias entre cada grupo. La mayoría estaba en una posición intermedia: hicieron buenas presentaciones y un buen discurso con la información que se les proporcionó. Después tenemos los extremos. Por un lado, hubo unos pocos grupos que profundizaron más en el tema buscando información por su cuenta y realizaron un PowerPoint muy elaborado; por el otro tenemos los grupos menos implicados que hicieron el

mínimo posible para aprobar. Por suerte, estos fueron sólo una minoría. De hecho, en general se implicaron bastante y se interesaron por los temas que trabajaron. Este esfuerzo seguramente se debía, en parte, a que sabían que era una actividad evaluativa.

Finalmente, todo lo trabajado en clase se plasmó en un artículo de opinión sobre el modelo de globalización actual. Para redactar su texto contaban con los ejercicios hechos en clase, ya que creo que no tiene sentido escribir un artículo de opinión con toda la información memorizada. Los alumnos ya sabían que estos ejercicios los podrían usar en esta actividad, por lo tanto, se esforzaron en hacer correctamente para poder escribir después un buen texto. Esto fue una estrategia para que no infravalorar las actividades que hacíamos en clase debido a que no tenían nota. Nuevamente, aquí hubo resultados dispares, pero en general los alumnos elaboraron unos buenos textos.

Los cuatro 3º tuvieron una actitud muy buena a lo largo de toda la secuencia, por lo tanto el comportamiento de los estudiantes no supuso ninguna dificultad para el desarrollo de la unidad didáctica. De hecho, la dificultad principal fue el tiempo y el hecho de tener que ajustar las sesiones en el calendario del centro. En mi caso me afectó que dos jueves que tenía los cuatro 3º no pudiera dar clase porque tenían sesión con la Universidad para la Paz. Poco después hubo una huelga de estudiantes de dos días, con lo que los alumnos de 3º no vinieron. Más tarde tuvo lugar la semana del crédito de síntesis, durante la cual algunos marchaban a esquiar, y finalmente, los dos últimos días antes de Semana Santa los que hacían francés como segunda lengua marcharon a Francia. Todo esto me obligó a priorizar actividades y realizar ajustes:

- La sesión 2 se eliminó y cambió por la tercera.
- Las exposiciones orales ocuparon dos clases enteras, con lo que la visualización del vídeo de Redes y su cuestionario no se realizó.
- En la sesión del artículo de opinión decidí dedicarle toda la hora para que los alumnos pudieran redactar su texto con tranquilidad
- La sesión 9 no tuvo ocasión de realizarse.

El último día pedí a los alumnos que valoraran la secuencia, cosa que hicieron de manera muy positiva. Agradecieron especialmente los trabajos en grupo y el hecho de que una de las actividades evaluativas fuera escrita y otra oral para que así se tratase por igual a los estudiantes que tenían más facilidad en un aspecto que en el otro. El tutor también valoró positivamente el sistema de evaluación y la unidad didáctica en general. Es cierto, sin embargo, que me advirtió que si dejaba que formaran grupos por afinidad en el método puzle la cosa no funcionaría del todo bien. No obstante, me interesaba ver cómo funcionaban. Luego, cuando formé yo los grupos y le consulté, sí estuvo de acuerdo con la distribución de los estudiantes. Como valoración personal diría que ha sido una experiencia satisfactoria y muy provechosa pero, al ser la primera vez que imparto clases, siempre hay aspectos que se pueden mejorar o perfeccionar. Creo que el trabajo en grupo ha funcionado bien en general, pero debería haber diseñado los grupos previamente desde un principio para que el método

puzle funcionara mejor. Con las exposiciones orales pasó lo mismo. Se formaron grupos homogéneos (los más capacitados juntos y los más justos juntos), lo que polarizó mucho los resultados de la exposición. En cuanto a mi actuación en el aula debo decir que siempre me he encontrado cómodo. Con todo, pienso que no debería haber sido tan tolerante con algunos comportamientos a pesar de que se dieran de manera muy puntual (alguien que se levantaba sin permiso, que se giraba o alumnos que habría que separar porque se distraían demasiado).

Ciertamente los alumnos se mostraron motivados ante el trabajo, y creo que fue por dos razones principales. La primera es que fomenté el trabajo en grupo y colaborativo, cosa no muy habitual en sus clases. Y la segunda es que se planteó el tema de manera que trabajaran asuntos que les afectaban en su vida diaria, como donde sitúan sus fábricas las grandes marcas textiles y por qué, cómo afectan los avances tecnológicos a nuestra vida cotidiana, etc. Del resultado de los cuestionarios pasados al final del tema pude comprobar que sin duda todos habían aprendido algo. Unos más y otros menos, pero todos aprendieron. La idea era que gracias a esta unidad didáctica los alumnos se concienciaran de determinados desequilibrios que se dan en el mundo globalizado y que actuaran en consecuencia. Pero no pude comprobar si hubo cambios significativos en sus actitudes y acciones, puesto que sólo estuve con ellos el período en el que realicé las prácticas.

Esta fue la razón por la cual no pude ir más allá de lo explicado: todo se enmarcaba en el contexto de las prácticas del máster de profesorado de educación secundaria y por tanto debía adaptarme tanto a las exigencias de la universidad como a las del profesor titular de los alumnos, al calendario del centro, etc. Sin duda hubiese sido más interesante enfocar el tema desde una perspectiva más “glocal” en lugar de un punto de vista algo más general como es el descrito anteriormente. Por tanto, este enfoque es el que espero poder aplicar en un futuro como docente.

## F. EL ESPACIO URBANO: ESTUDIO DE MI CIUDAD, NARRADA POR TERESA MARTÍN CABALLERO

Esta experiencia se enmarca en la unidad didáctica “Las ciudades del mundo occidental”, que se desarrolla durante nueve sesiones (9 horas) de la materia de Ciencias Sociales en 3º de ESO. El objetivo de la unidad fue conocer, analizar y valorar los aspectos positivos y negativos de la propia ciudad, trabajando las competencias digital, social y ciudadana. En total participaron 90 alumnos, distribuidos en tres grupos-clase, de un instituto público de Cataluña.

### LÍNEA DEL TIEMPO

Sesión 1: <b>Grupo clase.</b>	Presentación del tema. Lluvia de ideas: ¿Qué queremos conocer? Recordatorio de conceptos fundamentales.
Sesión 2: <b>Grupo clase.</b>	Introducción a la historia de su ciudad y las etapas de su desarrollo urbanístico. Análisis e interpretación del plano urbano.
Sesión 3: <b>Grupo clase.</b>	Actividades de consolidación de conceptos. Creación de los grupos de trabajo.
Sesión 4-5: <b>Grupos de trabajo</b>	<b><u>Cada grupo es responsable de uno de los ámbitos propuestos.</u></b> Buscan información sobre ese ámbito en su ciudad, identifican estos servicios en el plano, elaboran pirámides de población...
Sesión 6: <b>Grupos de trabajo</b>	Realización de murales o presentación de diapositivas con la información elaborada.
Sesión 7: <b>Grupos de trabajo</b>	<b>Presentación oral, del portavoz del grupo de trabajo,</b> de las conclusiones de cada uno de los ámbitos trabajados.
Sesión 8: Grupos del curso	En el aula magna. Presentación oral, por ámbitos, de los 3 portavoces de grupos de trabajo, de las conclusiones de cada uno de los ámbitos trabajados.
Sesión 9: Grupos de trabajo	Elaboración de un análisis DAFO: concreción y evaluación de las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades de nuestra ciudad.

He elegido ésta experiencia porque aun trabajando proyectos educativos, relacionados con "la educación por la ciudadanía" de ámbito local, considero que es muy importante que todos los docentes incluyan en sus clases valores éticos y morales. Es en la "normalidad de esta situación" donde creo que se fundamentará, en un futuro no muy lejano, un cambio de actitudes.

En la primera sesión grupal, comentamos que el objetivo de la unidad es conocer "Nuestra ciudad: informaciones fundamentales para entenderla y amarla". Para ello, trabajarán en grupos de 5 alumnos sobre el aspecto que más les interese y al final de su investigación expondrán sus resultados al resto de estudiantes de su grupo y de todo el nivel (exposición de trabajos y materiales -de diferentes soportes- didácticos).

La unidad se inició con la exposición del tema –las ciudades-. A continuación, la profesora pidió a los alumnos que expusieran sus propuestas: ¿Qué queremos hacer?

Conocer nuestro entorno más próximo, su relación con los diferentes espacios de la ciudad:

1. Valorar los transportes urbanos e interurbanos.
2. Conocer los centros educativos (públicos y concertados), comercios, las entidades bancarias, las plazas y jardines públicos, etc.
3. Establecer contacto con asociaciones y entidades de nuestra ciudad.
4. Análisis del nomenclátor de nuestra ciudad (ciudadanos destacados, artistas, políticos, etc.)
5. Señalar los diferentes espacios administrativos de la ciudad: local, autonómico, etc.
6. Conocer el funcionamiento de nuestro ayuntamiento. Grupos políticos presentes. Número de regidores.
  - 6.1. Relacionar las diferentes regidorías con los asuntos que trabajan. Valorar su importancia.
7. Analizar los servicios sanitarios (públicos y privados) y valorar su funcionamiento y el servicio que prestan al ciudadano.
8. Señalar en un plano de la ciudad los espacios verdes y analizar su estado (medio ambiental, legal, etc.)

Algunas de las conclusiones que elaboraron en relación a estos ámbitos son:

1. Nuestra ciudad, con más de 65.000 habitantes no tiene todos los servicios públicos que debería tener. Especialmente, a los estudiantes les ha llamado la atención la escasa red pública de salud.

2. Los transportes públicos, tanto aquellos que nos unen a la capital provincial, como aquellos que no llevan a las ciudades de la comarca, son caros, poco frecuentes, deficitarios en el servicio que ofrecen (horario ventanilla estación RENFE; falta de interventores en los trenes, escasa información sobre las incidencias en los trenes, etc.) y generan insatisfacción entre los usuarios.

Además, los alumnos valoran negativamente la mínima presencia de una red de transportes públicos interurbanos, cara (bono sólo urbano), lenta, de horarios limitados y que no conecta todo el territorio.

3. El plano urbano, combina el trazado irregular (núcleo medieval) y el trazado ortogonal (s. XVIII), muestra espacios con funciones dominantes (residencial, comercial, industrial, académica, etc.), la falta de un proyecto global de la ciudad (barrios desconectados, urbanizaciones en “tierra de nadie” y sin servicios), en las conexiones (carreteras, calles, etc.) y la escasa presencia de zonas ajardinadas (tenemos playas, pero no plazas ni jardines).

4. Como resultado de esta investigación, los alumnos han percibido que en su ciudad, y por barrios, encontramos nombres de espacios públicos que siguen diferentes líneas: personajes “ilustres” de la ciudad, oficios (en el núcleo medieval), plantas y flores, artistas, políticos del s. XX.

5. Han valorado en positivo:

a) El gran número de escuelas y centros de primaria y secundario públicos y privados. Así como la oferta educativa de la comarca (grande y diferenciada)

b) El dinamismo de la ciudad, que la presencia y la participación de entidades y asociaciones en las calles fomenta. Es necesario señalar que muchos de los alumnos de 3r son miembros de algún club deportivo, de una asociación cultural (diables, batucada, castells, gegants, etc.) Sin duda, la vitalidad en las calles ayuda a fomentar el sentimiento de enraizamiento.

c) La organización política presente en la ciudad (ayuntamiento y Consell Comarcal), ya que están muy presentes en la vida de la ciudad: actividades, subvenciones, ayudadas, etc.

En una segunda parte investigaron entorno a la cuestión **¿Democracia participativa versus democracia tradicional?** Entre otras actividades, elaboraron un decálogo con los principios fundamentales de estas dos formas de entender el papel activo de la ciudadanía y buscaron países pioneros en democracia participativa, comparando su funcionamiento con el nuestro.

¿Cómo se gestiona un presupuesto público?

Necesidad y partida presupuestaría: Una relación difícil de mantener. Entender el mecanismo del presupuesto municipal y proponer medidas para la transparencia y el seguimiento del mismo.

¿Qué entendemos por el bien común?

¿Cómo, qué y a quien tenemos que priorizar? La saturación de algunos servicios

públicos. "El efecto llamada de los servicios que funcionan"

¿El enraizamiento en nuestra ciudad?

¿Qué necesitamos? ¿Qué nos gusta? ¿Qué mejoraríamos? ¿Qué nos gustaría tener?

¿Con qué nos identificamos? ¿Por qué? ¿Cómo y dónde nos relacionamos?

Entre las conclusiones de este apartado, destaco:

1. El creciente interés de los jóvenes en los temas políticos (autonómicos/ estatales/ internacionales) y la escasa importancia que daban a los asuntos locales.
2. La escasa información que tenían sobre cómo se gestiona un presupuesto municipal. Hemos trabajado especialmente, la diferencia que hay entre gestión (¿qué, cómo, quien y para quién?) e ingresos municipales (tributos, impuestos) y la necesidad de flexibilizar y hacer públicos los presupuestos. La democracia plena favorece la transparencia económica de los municipios.
3. El bien común. Sin duda, este concepto ha sido difícil de trabajar. Todos los alumnos tenían, más o menos claro, el concepto ("las playas son un bien común") pero no la responsabilidad que como ciudadanos tienen (cuidar, dar a conocer, conservar para las generaciones futuras, difundir, etc.). En una ciudad como la nuestra, donde se ha especulado y se continua especulando con la fachada litoral de la ciudad trabajar el concepto "bien común" es del todo necesario.
4. El enraizamiento: Considero que es fundamental que los jóvenes, sea cual sea su procedencia, se sientan parte viva de la ciudad, ciudadanos de pleno derecho y deberes. Hemos trabajado, a partir de las experiencias propias y de los casos conocidos por la prensa estatal e internacional.

A continuación presentaré los puntos débiles y fuertes de esta experiencia:

#### **PUNTOS DÉBILES**

- a) La programación didáctica obliga al docente a programar las sesiones didácticas garantizando que podrá realizar todo el currículum de la materia.
- b) La falta de materiales didácticos adaptados a jóvenes de secundaria: cada docente debe adaptar diferentes fuentes (anuarios, artículos de prensa, material específico elaborado para técnicos de una materia, webs, visionado de fragmentos de documentales, etc.)
- c) La nula difusión -prensa local, televisión local, etc.- de las experiencias educativas en secundaria. A nivel general, interesa la didáctica, -Congresos, encuentro de docentes, escuelas de verano, etc.- pero no los valores éticos y morales que fomentas con tu metodología.
- d) La escasa implicación de los agentes locales -que no conocen o conocen, muy superficialmente, los proyectos educativos del territorio -
- e) La necesidad de motivar, cada día, al alumnado para que haga un trabajo personal que le

supone un esfuerzo extra (si lo comparamos con una clase magistral tradicional).

f) La dificultad de evaluar los procesos de aprendizaje participativos (no sólo hacer trabajo comunitario y desarrollar ciertos valores y actitudes) sino llegar a contenidos curriculares.

e) **La gestión del grupo clase** es un tema fundamental en el desarrollo de un proyecto educativo. Los problemas de convivencia que aparecen en los grupos de alumnos, que ellos mismos forman y gestionan son constantes y variados: liderazgos no compartidos, caracteres diferentes enfrentados, cuestiones personales no resueltas, etc.

Al dejar de substituir el trabajo individual y la distribución tradicional de las aulas por el trabajo comunitario y la organización del aula en grupo y con espacios comunes -ordenadores, mesa grande, etc.- aparecen conflictos entre algunos alumnos, en el día a día, que requieren una solución inmediata. En éste sentido, el docente no sólo impulsa y motiva la investigación de cada grupo de alumnos, sino que ejerce de “mediador de conflictos”. Es importante señalar que este tipo de situaciones se pueden dar durante todo el curso escolar y que conviene tener presente un tiempo para solucionar inmediatamente cualquier situación no deseada, para evitar que vaya a más.

#### **PUNTOS FUERTES**

g) Trabajar los contenidos curriculares de una manera dinámica.

h) Conocimiento de la realidad actualizada (por ejemplo: en el tema de las migraciones se ha hecho un trabajo sobre los inmigrantes Sirios y la política de la UE).

i) El trabajo personal es tan importante que no sólo se aprende a tener autonomía en el aprendizaje sino que además "lo aprendido queda profundamente ligado a la persona que hace la investigación".

j) Muchos de estos trabajos pasan a ser una versión 0 del Proyecto de Investigación de 4º de ESO.

k) Se desarrolla un proceso aprendizaje transversal y por competencias, que tiene presente el punto de partida de cada alumno (Necesidades Educativas Especiales NEE).

---

## G. EL DÍA DE..., NARRADA POR LORENA GARCÍA

Se trata de una iniciativa que llevo trabajando en solitario dentro de mi asignatura (Lengua Castellana y Literatura), en diversos cursos y centros adaptándolo a las características de cada alumnado en su momento.

Es una actividad que he ido redefiniendo cada vez que la he usado, tratando de que sea un proyecto de investigación motivador para mis alumnos y, la verdad, es que siempre me encuentro gratas sorpresas cada vez que les he propuesto realizar este reto.

La actividad la realizo en la última evaluación, ya que de alguna manera les he ido preparando con otros tipos de ejercicios, estructuras textuales y recursos para desarrollar de una manera más óptima esta propuesta, y se desarrolla en tres semanas.

En la primera semana les presento la propuesta, la justifico y explico los objetivos que quiero conseguir para que ellos se sientan más seguros. También les comento cómo voy a evaluarles y qué aspectos tendré en cuenta en el seguimiento formativo y sumativo. A continuación, les expongo el formato de presentación escrita y oral de la misma, plazo de entrega y, finalmente, asigno a cada estudiante un "Día de..." entre todos los días del año, tratando que las temáticas sean lo más variadas posibles, y sobre los que se pueda reflexionar desde una "mirada ciudadana glocalizadora".

Concretamente, cada alumn@ tiene que -siguiendo un guion pautado- investigar en un Día (ejemplo: Día de la paz, contra la violencia de género, ...) para conocer porqué se aborda, profundizar en algunos aspectos de su celebración, acudir al fuentes que ayuden a aportar luz y, al mismo tiempo, tratar de que realicen finalmente una reflexión crítica y, en la medida de lo posible, traten de llevar esas cuestiones globales al terreno de lo local, para ver si pueden identificarlo en su contexto más próximo, cuestión que en muchas ocasiones suele ser así, lo que provoca una mayor sensibilización. Además, tratan de vincular el Día sobre el que investigan a imágenes o textos propios o de otros autores, con la idea de trabajar al mismo tiempo el área creativa como motor del conocimiento, la creatividad y la transversalidad.

Además de presentar un trabajo escrito (acorde al guion pautado), posteriormente deben prepararse una exposición oral de su "Día de" con la ayuda de un guion e imágenes de apoyo para explicar al resto del alumnado. Después, responde dudas de los compañeros y se dedica unos minutos más a recoger impresiones y reflexiones del resto de estudiantes.

La verdad que el arranque de la actividad siempre me genera mucha motivación y curiosidad, además de nervios e incertidumbres a partes iguales. Siempre me asaltan dudas como:

-¿Habré resuelto las dudas del alumnado?

-¿Tienen suficientemente adquiridas las habilidades para desarrollar la tarea?

-¿He conseguido que se sientan lo suficientemente motivados?

-¿Verán que es una actividad significativa que pueden relacionarla con otros aspectos de diversas materias y contextos más/menos cercanos?

-¿Crearé conciencia crítica y reflexión entre el estudiantado?

El proyecto siempre cuesta de arrancar. Suelo mostrarles también ejemplos de años anteriores para que les ayude a visualizar lo que les pido y eso suele traducirse realmente en el pistoletazo de salida para que se pongan manos a la obra.

Generalmente, dejo una semana y media o dos para que realicen la parte de investigación y la plasmen en el soporte escrito y, posteriormente, llega el turno de las exposiciones orales a lo largo de las semanas restantes de la última evaluación tras haber escogido los trabajos. Cabe señalar que hasta el momento la propuesta la realiza cada estudiante de manera individual, aunque he de reconocer que el trabajo, realizado por parejas o pequeños grupos, podía resultar más interesante si cabe, pero por el momento el proceso de construcción cooperativo lo dejo para la parte final, en la que a través de las preguntas y reflexiones que suscitan cada presentación, el alumnado puede poner en común sus ideas y puntos de vista, y ayudarse entre ellos a crecer en ese proceso de aprendizaje

En todo el tiempo que hay entre la presentación de la propuesta y la entrega del mismo hago un seguimiento de los trabajos, resuelvo dudas y trato que haya en todo momento un *feedback* con el alumnado. Esta parte del trabajo es la más estresante pero sin duda la más enriquecedora, ya que la motivación se suele contagiar entre unos y otros estudiantes según ven que el tiempo avanza, que comparten las dudas entre ellos y conmigo, y que todo va cobrando forma. Al mismo tiempo, me ha servido en muchas ocasiones para crear lazos más cercanos con ellos y fortalecer también la idea de grupo-comunidad entre ellos mismos. Pero muchas de las dudas que me asaltaban al inicio de la experiencia siguen estando presentes, y además, se añaden otras que en mayor o menor medida tratando de ir contestando:

-¿Habré resuelto las dudas del alumnado? ¿Qué proceso de investigación, uso de fuentes, obtención y explicación de datos,... estará usando?

-¿Ya está motivado? ¿Se siente seguro/a con los pasos que está dando y la forma de enfocar el trabajo?

-¿Ha conseguido establecer conexiones intercurriculares? ¿Ha hecho referencia a recursos, experiencias,... de su realidad más cercana? ¿O sólo se ha quedado en el plano más global?

-¿Está procesando información y desarrollo de reflexión crítica?

Posteriormente llega el momento de la recogida de una copia del trabajo escrito y, al mismo tiempo, se inicia la ronda de presentaciones orales de cada "Día de..." trabajado al resto de compañer@s. Es una explicación oral breve (apenas cinco minutos) pero con la que se busca ser dinámicos, enmarcar ideas claves y estimular a la reflexión y el debate compartiendo sensaciones y experiencias entre tod@s tras acabar la explicación del estudiante en cuestión.

Aquí siempre “sufro” mucho por el alumnado, la expresión oral no es algo que en general se trabaje en la formación académica desde las diversas asignaturas en las que se forman durante su vida escolar y eso hace que las presentaciones orales les generen mucha angustia pese a que la parte escrita pueda haber sido realizada sin problemas. Por todo ello, siempre trato de infundir confianza y darles trucos para calmar la ansiedad e inseguridad que les genere ese momento.

La verdad es que entre la clase siempre se ha generado un clima de respeto y atención hacia el alumno que hace la explicación oral, más teniendo en cuenta que todos ellos han de pasar por el mismo trance.

Algunos de los interrogantes que siempre tengo en esta fase final son:

- ¿Estará nervioso? ¿Habrà practicado usado los consejos para superar las dificultades de una presentación oral?
- ¿Tendrá una directriz no sólo expositiva? ¿O también de reflexión y crítica constructiva?
- ¿Pondrá ejemplos y hará usos de datos, experiencias,... no sólo desde la mirada global (macro), si no desde la local (micro)?
- ¿Establecerá un diálogo y resolverá dudas con sus compañeros y compañeras de aula?
- ¿Aportará imágenes y elementos creativos que apoyen su trabajo?
- ¿Darà soluciones, nuevas mirada o teorías ante los problemas tratados?
- ¿Abrirá la puerta a nuevas investigaciones al respecto del tema que ha defendido?

En general la respuesta es buena, siempre hay algún sinsabor pero, la verdad, me sorprenden muy positivamente los alumnos cuando reflexionan, sobre todo cuando al usar ejemplos de realidades cercanas y confrontarlas con otros aspectos más generales y globales. Se suelen dar momentos de debate y, a medida que se suceden las presentaciones y se aportan datos y elementos para la reflexión, el tipo de argumentaciones que usan para sostener sus ideas son más completas y razonadas, se asientan en unas bases que van más allá del mero “yo opino, yo creo, yo pienso que...” y pasan a ser más consistentes haciendo uso de los datos y las informaciones que van conociendo en las sucesivas presentaciones orales.

Y es que quiero que como ciudadan@s que son, aunque aún no tengan voto, tengan voz y se preparen para usarla, creando conciencia crítica y curiosidad, abriendo su mira a un mundo que no sólo es el que tienen más cerca en su día a día, sino a un espacio que los seres humanos compartimos. También me planteo como futuros retos darle una mayor difusión a esta actividad para que vaya más allá de las paredes del aula (mediante actividades interniveles) y del centro, a través de la construcción de un blog. Proseguiré con esta actividad en cursos próximos, pero siempre pensando en que debe ser revisada y de-reconstruida en función del contexto en el que muevo, además de mi proceso de ampliación de formación y de conocimientos otras experiencias que pueden serme útiles pero eso sí, me gustaría que fuera

un proyecto que pudiera ser trabajado desde varias materias o áreas, algo que hasta ahora no ha sido posible, y que creo que sería todavía más enriquecedor para apoyar una mayor mirada intercurricular.

---

## H. APRENDEMOS A VOTAR 2014: ELECCIONES AL PARLAMENTO EUROPEO. NARRADA POR ELVIRA BARRIGA UBED

El primer proyecto se titulaba: «Aprenem a Votar 2010: Eleccions al Parlament de Catalunya» (Aprendiendo a Votar: Elecciones al Parlamento de Cataluña). El prototipo didáctico respondía a las preocupaciones educativas que afectaban a los/las adolescentes en su formación sociopolítica. La finalidad consistía en que el alumnado comprendiera el sistema político catalán fomentando un aprendizaje y una participación activa coincidiendo con las elecciones de la cámara parlamentaria autonómica.

Años después, se diseña, implementa y se evalúa la segunda edición del programa educativo: «Aprenem a Votar 2014: Eleccions al Parlament Europeu» (Aprendiendo a Votar: Elecciones al Parlamento Europeo). En esta ocasión teniendo como protagonista el sistema político europeo.

El proyecto se inicia reuniendo centros escolares que quisieran implementar la experiencia con su alumnado (a pesar de lo justo del calendario escolar). Por suerte, siempre hay profesorado valiente y motivado que es capaz de sacrificar tiempo y esfuerzo (pese al poco espacio que el currículo destina a la temática politológica).

En segundo lugar, el proceso de diseño de material se realizó paralelamente al contacto intenso con el profesorado. Esto fue así, debido a que era muy importante que el profesorado participante, que implementaba los materiales educativos, estuviera implicado en todo momento en el proceso de elaboración de los materiales que se estaban realizando. Todo ello con el objetivo de mejorar el material didáctico a las necesidades del alumnado participante a través de sus sugerencias y/o requerimientos de modificación. Es por ello que el contacto vía telefónica y e-mail fue muy importante, pero no definitivo. Cabe destacar que se organizaron dos reuniones presenciales previas con las personas interesadas para incorporar todo contenido sugerido.

Durante la implementación de la propuesta, es el estudiantado que deviene protagonista del proceso de enseñanza – aprendizaje. Es a través de la observación no participante en el aula o de las valoraciones del profesorado que el equipo coordinador es consciente de la envergadura del proyecto educativo.

El profesorado, elemento fundamental para el éxito del proyecto educativo, coincidió que cuando se repartió al estudiantado los dossieres didácticos, por regla general, acogieron el material con entusiasmo y lo hicieron suyo.

El profesorado implementó el prototipo didáctico según las necesidades de su propio alumnado. Aunque fue necesario pasar por todas las fases semana tras semana (Unidad didáctica por semana) para llegar al simulacro de votación (viernes anterior a las votaciones del domingo 25 de mayo de 2014):

<b>Temática:</b>	<b>Objetivo general:</b>
<b>Unidad 1: Elegir</b>	Reconocer los elementos del sistema democrático europeo y muy especialmente del Parlamento Europeo
<b>Unidad 2: Nos informamos</b>	Identificar de manera crítica las diferentes fuentes de información
<b>Unidad 3: Opinamos</b>	Reflexionar sobre las diferentes candidaturas situándose en el mundo actual
<b>Unidad 4: Participamos</b>	Conocer otras formas de participación política

Es imprescindible detallar que en todas y cada una de las unidades didácticas el estudiantado no sólo se encontraba con información escrita o audiovisual, sino que ponían en práctica lo aprendido con actividades complementarias en las que era protagonista de su propio aprendizaje. Se realizaban estudio de casos sobre la teoría expuesta, hacían de encuestadores/as, creaban su propia campaña electoral ficticia, debatían preguntas abiertas del contexto europeo al finalizar cada temática, contrastaban perspectivas ideológicas diversas de los medios de comunicación, analizaban la información, reflexionaban sobre los acontecimientos políticos, valoraban desde su punto de vista las candidaturas, etc.

El alumnado estaba motivado y el profesorado también, a pesar de que se coincidía, por partes de unos y otras, de que era una temática compleja y lejana; tal y como son las elecciones al Parlamento Europeo. También es importante destacar que el alumnado aumentaba su capacidad de análisis desde diferentes puntos de vista y desarrollaban habilidades como: negociación, comunicación, pacto, etc. Agudizando también su capacidad de reflexión y trabajo en equipo.

<b>Unidad 5: Votamos</b>	Organizar un simulacro de votación electoral coincidiendo con el ambiente de campaña electoral real
--------------------------	---

El simulacro de votación con el alumnado se observó en un centro escolar de Cornellà de Llobregat (Barcelona) de los 12 participantes. Se trata de un centro escolar de nivel socio-económico medio-bajo de titularidad pública. Las profesoras responsables de implementar el programa educativo (con el estudiantado de tercero de Educación Secundaria Obligatoria), estaban igual de motivadas que su alumnado. Es algo que se contagia.

El simulacro de votación tuvo lugar en la sala de profesores. Las papeletas de las candidaturas para poder votar eran similares a las que se encontrarían los tutores legales del alumnado dos días después. El material estaba en una salita pequeña encima de una mesa (51 papeletas). El/la estudiante si lo deseaba tenía que entrar en la salita, escoger la papeleta y ejercer su derecho a voto; siguiendo formalmente el procedimiento legal establecido por la ley. Incluso había tres alumnos que formaban parte de la mesa y que habían sido elegidos aleatoriamente

como Presidente y vocales. Eran los responsables que mantenían el orden, se aseguraban que el proceso fuera limpio, les reclamaban la credencial identificadora, y posteriormente, contabilizaban los votos emitidos por sus compañeros/as. También eran los encargados de hacernos llegar al equipo de coordinación del programa educativo los resultados.

El equipo de coordinación, el lunes 26 de mayo de 2014, realizó un *feedback* general de los resultados globales acontecidos en cada uno de los centros escolares y los comparó con los resultados reales del domingo noche anterior.

## **CONCLUSIONES**

El estudiantado valoró por encima de todo poder experimentar de primera mano una situación futura o decidir no ejercerla con sentido crítico. Así como el hecho que todos los estudiantes, por regla general, se tomaron con mucha formalidad el procedimiento del simulacro.

El equipo de coordinación del proyecto, reunió al profesorado participante y se pusieron de relevancia los puntos fuertes y débiles del proyecto, así como las curiosidades o anécdotas acontecidas, semanas posteriores a la finalización de su puesta en práctica. Todo ello con la esperanza de poner en práctica de nuevo la experiencia educativa mejorada con otro ambiente electoral.

## I. PROYECTO DE CIUDADANÍA (PROYECTO DE SENSIBILIZACIÓN): PROYECTO SÁHARA. NARRADA POR JOAN CAMPILLO MUÑOZ

Se trataba de un proyecto de sensibilización más cooperación realizado durante 10 años con alumnos de bachillerato de un instituto de Santa Coloma de Gramenet, en Barcelona, que se preparaban durante un curso para bajar a los Campamentos de Refugiados saharauis de Tindouf (Argelia). En el proyecto participaron alumnos de ESO y, especialmente, de 1º y 2º de Bachillerato y ex-alumnos, pero también cualquier persona e institución de Santa Coloma que se acercase, interesase y quisiera colaborar. El curso 2007/08 viajaron unos 65 alumnos aproximadamente (en total unos 250 alumnos en los diez años).

El proyecto se inicia en 2001 con la finalidad de concienciar a los alumnos de bachillerato por ende al resto de la comunidad educativa de la importancia que tenía convivir, comprender y actuar como ciudadanos globales. Por ello gracias a la regiduría de Cooperación y Desarrollo del ayuntamiento de la ciudad y el Frente Polisario, partido del gobierno en el exilio, durante diez años se organizaron sendos viajes a los campamentos de refugiados de Tindouf, en el desierto argelino.

Todo empezaba en septiembre con el inicio del curso y se organizaban encuentros semanales, fuera de horario escolar para programar el viaje y las actividades que durante diez días se realizarían en los campamentos.

Para subvencionar el viaje, los materiales y las actividades en los campamentos, unos quinientos euros, se realizaban diferentes actividades (rifas, charlas y una cena solidaria) y se conseguía alguna subvención pública (Agencia Catalana de Cooperació al Desenvolupament) y entidades privadas (en una ocasión se recibió una ayuda de la Fundación Bofill, experta en educación).

Se trabajaban contenidos desde filosofía, ciudadanía, castellano, historia contemporánea, francés y tutoría. Con textos, visitas fotografías y los relatos de los compañeros del año anterior se completaba una visión global del problema saharauí, de la descolonización inacabada del Sahara Español en los años setenta y del drama de los refugiados.

En 2006 se consiguió elaborar [un video explicativo](#) que hoy es un recurso colgado y muy valorado en la red.

Los alumnos en esos diez años se convertían en los verdaderos protagonistas de una aventura que acababa a finales de curso con la llegada de las colonias de los niños saharauis a la ciudad. Más de doscientos alumnos se pudieron beneficiar directamente del proyecto.

De este trabajo en el instituto surgieron hasta tres pequeñas ONG locales de ex-alumnos que fuera ya del centro elaboraban sus propios proyectos.

El año 2010 se realizó el último viaje solidario. La complejidad del proyecto y el peligro que albergaban las incursiones del grupo Al Qaeda del Magreb en la zona con secuestros de voluntarios recomendó una pausa y un cambio de orientación. Actualmente, los vínculos de

aquellos alumnos y de aquellas familias permanecen y se colabora activamente en las Colonias de verano y mandando periódicamente ayudas a nuestros amigos saharauis.

Estos diez años estuvieron llenos de momentos interesantes, de experiencias irrepetibles y de sensaciones que nos cambiaron a todos (profesores, alumnos y familia). Haciendo balance destacaría una ocasión en que gracias a la intervención del delegado local de la juventud del Frente POLISARIO (autoridad única en los campamentos de refugiados) juntamos a jóvenes saharauis y nuestros alumnos de bachillerato que actuaban como voluntarios.

En verdad no llegaríamos a las cincuenta personas en una sala grande de lo que se suele llamar "Protocolo". Éramos unos seis o siete adultos y el resto por parte casi iguales jóvenes de ambos sexos de las dos culturas.

Pasada la vergüenza inicial, y gracias a que desde de tercero de básica en las escuelas saharauis de los campamentos se aprende castellano como lengua extranjera, nuestros jóvenes se pudieron comunicar.

Con la confianza empezaron a hacerse, desde el respeto, preguntas interesantes por ejemplo. Nuestros alumnos les preguntaron a sus homónimos saharauis que porqué las jóvenes habían de llevar pañuelo en la cabeza o *melfa* (que es la ropa exterior que suelen llevar las mujeres en los campamentos), y que si no era una manera de perder un poco de libertad.

Las chicas saharauis contestaron con cierta naturalidad que en realidad había dos grandes razones: una era una cuestión climática porque el sol del desierto quema la piel; y una segunda, que era una cuestión tradicional y que era su forma de vestirse. Y que para nada perdían de su libertad porque era su elección.

Casi nos quedamos todos a cuadros, pero como se preguntó con la naturalidad y la franqueza de los jóvenes pues la cosa pasó bien. Claro que con la siguiente pregunta también quedamos impresionados. Ya que los jóvenes saharauis preguntaron a nuestros alumnos si era cierto que en "las familias de España era normal llevar a los abuelos y los ancianos en general a unos sitios hasta que se murieran."

Zas... Los alumnos nuestros justificaban que en las ciudades y trabajando todos los miembros de la casa había gente que no se podía hacer cargo de sus ancianos

Vuelvo a decir, que gracias a la naturalidad y la franqueza de todos, se creó un momento de diálogo sumamente enriquecedor. No se trataba de sacar unas conclusiones sino de plantear espacios y momentos de intercambio. Todos, jóvenes y adultos, aprendimos aquel día.

De la experiencia de estos viajes podemos sacar importantes conclusiones. La primera es que se debe replantear el trabajo de sensibilización con los alumnos. Hay que erradicar el fuerte componente festivo y volver a etapas de más sobriedad, para que las actuaciones que se realizan en los campamentos y en Santa Coloma estén más en la línea de la concienciación y en la reflexión sobre la injusta situación del pueblo saharauí. En segundo lugar, creemos que se debe continuar con la labor de difusión del proyecto dentro y fuera de la comunidad con charlas y actividades de otro tipo. En tercer lugar, también pensamos que es importante dar la

oportunidad de compartir la experiencia a alumnos que posiblemente, no dan el perfil. En este punto, cabe decir, que esto no presupone la eliminación de la cláusula por la que el equipo de coordinación de proyecto deje fuera a los alumnos que se cree que no cumplirán con las normas del viaje. Finalmente, habría que apuntar la necesidad de que este tipo de proyecto sea compartido por parte de la comunidad educativa y que parte de los responsables del centro haya una actitud más activa. La coordinación del proyecto y la coordinación de los proyectos del centro debe ser mucho más presente, incluso, salvando prejuicios personales. El hecho diferencial del proyecto hace que el instituto sea el principal beneficiado, por parte debe ser un elemento aglutinador y no dispersor de esfuerzos e ilusiones. De los 7 años anteriores debemos valorar positivamente la creación de dos grupos de ex-alumnos, JAT-DAJLA y CHISPA que se han integrado a la dinámica de la cooperación y solidaridad en Santa Coloma.

---

## J. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN ECONOMÍA DE LA EMPRESA, NARRADA POR CINTA ROIG MARLES

La experiencia que sistematizaré es la de un trabajo de investigación que realizamos con los alumnos de 2º de bachillerato, es decir, que son chicos y chicas de 17 años y algunos de ellos ya conocen el mundo laboral porque el verano anterior han estado trabajando en algún negocio de *souvenirs* o de camarero o en el negocio familiar. O si no, no ven lejos entrar a trabajar los veranos próximos. Los alumnos viven en una localidad muy turística de Mallorca. En la materia de Economía de la Empresa vemos pymes y multinacionales, que encontramos en nuestro entorno inmediato. Investigamos las ventajas e inconvenientes de cada tipo, para lo que elaboran encuestas que les sirven para realizar entrevistas a las empresas. De la información obtenida analizan los datos y exponen en clase las características de los dos tipos de empresa, con sus ventajas e inconvenientes. También explican su experiencia de la visita a las empresas.

Mi experiencia se contextualiza en un instituto público de Mallorca, con los alumnos de 2º de bachillerato que están cursando Economía de la Empresa. Cuando ya hace un mes que hemos empezado las clases y los alumnos ya empiezan a ver de qué va la asignatura empezamos el trabajo de investigación del primer trimestre: investigación PIMES y MULTINACIONALES. Siempre, los trabajos hacen referencia a algunas unidades que iremos viendo durante el trimestre.

Con este trabajo se realiza la tarea de ir a entrevistar a los propietarios o gerentes de pequeñas y grandes empresas de nuestra localidad. A mí me gusta especialmente que los alumnos realicen esta investigación para que se den cuenta de que ellos son parte activa de su entorno y además, de comprobar que todo lo que vemos a clase es lo que realmente hay en la vida cotidiana. Ellos escogen pequeñas empresas como peluquerías, talleres mecánicos, restaurantes, *souvenirs*...) y luego empresas grandes, generalmente cadenas hoteleras.

La primera sesión la dedico a facilitar una hoja informativa con una presentación de lo que debería ser el trabajo y los plazos de entrega, y en este momento me preguntan si tienen que ir de verdad a visitar a las empresas... No se lo esperan, ¡suerte que el trabajo es en grupo!

Con la presentación del primer día resolvemos todas las inquietudes y formamos los grupos de 3 personas. La sesión siguiente ya nos ponemos manos a la obra con la preparación del cuestionario. En cada grupo ya se van configurando los roles: el que tiene más iniciativa, el que escribe, el que tiene más idea en escoger las empresas a visitar... Y si hay algún grupo que no arranca yo les doy ideas o pautas de cuestionarios para que se adapten a las empresas escogidas. Una vez tienen esto preparado ya envían correo electrónico a los contactos de la página web de las empresas.

En la elaboración del cuestionario, para que la educación para la ciudadanía sea más patente se incluirán aspectos como la responsabilidad social que lleva a cabo la empresa, como afecta la globalización a la empresa, la opinión sobre alguna noticia de actualidad...

Esto ayudará al alumnado a ver como las empresas tienen en cuenta a la sociedad en general.

Es a partir de aquí que empiezan a surgir problemillas, hay empresas que no les contestan el correo, o hay preguntas que las empresas no les quieren responder... Y lo vamos resolviendo sobre la marcha sin coger ninguna sesión más hasta que tienen las encuestas realizadas y dedicamos una sesión al análisis e interpretación de datos y finalmente el día de entrega del trabajo escrito y presentación oral. Los alumnos realizando trabajos fuera del aula van aprendiendo a resolver los problemas que les surgen y esto refleja el día a día de la sociedad. A lo mejor para sacar más provecho del trabajo tendríamos que dedicar más sesiones a realizar interpretación de datos; O también podríamos enfocar el trabajo diferenciando los grupos por sectores económicos... También podría ser que las conclusiones de cada grupo se pusieran en común y sacar unas características tipo para PIMES y para MULTINACIONALES.

Después de la presentación de los trabajos hacemos una valoración de lo que ellos han aprendido con la investigación de empresas y dan su opinión: a todos les ha parecido interesante y siempre explican alguna reflexión que les hacen durante las entrevistas.

---

## K. INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ, NARRADA POR NURIA GONZÁLEZ

En 2005, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y la Fundación Solidaridad UB ponen en marcha el programa PAULA, iniciativa conjunta para facilitar la integración curricular de la educación para la paz, los derechos humanos y la ciudadanía global en las diferentes etapas educativas a través del apoyo al profesorado. En el marco del programa, en el curso 2005/06 se inicia la convocatoria del Premio de Investigación para la Paz, dirigido a trabajos de investigación de bachillerato. Era la Década de Cultura de Paz proclamada por Naciones Unidas y con el premio queríamos lograr dos objetivos: dotar de contenido la cultura de paz a través de la investigación y promover trabajos en estas temáticas en el bachillerato.

La cantidad de trabajos participantes en esa primera edición nos sorprende. Los trabajos nos muestran la sensibilidad de una parte del alumnado por cuestiones como el terrorismo, la memoria histórica, la inmigración, los conflictos armados... Estos trabajos nos parecen indicadores de los logros de la educación para la paz hasta ese momento. En cada edición, los temas participantes van variando en función de la actualidad mediática pero en ocasiones el interés por el tema nos aparece como logro directo del trabajo de la educación para el desarrollo (por ejemplo, en el caso de trabajos sobre comercio justo, finanzas éticas, monedas sociales... antes de la crisis económica). A veces, el alumnado informa de esta incidencia: un trabajo se origina en una charla puntual en el centro; las charlas, por humildes que nos parezcan en educación para el desarrollo, en ocasiones son el único contacto del alumnado con estos temas. Son constantes los trabajos sobre el conflicto del Sáhara Occidental que muestra la incidencia educativa de la convivencia de estos jóvenes con niños saharauis en su infancia; pero es educación informal: algunos de estos trabajos no pasan de la reproducción del discurso de una de las partes. Encontramos muchos trabajos de síntesis, que no profundizan en la educación para la paz, los derechos humanos, la ciudadanía global... En estos casos, que sólo se reproduce discurso, ante la primera crítica argumentada el alumnado no dispondrá de herramientas –conocimientos, capacidades- para defender su posicionamiento –valores-. No se le está preparando para argumentar la viabilidad de sus valores, ante otras personas pero también ante sí mismo y los dilemas que la vida cotidiana plantea.

A partir de la cuarta edición, el jurado, formado por profesorado universitario y que ha ido contando con la participación estable de unas cinco personas (expertas en derechos internacional, educación para el conflicto, geopolítica...) comienza a manifestar la sensación de estar leyendo el mismo trabajo, en ocasiones el mismo texto. Y es que en general, muchos trabajos consistían en una presentación teórica de un tema, complementada con unas entrevistas. En una de las ediciones, tres trabajos sobre las movilizaciones sociales ante la gestión de la crisis económica habían llegado a entrevistar a un mismo experto, como si sólo una persona pudiera informar de todo un movimiento social. Las ONG que aparecen en los trabajos también son escasas y en aquellas primeras ediciones parecen limitarse a las ONG con grandes presupuestos, que pueden destinar una parte a la comunicación externa. Algunos

trabajos informan que han pasado buena parte de la investigación buscando personas expertas sobre el tema.

En el premio participan estudiantes que han contado con apoyo de adultos en la realización de sus trabajos: en ocasiones el adulto es su tutor o tutora pero muchísimas otras veces ha sido clave la participación de un familiar o amistad con contactos privilegiados para investigar ese tema: el hijo de una trabajadora de campos de refugiados, la estudiante con amistades que viajan al país lejano, a veces a cumbres internacionales sobre algún tratado...

Paralelamente, habíamos estado participando en encuentros entre centros educativos y ONG (principalmente en los encuentros de la red Escolares Compromises amb el Món) que ponían también en evidencia el desconocimiento mutuo entre estos agentes de educación para el desarrollo: escuelas y ONG.

En un primer momento nos parece que el problema es ese: el desconocimiento de las fuentes y de las posibilidades de investigación en cultura de paz. Así, en el curso 2009/10 publicamos en el PAULA algunas propuestas de investigación para bachillerato.

La motivación del alumnado por estos temas nos parece una gran oportunidad de educación para la paz. Los municipios disponen de tejido social para el desarrollo de investigaciones para la paz, pero el alumnado parece desconocerlo. En el curso 2010/11, realizamos una consulta por correo al profesorado participante hasta ese momento en el Premio sobre la posibilidad de explorar este potencial educativo. El cuestionario enviado es respondido por un 20% de este colectivo. Es una minoría del profesorado (¡somos una minoría cultural!) pero que se manifiesta muy motivado por la convocatoria del encuentro. A inicios de 2011, realizamos el Seminario Investigación para la paz en un mundo violento y desigual.

En ese encuentro se dicen cosas interesantes: investigar es cuestionar la realidad (inconformismo básico en educación para la paz); la necesidad del pensamiento crítico, ético y creativo (aportación del Grupo IREF) durante toda la investigación... Desde Magmarecerca nos explican que la investigación ha de producir conocimiento nuevo -sino no es investigación- y recuerdo nuestra perplejidad en ese momento: ¿cómo van a producir conocimiento nuevo? En ese momento nos parece –a mí y a otras participantes- una meta al alcance sólo de una minoría del alumnado.

En su momento, resumí algunas aportaciones de aquel grupo. La investigación de bachillerato permite:

- ▶ Identificar la violencia, reconocerla. La cultura de violencia es tan cotidiana que puede pasar desapercibida.
- ▶ Ser capaz de cuestionar la realidad y de plantearse preguntas.
- ▶ Informarse en profundidad sobre un tema, formarse una opinión propia sobre él y ser capaz de defenderla de forma argumentada.

- Sensibilización: El contacto con personas que han vivido en primera persona la problemática permite empatizar con el otro, conmovirse...

La organización del seminario supuso el encuentro con profesorado, el Centro promotor de Aprendizaje-Servicio, el grupo IREF... ONG aportaron su experiencia con el trabajo de bachillerato y propuestas de investigación para nuevos estudiantes. Las propuestas de una de las entidades son llevadas adelante por un instituto de Sabadell con la colaboración de la entidad: trataban cuestiones de economía ética y solidaria, y permitieron introducir estos contenidos en ese curso de bachillerato. El seminario tuvo continuidad en el grupo de trabajo Investigación para la paz desde la Filosofía de bachillerato que durante el curso siguiente (2011/12) continúa explorando el potencial educativo del trabajo de bachillerato, desde su materia.

A través de todos estos intercambios se va gestando la que actualmente es la línea de trabajo principal del programa PAULA: el apoyo al desarrollo de trabajos de investigación en el ámbito de la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible. Con el nombre de Recerca per la Pau (Investigación para la paz) ponemos en marcha un servicio de atención de consultas y un espacio web para la divulgación de propuestas de investigación, que promuevan el contacto con ONG y facultades de la Universidad que trabajan en la protección y defensa de derechos humanos. Con las facultades de Educación y Derecho, acordamos la participación de sus estudiantes en la atención de consultas, en el marco de sus iniciativas de aprendizaje-servicio.

En 2012 atendemos algunas consultas y nos dedicamos principalmente a los contactos con facultades y ONG para disponer de una red de apoyo a la investigación. En 2013 la atención de consultas pasa a ser asesoramiento: orientación a lo largo de todo el proceso de investigación. Los problemas metodológicos, que en un primer momento nos parecía una cuestión colateral, secundaria en nuestro proyecto, pasan a ser centrales. Las etapas de toda investigación, desde la definición del objetivo hasta la comunicación de resultados, son la secuencia didáctica. Si no se investiga no se puede desarrollar el potencial educativo de la investigación. El apoyo pasa a ser regular, con encuentros cada mes y medio, que pretenden avanzar en cada una de las etapas de la investigación científica. Decidimos centrarnos en los 60 institutos públicos de Barcelona, donde trabajamos en colaboración con el ayuntamiento y la participación de centros públicos en el premio es siempre minoritaria.

Realizamos algunas charlas planteando propuestas de investigación que apenas son recogidas por el alumnado. Los temas que investigan vienen muy marcados por las propuestas del centro y éstas vienen determinadas por aquellos temas en que el profesorado se siente seguro. Las cuestiones internacionales no suelen contarse entre estos temas “de confort”. Los temas que elige el alumnado se basan en sus aficiones y experiencias: moda, tatuajes, aplicaciones móviles... En un instituto, que cuenta con una sola línea de bachillerato, iniciamos el taller de investigación: una sesión para todo el grupo que nos permite darnos a conocer al grupo mientras trabajamos las etapas básicas de la investigación.

En 2014 acompañamos investigaciones de 6 institutos. Nos damos cuenta que desde tema variopintos (moda, *marketing*, tatuajes...) se pueden trabajar derechos humanos. Los derechos

humanos parecen reducirse a una Declaración, que no se cumple, y por tanto es papel mojado. No es cierto. En sus cuestiones de investigación emerge el tejido social responsable de la protección y defensa de aquel derecho: las administraciones públicas, los organismos internacionales que orientan las políticas locales, los centros de investigación, los movimientos sociales... La dimensión social de la ciencia emerge durante la investigación. La dimensión ética es ignorada en bachillerato y esto da lugar a vulneraciones de derechos humanos –la privacidad, la dignidad, el respeto...-. Todo este aprendizaje es parte también de la competencia científica, no se trabaja y les afecta directamente como ciudadanos/as.

La coordinación en los centros es complicada. El calendario es intenso, con actividades de todo tipo procedentes de todo tipo de agentes, visitas imprevistas de la inspección, huelgas, claustros plurales con sus propios conflictos en los que hay que mantener la convivencia... Esto es sólo una asignatura de uno de los cursos. Nosotras venimos de fuera. Nuestros recursos –el tiempo que podemos dedicar a cada tarea- también son limitados. Algunos profesores no creen en sus alumnos: no pueden investigar, no tienen nivel, no tienen responsabilidad... La organización del trabajo de bachillerato es decidida autónomamente por cada centro. Es una materia sin asignación horaria. Algunos calendarios dicen que el trabajo ha de hacerse en verano. Algunos profesores siguen trabajando durante sus vacaciones para tutorizar estos trabajos. La administración desprotege los derechos laborales del profesorado y el derecho a la educación del alumnado. La legislación educativa no es sólo coercitiva; la autonomía de centros y docentes es compatible con la responsabilidad hacia los titulares de derechos –los propios docentes y los alumnos-. En ocasiones el docente entiende que ya hay alguien (el servicio externo de asesoramiento) orientando la investigación, da ese trabajo por hecho y el estudiante queda sin tutor/a. En otras ocasiones, se cuestiona: si tú orientas al estudiante ¿dónde queda mi trabajo como tutor? Sin embargo, se aprecia tantísimo cuando hay un tutor (una tutora) acompañando, orientando, facilitando... La tutoría es mucho más que las orientaciones que proporcionamos los servicios externos.

Los derechos humanos siguen entendiéndose como un ámbito social. ¿La contaminación tiene que ver con los derechos humanos? La investigación científica sigue asociándose a las ciencias naturales y reduciéndose a la experimentación en laboratorio. Es revolucionario decir que las ciencias sociales son científicas (!). En efecto, todos los organismos internacionales limitan a las materias de ciencias naturales la competencia científica –cultura científica aplicada-.

El trabajo de bachillerato introduce el aprendizaje por proyectos en una etapa marcada por las pruebas externas de evaluación. Esto supone un reto para aquel profesorado formado en la clase magistral, que ha de aprender a moverse al ritmo del estudiante, a facilitar, a escuchar...

Este año 2016 estamos trabajando con 17 institutos de Barcelona. Hemos ido trabajando con los centros: coordinadores, tutores y estudiantes. Las dudas y conflictos nos ayudan a repensar la línea de trabajo. La realidad es la que es y el cambio educativo sólo es posible desde la cooperación.

## L. EL BARCO DEL EXILIO, NARRADA POR JOAQUÍN JOSÉ MARTÍNEZ SÁNCHEZ

El proyecto colaborativo "El Barco del Exilio" tiene apenas tres años de historia, pero ha permitido embarcarse a decenas de docentes, ha conectado con los itinerarios de movimientos sociales como las asociaciones por la memoria histórica, la Marea Granate o la acogida a los refugiados y ha asumido los objetivos de la sociedad civil, a través de las ONG que se ocupan del destino de migrantes y refugiados por todo el planeta. Es un proyecto de investigación, comunicación y creación, que utiliza como herramientas los dispositivos móviles y sus aplicaciones, las redes sociales y el transmedia. Pretende conjugar la educación formal, por medio del ABP, con el aprendizaje histórico a que dan pie los medios sociales. Cada año nos replanteamos los objetivos y ampliamos el foco de los proyectos en las aulas: el exilio en la Historia de las culturas hispánicas, la crisis de los refugiados sin refugio. Pero también propugnamos un cambio profundo del sistema educativo que derribe los muros en las aulas: educación inclusiva, comunidad de aprendizaje, aprendizaje móvil.

- **1 enero 2013**  
El proyecto colaborativo se lanza a las redes, en forma de "Proyecto Mínimo Viable" (PMV) el 1 de enero de 2013. Su objetivo inicial consiste en recuperar la memoria de los/as exiliados/as hispánicos.
- **Emigración masiva**  
Los emigrantes españoles, tanto jóvenes como inmigrantes nacionalizados que retornan, se cuentan por centenares de miles. Disminuye la población activa por primera vez en una década.
- **2012-13**  
Proyectos sobre Historia, literatura y arte de los exiliados hispánicos. "Este sol de la infancia" en 3º Diver IES San Isidoro.
- **Medios sociales**  
Los movimientos ciudadanos utilizan las redes sociales para organizarse y crear una agenda alternativa: 15-M, primavera árabe, Occupy, PAH, periodismo ciudadano.
- **2012-13**  
Se vincula la experiencia actual de la emigración forzada con la memoria de los exilios anteriores. Proyecto 3º ESO B IES San Isidoro: "Cartas a José María Blanco White".
- **Creced los muros.**  
Los gobiernos conservadores imponen una política restrictiva contra la llegada de inmigrantes y refugiados a través del Norte de África hacia España e Italia.
- **2013-14**  
El impacto del proyecto en las redes durante el curso anterior permite conectar con movimientos sociales. Proyecto "Publicidad solidaria".
- **1939-2014**  
Se conmemora el fin de la Guerra Civil y la catástrofe del exilio republicano. Colaboración con el Museo de la Autonomía andaluza.
- **N-MOOC**  
Se fortalece la red de aprendizaje en el proyecto hasta convertirse en una alternativa a los MOOC de moda: itinerario multiplataforma sobre ABP y educación expandida.
- **1945-2015**  
En toda Europa se celebra el fin de la 2ª Guerra Mundial. En España comienza a tomarse conciencia de la participación de españoles en la Liberación y su sufrimiento en los campos de exterminio.
- **2014-15**  
Proyectos sobre la memoria de los exiliados andaluces, con especial atención a las víctimas olvidadas: españoles en campos de exterminio.
- **Crisis de refugiados**  
No era una novedad: después de cuatro años de guerra en Siria, diez años en Irak, doce en Afganistán, un millón y medio de refugiados intentan cruzar el Mediterráneo por las islas del Egeo.
- **2015-16**  
Se multiplican los proyectos colaborativos para llevar a las aulas el compromiso con la acogida de los refugiados del Próximo Oriente.
- **Política educativa**  
Aunque las Mareas Verdes o les Illes per un Pacte llevan cinco años afrontando las políticas educativas neoliberales, se dan las condiciones para un nuevo pacto por la educación con todos los agentes.

El proyecto colaborativo "El Barco del Exilio" tiene apenas tres años de historia, pero ha permitido embarcarse a decenas de docentes, ha conectado con los itinerarios de movimientos sociales, como las asociaciones por la memoria histórica, la Marea Granate o la acogida a los refugiados; y ha asumido los objetivos de la sociedad civil, a través de las ONG que se ocupan del destino de migrantes y refugiados por todo el planeta.

Cada año nos replanteamos los objetivos y ampliamos el foco de los proyectos en las aulas: el exilio en la Historia de las culturas hispánicas, la crisis de los refugiados sin refugio. Pero

también propugnamos un cambio profundo del sistema educativo que derribe los muros en las aulas: educación inclusiva, comunidad de aprendizaje, aprendizaje móvil.

Durante esos tres años, he tropezado con muchas dificultades: las más graves se refieren a una concepción tradicionalista del currículum como un almacén de contenidos, los conflictos derivados de una visión vertical y jerarquizada de la educación (a veces respaldada por parte del alumnado y las familias) y la desconfianza hacia las metodologías activas que convierten al alumnado en protagonista de un proceso de construcción del conocimiento. En respuesta a dichos impedimentos y a las necesidades de formación de los participantes, hemos practicado la investigación educativa a través del N-MOOC, así como de los portafolios, en sus distintas versiones: portafolios de los proyectos, blog del profesor, blog de aula.

### **METODOLOGÍA: EDUCACIÓN EXPANDIDA**

El Barco del Exilio tiene varias facetas: es un medio social que pone en comunicación a personas interesadas que se "embarcan" a través de las redes, sobre todo por nuestra cuenta en Twitter: @exilioyregreso, pero también a través de una comunidad en Facebook; y, en distintas etapas del proyecto, a través de Google Plus, LinkedIn, o los blog colaborativos en Wordpress: Cómo, comunicando y Aylan Project.

Es un proyecto de investigación, comunicación y creación, que utiliza como herramientas los dispositivos móviles y sus aplicaciones, las redes sociales y el transmedia. Pretende conjugar la educación formal con el aprendizaje histórico a que dan pie los medios sociales, con el propósito de expandir las oportunidades de aprendizaje. Promueve el uso del ABP (aprendizaje basado en proyectos) y el Flipped Learning para promover la investigación y la creación sobre los exilios (migración y refugio) en las aulas, desde educación infantil hasta la Universidad, tal como puede verificarse en los sitios web antes mencionados. Han participado, en su mayoría, centros educativos de todas las naciones y las comunidades españolas, pero también de América Latina.

En mi caso, lo he llevado a cabo en la enseñanza secundaria: ESO, Bachillerato, FP. Se puede encontrar la documentación y la reflexión sobre los proyectos ABP o Flipped Learning organizados durante cuatro cursos: 2013, 2013/14, 2014/15 y 2015/16 en mi portafolio biográfico y en el blog colaborativo del presente curso: Aylan Project o en mis blog de aula de FP Básica y de 2º ESO. En 3º ESO estamos trabajando sobre el horizonte abierto por la Cumbre de París: "Recicla tu futuro".

### **TEJIENDO REDES DE SOLIDARIDAD Y SERVICIO**

Hay que destacar el hecho de que hayamos conectado con las agencias internacionales (ACNUR; UNESCO), las ONG globales o locales en todo el planeta y los movimientos sociales como la Marea Granate de los jóvenes españoles exiliados. Nos han ayudado a organizar prácticas de periodismo ciudadano o de publicidad solidaria. Sirvan de ejemplos nuestro periódico diario: Bitácora del Barco del Exilio y los proyectos Diario Internacional de la

Humanidad (órgano para la educación en la ciudadanía global en 4º ESO, 2013-14) o Pan, rosas y TIC: publicidad solidaria.

Dada la tremenda gravedad de la crisis humanitaria provocada en el Mediterráneo, el Medio Oriente y Europa por las guerras en distintas zonas del planeta, que han provocado el mayor éxodo desde la 2ª Guerra Mundial, durante este curso se ha tejido una red de colaboraciones con otros proyectos afines: ABPRefugiados, Maestros con los niños de Siria. Ahora mismo estamos trabajando en la elaboración de una red transmedia, nutrida por las creaciones de niñas, niños y docentes en distintas plataformas sobre la memoria viva de las personas refugiadas: #Cuentaverdades.

## **RELATO DE LA EXPERIENCIA**

Todas las generaciones tienen una memoria peculiar. Es una evidencia que me ha (pre)ocupado desde que era niño. He sido un oyente y vidente atento a los relatos de mis predecesores: la memoria familiar en boca de parientes que convertían la narración en un rito de paso; cantautores/as, poetas, novelistas, cineastas y periodistas que elaboraron la memoria colectiva como una gesta heroica, cuyos protagonistas éramos todas y todos. También he disfrutado la cercanía (ZDP, diría Vygotski: Zona de Desarrollo Próximo) de docentes que tiraban de los hilos de mis capacidades para que fuera capaz de comprender la complejidad y poner en relación conceptos, actitudes y valores de todas las esferas especializadas de la cultura. Aprendí a conectar los fragmentos del mundo, las vidas investidas de dolor y de alegría, con la intención de transformarlo. No me refiero solamente al pensamiento marxista, sino también al existencialismo, a la Historia de las mentalidades, a la Hermenéutica y a la teoría de la acción comunicativa. Me confieso heredero de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt: judío/cristiano, heterodoxo, exiliado.

Nuestra generación está viviendo un momento histórico. Dada la aceleración de los cambios, apenas nos da tiempo para reflexionarlo y paladearlo, cuánto menos para enseñarlo. Sin embargo, lo siento como un deber y una oportunidad de cambiar el presente para mejorar el futuro, más o menos como lo vivían personas de distintas edades hace treinta o cuarenta años. Me embarqué en el proyecto "El Barco del Exilio" porque lo necesitaba. Después de varios años intentando echar el ancla, convertí la necesidad en virtud. La era de la fluidez (Baumann) es vivida por muchos como un empujón hacia un constante exilio. Es patente la pérdida de derechos humanos, sociales y laborales que, hasta hace muy poco, permitían arraigarse en el tránsito del mundo rural al urbano, de un grupo o de una clase social a otra. El territorio español se ha poblado de inmigrantes en apenas veinte años. Tuve ocasión de acompañar su llegada, a través de la sociedad civil organizada, como voluntario y educador social: en varias ONG, en el trabajo, en la calle, con una conciencia bastante clara de que estaban siendo sometidos a una explotación feroz y que nadie les regalaba nada. La crisis humanitaria provocada por las guerras en el Oriente Medio tiene muchos precedentes: las guerras de baja intensidad durante los años 90, tras la caída del muro y el "Nuevo Orden Mundial". Me he pasado media vida escuchando que las cifras de desplazados y refugiados eran las mayores en la Historia humana. Siempre más que antes. Desde 2008, los españoles (gallegos, catalanes, andaluces, etc.) nos hemos vuelto a convertir en emigrantes. Mi niñez se configuró con los

caudales de memoria del exilio regresado a España: el *Viatge a Itaca* es mi genética cultural. Ahora, como enseñante, puedo poner en conexión las curvas de la Historia, los espacios mentales y las llamadas "competencias" que deberían hacer más libres a los futuros ciudadanos y ciudadanas. Creo que las redes sociales son un análogo de las redes neuronales, aunque desde una perspectiva bastante más crítica que el Sr. Punset o que el conectivismo. España es un Estado centrífugo, cuyo centro histórico ha estado, desde 1492, en los expulsados: judíos, moriscos, herejes, pero también los enloquecidos conquistadores de América, algunos de ellos suficientemente conscientes del genocidio que estaban provocando. Jesuitas, liberales, masones, revolucionarios, republicanos, anarquistas, jornaleros, comunistas, sufragistas y feministas, emigrantes durante la dictadura. La cartografía sociosimbólica no forma una espiral, ni una cosmología estratificada, sino un centro vacío de ideas y repleto de poder y dinero, que destruye la nación que siempre tiene en la boca.

Ahora bien, a la hora de comunicar esa memoria dolorosa y épica a una nueva generación, no se puede caer ni en el pesimismo unamuniano, conservador, ni en el idealismo ingenuo de quienes solo pretenden cambiar de ciclo y olvidar. Hace falta conectar con los movimientos sociales que están provocando los cambios.

El año 2013, por una casualidad en el reparto de plazas, me tocó enseñar en el primer instituto de secundaria público de Andalucía, creado por la generación de José María Blanco White, el exiliado por antonomasia en el siglo XIX. No tendría relevancia, si no fuera porque mi situación laboral era muy inestable y me hacía falta encontrar un "Claustro en la red" con quienes compartir la aventura de transformar la educación, a nuestra manera y a nuestra escala. Me sentí maravillosamente acogido (cosa que no ocurría en mi entorno profesional inmediato) en Facebook y Twitter o en los encuentros y las redes de docentes innovadores: Internet en el Aula, EABE, Novadors, Proyéctate, EducaonTIC, etc. Valga como ejemplo que mientras estaba lanzando el proyecto en las redes y en mis aulas, el equipo directivo de mi centro estaba abriéndome un expediente por: dar protagonismo al alumnado (es decir, "manipular su imagen") a través de proyectos de investigación y creación, muchos de ellos vinculados con la temática del exilio y las migraciones.

El impacto mediático de nuestro "Barquito" fue mucho mayor que el real, aunque formáramos un grupo muy activo de docentes y comunicadores: "parecíamos centenares", pero éramos unas decenas.

El tema era y es crucial, por las razones que he empezado elucidando: las antiguas o nuevas facultades de Historia social, Literatura, Historia de la Filosofía y de las Ciencias, sociología del conocimiento, pedagogía, estadística, se vinculan organizando cualquier proyecto que se plantee cualquier faceta del exilio y de las migraciones sobre cualquier época histórica. Pero estamos hablando, con cierta justificación, de promover el desarrollo integrado de múltiples competencias en los aprendices: metacognición (aprender a aprender), creatividad fundada en las reglas de distintos géneros discursivos (géneros literarios, método científico, crítica cultural, divulgación, periodismo ciudadano, medios sociales, formas de participación democrática en las aulas, movimientos sociales en la calle), prácticas de trabajo en equipo (aprendizaje cooperativo), aprendizaje basado en proyectos, portafolios digitales y biográficos, modelos de

aprendizaje-servicio, ludificación, humor (desde la ironía a la sátira); y, por supuesto, las aplicaciones de ordenador o de dispositivo móvil que permiten editar y crear en distintos lenguajes (alfabetizaciones múltiples).

Superé un expediente disciplinario con una extraña sensación agrisada, por el mal trago y sus eventuales repercusiones en la docencia (estrés, descrédito que hay que remontar), mientras el equipo directivo en cuestión se hundía en una especie de persecución irracional, hasta caer con todo el ídem. Estas cosas pasaban y siguen pasando.

El curso siguiente, 2013/14, una comisión de servicios en un IES tradicional, pero con una dirección ejemplar, me permitió aprender mucho, compartir los sinsabores cotidianos y el esfuerzo organizado. Convertimos el Barco en una especie de educación abierta: un N-MOOC, a través del cual, a lo largo de nueve meses, revisamos teóricamente y pusimos en práctica los fundamentos del ABP, la educación expandida y conectada, el Aprendizaje Basado en Juegos, la alfabetización digital y audiovisual, el Flipped Learning, la publicidad solidaria y el llamado "*marketing* educativo".

Concretamente, lo que más disfruté fue la subversión del discurso de la publicidad en los medios sociales, con el fin de que los aprendices organizaran campañas sobre los temas de la agenda mediática que antes habían establecido a través de prácticas de periodismo digital: los refugiados (saharais: una realidad social en aquel pueblo), los niños sin escuela, la violencia de género.

Habíamos establecido contacto con diversas ONG, que nos ayudaron a difundir los resultados, e incluso, sin comerlo ni beberlo, con el Explorador de Innovación Educativa de Fundación Telefónica, que nos seleccionó. Sin embargo, hubo conflictos bastante intensos, esta vez, con algunas familias que se extrañaban de los métodos usados, y temían las consecuencias de una inmersión de los niños y las niñas en los medios sociales; así como con gran parte del alumnado de 2º Bachillerato, terriblemente presionado por la angustia de encajar en los parámetros de la prueba de selectividad. Como para que nos engañen diciendo que las pruebas de reválida no serían estresantes; que no se convertirían en obstáculos para una real transformación de los métodos y de la comprensión del currículum escolar.

El curso 2014/15 se había prefigurado a lo largo del año 2014, gracias a un equipo de docentes ilusionados, pero realistas, en el proyecto de creación de un nuevo IES en las cercanías de Málaga. Cedió buena parte de mis competencias en el Barco del Exilio a otros compañeros, con quienes asumí un ámbito de investigación más restringido y, a la vez, concreto y material: las vivencias y las consecuencias del exilio republicano andaluz. Empezó siendo un proyecto de colaboración con el Museo de la Autonomía andaluza, para llevar la memoria de los exiliados a los centros públicos, a semejanza de iniciativas anteriores como el catalán Museu Memorial de l'Exili.

Dada la índole radicalmente innovadora de ese nuevo instituto malagueño, en cuya fundación participé como responsable de Formación e Innovación, coordinador de la biblioteca escolar y del programa de lectura en familia (Familias Lectoras), el proyecto sobre la historia de Francisco Gómez Cañete, un joven nacido en Estación de Cártama y asesinado en el campo de

exterminio de Mauthausen-Gusen a los veintiocho años, constituyó un acontecimiento en la vida de las familias, tanto o más que en la corta biografía de los niños. Contamos con apoyo institucional: la colaboración del Cronista de la Villa. FGC ya tenía una avenida en el pueblo, pero había pasado casi desapercibida. Noventa niñas y niños recorrieron virtual y físicamente sus calles con los objetivos de investigar, crear un portafolio de todas las etapas de su "biografía social", con una combinación de lenguajes; y representar de forma cómica y trágica, en distintos escenarios de la época, los guiones que elaboraron.

Durante ese curso entendí y practiqué las enormes posibilidades que ofrece el aprendizaje móvil a cualquier proyecto de educación para la ciudadanía, a través de aplicaciones óptimas para la investigación, la documentación, la edición, la creación y la reflexión en los sistemas IOS (en su mayoría) o Android. Dada la casi total carencia de dotación informática con que se abrió el nuevo IES, la posibilidad de usar las TIC dependía del sistema BYOD: trae a clase tu dispositivo móvil. Podría haber consistido en un "arréglatelas como puedas", si hubiéramos malinterpretado o traducido mal "Bring Your Own Device". Pero cualquier desafío tecnológico es un hecho social y su valor depende de sus interpretantes: nos organizamos para conseguir, usar y compartir solidariamente los medios.

Este curso, 2015/16, ha estado marcado por la acción humanitaria en favor de los fugitivos sirios, que solo parcialmente han encontrado refugio en Grecia, Alemania o Suecia, mientras los demás países de la Unión Europea jugaban al escondite o al cierre violento de fronteras. El Barco del Exilio lanzó el "Aylan Project", con el propósito de aprender/enseñar que la memoria es mucho más que memorizar: "Yo no te olvido". El símbolo del niño Aylan Kurdi y la corta historia de su vida debía servir para comunicar a niños y adultos de su entorno unas entrañas abiertas a la acogida y una conciencia informada e indignada de las causas económicas y políticas que han sostenido las guerras de Siria, Irak, Afganistán y Palestina durante la presente década. Nos coordinamos, desde el principio, con el movimiento ciudadano "Bienvenidos Refugiados"; sin embargo, se nos ha negado la libertad de acoger en nuestros hogares, en nuestros centros (escuelas, institutos, universidades) y en muchos municipios, declarados abiertos, a las personas refugiadas. Durante el curso hemos creado una red amplia de proyectos educativos en colaboración y ayuda mutua para extender el fuego del pensamiento crítico, el compromiso ciudadano y la colaboración con las ONG que ejercen la acción humanitaria: ABPRefugiados, Maestros con los niños de Siria, así como iniciativas particulares.

Sin embargo, la experiencia en mi centro educativo, al que llegué de modo forzoso por concurso de traslados, ha sido amarga. Yo ya era consciente de que la organización escolar es la clave principal para que se pueda generar una comunidad de aprendizaje o que se pueda obstaculizar la innovación educativa. Pero no había tocado fondo, por lo que respecta a las nuevas configuraciones de la exclusión en la vida de algunos centros, en parte como resultado de la LOMCE (FP Básica), en parte por la propagación de la ambigua figura de los "centros bilingües", nacidos en la Comunidad de Madrid hace apenas una década. Ya es dudosa la eficacia de sus métodos, en cuanto a la viabilidad de que se desarrollen competencias transversales, en lugar de la enseñanza basada en la repetición de contenidos. No basta con usar el inglés como lengua vehicular para que la educación forme a personas más

competentes. Pero la cosa llega al extremo cuando se produce la marginación sistemática de una parte de niñas y niños a través de la línea "no bilingüe", caracterizada por la limitación del derecho al aprendizaje y la inevitabilidad del sentimiento de exclusión. Dado que se me asignaron grupos de dicha línea, de FP Básica y de Enseñanza Secundaria Semipresencial, mayoritariamente adolescentes, me he pasado el curso lidiando con impedimentos sistémicos. Aun así, me queda el buen gusto de haber organizado proyectos de educación para el empoderamiento ciudadano: sea sobre los derechos humanos fundamentales y las prácticas de cambio social (asambleas, autorregulación, mediación, violencia de género, acoso escolar, resiliencia), sea sobre la vivencia de los refugiados a lo largo de la Historia.

En la actualidad, estoy empeñado en tejer y destejer una red transmedia sobre las vivencias de los refugiados y las recreaciones que de ellas hacen docentes y escolares en los medios sociales educativos: "Cuentaverdades". Se trata de recoger y conectar entre sí los relatos (podcast, vídeos, textos multimodales) que se publican en distintas plataformas, con los que se han creado durante los tres años de singladura del Barco del Exilio. La experiencia actual puede ser, de hecho lo está siendo, mejor comprendida sobre el trasfondo de la memoria colectiva: refugiados españoles en

1939, latinoamericanos en 1960-80, emigrantes o exiliados. Os invito a participar con vuestros aprendices, usando el hashtag #Cuentaverdades en Twitter, Google + o Facebook.

### **RETO PARA EL FUTURO: LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS**

La intervención de las familias ha variado mucho en relación con el nivel escolar y con el centro educativo. En Bachillerato es muy difícil animarles a intervenir; mientras que en 1er. ciclo de la ESO y, además, en un centro de nueva creación con un estupendo proyecto educativo, los familiares se implicaron durante todo el proceso de investigación y en el producto final.

Claro que también influyó el tema o el reto planteado: un joven del pueblo que había dado nombre a una avenida, pero pocas personas conocían. Francisco Gómez Cañete, nacido en Estación de Cártama y asesinado en el campo de Mauthausen-Gusen a los 28 años. Las familias sacaron a la luz la memoria todavía oculta de sus ancestros exiliados o represaliados durante la dictadura. Los más comprometidos recorrieron con sus hijos las bibliotecas o les acompañaron a entrevistarse con descendientes de FGC.

El producto final del proyecto, que se había centrado en reconstruir la biografía social de una generación, consistió en un itinerario dramatizado para representar la vida de FGC en los espacios urbanos que ya existían hace un siglo. Algunas familias nos acompañaron, otras salieron al encuentro y todas (incluso las inmigrantes) echaron una mano en la caracterización de sus hijas e hijos o en otros detalles. La clave fue que se hubiera organizado, previamente, un club de lectura en familia y un equipo de voluntarias, y algunos voluntarios, en el centro. Son elementos que caracterizan a una comunidad de aprendizaje.

En términos generales, el Barco del Exilio pretendía que cualquier persona de cualquier edad pudiera formar parte de la comunidad de investigación y solidaridad a través de las redes sociales, como curadores de contenidos o comentaristas; lo cual se ha conseguido

ampliamente. Desde el principio, el proyecto ha vinculado los contenidos históricos o literarios con la actualidad de las personas migrantes y refugiadas, quienes intervienen a diario en el TL de nuestra cuenta de Twitter. Sin embargo, solo en el instituto de nueva creación se logró que madres o padres se comprometieran hasta ese punto, al menos por lo que se refiere a mi ámbito de experiencia. Es probable que el cauce para hacerlo posible se encuentre en el proyecto educativo de cada centro.

## M. EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA (1993-2000), EXPERIENCIAS DE VIDA. NARRADA POR JORGE RUIZ-MORALES

- **Septiembre de 1993**

750 estudiantes se matriculan en la licenciatura de Pedagogía (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación), para un total de un grupo desdoblado en dos con aproximadamente una demanda en años anteriores de no más de 150 estudiantes. No había ni sitio, ni previsión de plantilla de profesorado y además un número muy importante eran estudiantes que no habían elegido esta titulación como primera opción.

Durante las primeras semanas, ante tal situación se suspenden las clases, el profesorado no estaba preparado, el rectorado no hizo una previsión, la delegación de estudiantes canaliza esta situación instando a que sean los propios estudiantes de primero los que aborden y resuelvan esta situación. Las asambleas se suceden, las reuniones con el rectorado con participación del equipo decanal, y después de dos semanas se realiza una modificación del Plan de Organización Docente, con la consiguiente contratación de más de diez profesores/as.

Se crean cuatro grupos nuevos, y la primera aventura tiene un final feliz que genera ilusiones, expectativas, testimonio y testigos de que si el colectivo de estudiantes se mueve por una mayor calidad, dignificación y para resolver sus problemas probablemente se consiga.

De este proceso más ocho estudiantes se suman al proceso de relevo de la delegación de estudiantes de pedagogía, que en ese momento se encontraba en proceso de renovación.

Se configura una candidatura colegiada formada por una veintena de estudiantes entre primer y segundo curso, que durante ese año se incrementa hasta llegar a los treinta con los representantes de departamento y junta de facultad.

Se organiza un proceso constituyente de la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, que agrupa a la Sección de Pedagogía y a la Escuela de Magisterio, en este proceso profesorado y estudiantes tienen un peso muy importante para decidir plazos y organizar el proceso.

Paralelamente nuestra clase de Pedagogía General nos muestra un análisis del sistema educativo, de la sociedad y de nuestro papel como estudiantes conscientes de los cambios que son necesarios. Poco a poco, los debates del aula trascienden las clases y se convierten en el ideario de la delegación de estudiantes, de los representantes que consiguen cubrir todos los órganos de representación estudiantil.

Con Freire aprendemos que la educación tiene una naturaleza política, que lejos de lo que pueda parecer “la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido” y empieza todo un proceso de liberación de nuestros modelos de educación tradicional, patriarcado y crianza.

Aquella idea que representa la importancia de la comunidad, “el ser humano no se libera solo, se libera en comunidad”, nos define como colectivo.

Aprendemos de la mirada respetuosa de Dolores Limón, Casilda Peñalver, del aliento y la confianza en nuestro criterio, que las personas jóvenes podemos ser muchas cosas a la vez, dinámicas, valientes, arriesgadas, temerarias, serias, rigurosas, trabajadoras, reflexivas, creativas, alocadas, etc.

Desde un planteamiento muy descentralizado, democrático y planificado, con reuniones semanales se va nutriendo un proceso de participación que permite tener una visión holística y específica de los entresijos del sistema. El profesorado se muestra muy receptivo a las iniciativas del sector de estudiantes, no podemos olvidar que la fragmentación entre el profesorado es la baza que juega el movimiento estudiantil para ser determinante en la toma de decisiones. Esto se visibiliza en la elección del equipo decanal, la vicedecana de estudiantes a propuesta del sector al que representa, la elaboración de los presupuestos en los departamentos, la gestión de los espacios, etc.

Incluso trasciende las propias paredes de la facultad, en el claustro universitario, las lógicas de cuidado del espacio de estudio y trabajo, la configuración de espacios de autoformación, etc.

- **Curso 1994/95**

Los resultados académicos acompañan el trabajo, la implicación y la dedicación, hasta tal punto, que una de las máximas es trasladar el análisis crítico del sistema social y educativo, las propuestas como representantes y las luchas que mantenemos fuera de las aulas a los contenidos de las asignaturas. Desde un compromiso claro con los estudios, sacar las asignaturas por año y permanecer en las clases, los/as representantes se hacen y hacen visibles sus perspectivas de análisis, propuestas y proyectos.

Después de constituir la Junta de Facultad, toca iniciar la construcción de los nuevos planes de estudio, para ello se crean las comisiones de planes y las subcomisiones por titulaciones. Estas últimas son paritarias en el número de estudiantes y profesorado, y en ellas se libran las primeras tensiones, se visibilizan las contradicciones entre lo que se defiende por parte del profesorado y lo que pretende el sector de estudiantes.

Las tensiones aparecen de múltiples formas, cuando el sector de estudiantes decide levantarse de las subcomisiones, de las que algunas secretarías eran representantes de estudiantes, cuando se denuncian irregularidades en las comisiones de docencia (paritarias), cuando se confeccionan los presupuestos de los departamentos y el sector de estudiantes propone la necesidad de recursos para desarrollar acciones formativas de modo autónomo, sin participación del profesorado.

La autonomía de la acción de los estudiantes, sorprende a quienes intentan acercarse con intereses espurios, y en ocasiones se producen algunos comportamientos paternalistas que muestran más a las claras el nivel madurativo de los/as representantes.

Sirva como botón de muestra la invitación del Rector para celebrar una comida de trabajo con miembros de todas las delegaciones de estudiantes de la universidad, y el rechazo a dicha invitación aludiendo que los problemas acuciantes de los diferentes centros bien pueden beneficiarse del gasto que ocasiona dicha celebración. O la declaración pública en los medios de comunicación que se produce por parte de la Delegación de Estudiantes, en contra de la postura del equipo rectoral, con el anuncio de un convenio entre la universidad y el ministerio de defensa para desarrollar labor investigativa en ingeniería militar y derecho militar. Esto ocasiona la petición por parte del Rector de una explicación que se produce en el rectorado con la presencia de una decena de representantes, que defienden un pensamiento pacifista fundamentado en el espíritu de los estatutos universitarios y el compromiso con compañeros/as que recientemente se habían declarado insumisos a realizar el servicio militar.

En paralelo se constituyen los dos primeros seminarios de formación permanente, el de Educación para la Paz y Educación un Medio de Transformación Social, que es gestionado exclusivamente por los/as estudiantes.

- **Curso 1995/96**

Este curso aprenderemos de nuestras propias contradicciones, de nuestras propias miserias, sentiremos la soledad, el rechazo, la unión, la fuerza del grupo, todo se vuelve mucho más complejo.

Cuando todo parecía fluir, con deseos de llegar al ecuador de la carrera, después de un segundo curso muy difícil en el que compartíamos unas asignaturas menos interesantes. Llegamos en septiembre y nos encontramos con unas obras en dos aulas, un desdoble de edificios entre magisterio que dista a quince minutos andando, el aulario del instituto Murillo a cinco minutos de nuestro centro.

La reivindicación de un edificio único para la Facultad de Ciencias de la Educación se transforma de la noche a la mañana por una situación más precaria que nos hace perder nuestra identidad, con una sensación como si se atacase la dignidad de los/as pedagogos/as.

El decano en solitario había pactado con el rector esta cesión, y esto supone un malestar entre el profesorado que coincide con un rechazo frontal por parte del sector de estudiantes, ambos sectores coinciden en el paro académico. Se convoca la primera asamblea conjunta, de ella salen calendarios de movilizaciones y estrategias diferenciadas, y pronto la comunión de estudiantes y profesores se divorcia por la propia fragmentación del sector de profesorado.

Mientras tanto, en estos tres años, Pedagogía ha pasado de 500 estudiantes a dos mil, y la facultad es la tercera en número de estudiantes, la movilización estudiantil muestra su fortaleza en las negociaciones con el equipo rectoral, la petición de dimisión al equipo decanal, se producen algunas discrepancias en nuestro grupo de representantes. Las Juntas de Facultad, tres en dos semanas, se suceden con una presencia de estudiantes, más de trescientos en el salón de actos, que no tienen precedentes. Se convierten en audiencias públicas, en las que se masca la tensión, los/as representantes se ven presionados por la

presencia silenciosa, atenta y respetuosa, ante los requerimientos del equipo decanal que amenaza en numerosas ocasiones con suspender las sesiones.

La petición de dimisión es inapelable para el equipo decanal, ha perdido los apoyos del sector de estudiantes y del profesorado, como si de una trampa urdida se pudiera tratar, en las reuniones con el equipo rectoral se hacen ofertas, que se convierten en contra ofertas. Cuando una parte del sector de estudiantes baja a consultar el resultado de las negociaciones a la asamblea que se convoca espontáneamente en la puerta del rectorado.

Se recuperan las aulas, se mantiene el desdoble en el aulario que compartía la Universidad de Sevilla con el IES Murillo, el equipo decanal dimite, y se abre un proceso electoral que dará como fruto la elección de un decano procedente del área de conocimiento de educación física. Este surge favorecido por el conflicto entre los distintos sectores y supone un constante retroceso en los procesos de avance en diálogo entre magisterio y pedagogía, participación independiente de los/as estudiantes, reivindicación de un centro único para la Facultad de Ciencias de la Educación, y tantos otros procesos en los que los/as estudiantes habían avanzado.

Paralelamente y durante este curso la delegación de estudiantes afianza los seminarios de educación e inadaptación social, educación socioambiental, educación para la paz, educación para la salud. Los debates que ponían en la palestra los temas de actualidad permitiendo una permeabilidad entre el movimiento estudiantil, la comunidad de la facultad y los procesos sociopolíticos de la ciudad de Sevilla. Es el caso de la movilización de los trabajadores y trabajadoras de RELSA, que se ocupaban de la limpieza de las cabinas telefónicas, el movimiento de insumisión y objeción de conciencia, la desmilitarización de la sociedad civil, la financiación de la universidad y el sistema educativo, el SIDA, etc.

Es en este curso, cuando toman forma dos colectivos, asociación Acercando Realidades (“Ac.Re.”) y asociación Pedagogía Transformadora (“Pe.Tra.”) que vivirán en años sucesivos procesos de conformación diferentes, ambos muy enriquecedores para las personas que de ellos forman parte, y que a su vez conectan los procesos de representación estudiantil, con los que van viviendo otros/as estudiantes menos presentes en estos, pero que se comprometen en estas asociaciones.

Ac.Re. realiza un trabajo colectivo gracias a un profesional que actúa como miembro fundador y dinamizador del grupo, que va en cierto modo asesorando el proceso de tal modo que a finales de este curso, coincidiendo con el verano, se presenta el primer proyecto de escuelas de verano. Este será el primer proyecto de otros muchos que han permitido un trabajo personal y profesional de doce estudiantes de pedagogía, que verán colmadas sus expectativas formativas y laborales gracias a este proceso participativo, que trascendía el día a día de la vida de los estudiantes en la facultad.

El aprendizaje en comunidad, y la acción-reflexión-acción caracterizó este tercer año de carrera, en las asignaturas, los procesos de participación universitaria y social, tomando conciencia del poder que tiene el grupo cuando se convierte en colectivo, conjunto de acción o movimiento social.

- **Cursos 1996/2000.**

Durante los siguientes cursos el colectivo de estudiantes vive un proceso de empoderamiento en la resistencia, la adversidad y la dificultad, sin dejar de soñar, mirar desde la utopía, con la dignidad como bandera, la coherencia y la verdad.

Año tras año se fueron produciendo conflictos entre sujetos antagónicos, el sector del profesorado más conservador y el sector de los estudiantes más subversivo, que representa la tensión entre lo instituido y lo instituyente.

Todo lo vivido va sirviendo a los/as estudiantes con los que empezamos el relato, y a otros/as que se fueron sumando en el camino, vivenciar cual es la importancia de comprometerse en la sociedad desde su existir y su papel profesional.

El camino del ser de todas las personas con las que se hizo posible estas construcciones colectivas nos llevaron por caminos distintos, pero algo muy importante aprendimos “a participar se aprende participando”, “la participación es una práctica de liberación y libertad que dignifica al ser humano”, y la pedagogía es educación para la transformación o no es más que una herramienta para el adoctrinamiento y la domesticación.

En el último año vivimos, aun otros reveses, incluso que quien escribe estas líneas fuese obligado a terminar un año más tarde la licenciatura, porque la última reivindicación y lucha por la calidad educativa, nos llevase a una denuncia en los juzgados. Y esto fuese objeto de represalias... llegando incluso a tener que solicitar el amparo de dos tribunales cualificados de evaluación y la revisión de las calificaciones.

Todo lo vivido mereció la pena, y hoy años después seguimos trabajando desde diferentes espacios y ámbitos para tener una facultad más participativa, comprometida y sustentable.

**Cuestión a la que deseo dar respuesta a modo de conclusiones: ¿cómo te ha influido investigar este movimiento social?**

Durante algunos años planeo sobre mi cabeza la posibilidad de realizar los cursos de doctorado, y fue en 2003 cuando me decidí a realizarlos en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Aunque después trasladé la matrícula para realizar la Tesina, o denominado Diploma de Estudios Avanzados en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla. El título de este trabajo de investigación es “Aproximación a los procesos de formación continua en los movimientos sociales” y concluye algo muy relacionado con las conclusiones a las que me lleva el análisis de esta experiencia.

Se hace necesaria una implementación entre los procesos educativos y de formación profesional que se construyen en la Universidad desde un enfoque más científico-academicista, y su relación con los procesos de formación continua que se construyen en los movimientos sociales. De modo que los saberes populares o sociales y los profesionales,

puedan ser traducidos y sistematizados para convertirse en conocimiento cotidiano y profesional.

Puede resultar interesante el poner en valor todos estos procesos de formación continua a través de compromisos institucionales en el ámbito universitario, para generar propuestas de coinvestigación e investigación militante que desde un enfoque de investigación acción participativa potencien el conocimiento, el aprovechamiento educativo y la revalorización de las praxis sociales y educativas que se generan en el ámbito de lo social por los conjuntos de acción.

La consolidación de un metaconocimiento que nos sirva de orientación y apoyo en nuestra tarea profesional y vida personal, generado a partir de conocimientos integrados a distintos niveles por el conocimiento cotidiano, profesional, escolar y científico-académico, y que responda a las dimensiones cognitivas, procedimentales, y actitudinales. Se hace necesario construirlo desde la implementación y la complementariedad de la universidad y la sociedad.

En esta misma línea nos planteamos que sería deseable realizar un análisis de la realidad en profundidad que nos permitiese revisar el perfil profesional del Pedagog@ Social en relación con la Pedagogía Social, en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Educación, para generar un Proyecto Curricular Alternativo que permitiese afianzar y fortalecer la figura del Pedagog@ Social y de la propia Educación Social.

En este trabajo aparecen un conjunto de núcleos temáticos en relación con la formación del Educador/a Social que desea trabajar en movimientos sociales y me gustaría terminar llamando la atención sobre los siguientes:

- Epistemología de la Pedagogía Social en las Ciencias de la Educación: la naturaleza política de la educación social.
- La educación permanente como articulación desde la pedagogía social.
- Historia de los movimientos sociales e implicaciones pedagógicas.
- Movimientos sociales y acción comunitaria integral.
- Los procesos de formación en y desde los movimientos sociales.
- Las democracias participativas como procesos de formación y construcción de ciudadanía.
- La educación socioambiental: El trabajo a partir de conflictos reales.
- Modelos de cogestión y dinamización interinstitucional: Nuevas formas de gobernanza local.

En el devenir de mi historia personal, lo vivido como miembro del movimiento estudiantil en la Facultad de Ciencias de la Educación, me hizo constatar que existían un conjunto de lagunas en la formación del profesional de la educación que desea construir procesos participativos y una ciudadanía global y local, por ello me aventuré a trabajar en la Tesis Doctoral: [Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas y niños jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005/2008](#). Y en la actualidad participo en un

proyecto de investigación para realizar un diagnóstico de la realidad de la participación estudiantil en la Universidad de Sevilla en colaboración con la Defensoría Universitaria y el Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo [GIEPAD](#).

### ¿QUÉ ESTRATEGIAS EDUCATIVAS, DENTRO Y FUERA DEL AULA, FAVORECEN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL? ¿CÓMO ORGANIZAR EL CURRÍCULUM?

Algunas de las estrategias didácticas que muestran las experiencias son:

1. Aprendizaje basado en proyectos.
2. Aprendizaje cooperativo.
3. Voluntariado en entidades sociales. Participación en acciones de ONG.
4. Aprendizaje-servicio. Entre éstas, actividades de sensibilización diseñadas y realizadas por el alumnado.
5. Investigaciones. Estudios de caso. Documentación sobre un tema. Encuestas y entrevistas para conocer su entorno.
6. Simulaciones.
7. Encuentros comunitarios en el espacio educativo (el centro, el barrio...): festivos, creativos, divulgadores, intercambio...
8. Expresión y reflexión (individual y colectiva) mediante lenguajes artísticos.
9. Dinámicas que crean un clima positivo para la cooperación: presentación, confianza, buen humor...
10. Diálogo a partir de contenidos audiovisuales: cine, documental... Video-foro, cine-foro...
11. Diálogo con personas protagonistas de la problemática o situación abordada.
12. Relación de los contenidos con la actualidad mediática.

Respecto a la organización curricular, las experiencias mostraban:

- Unidades didácticas y actividades basadas en la investigación que desarrollaban una parte de una materia.
- Varios proyectos de investigación que junto a otras actividades sobre un mismo tema se desarrollaban cooperativamente entre varias materias y grupos de un mismo curso, durante un trimestre.
- Actividades extraescolares. Voluntariado e iniciativas solidarias o de participación que se desarrollaban fuera del horario escolar.

- Un juego de simulación que se desarrollaba (se jugaba) paralelo a la actividad del centro (asignaturas, patio...) durante una mañana. La última hora de la jornada se dedicaba a la reflexión y cierre de la actividad.
- Créditos de síntesis que ocupan un mes de programación.
- Una materia (el trabajo de investigación de bachillerato) sin asignación horaria.
- Algunas actividades realizadas con la fuerte oposición de la dirección del centro. En uno de las experiencias, el profesorado reticente “al menos no molestaba”.
- En uno de los casos, "la preparación del proyecto siempre nace de una reunión con el equipo de profesores que lo dinamizamos. Teniendo en cuenta el contenido que trabajamos en 4º de ESO desde historia, religión y ética, valoramos un hilo conductor del proyecto, definimos las metas de comprensión y pensamos actividades para poderlo llevar a cabo. Así pues disponemos de una hora de coordinación para el proyecto semanal, y algunas horas más de trabajo en casa para acabar de perfilar o preparar las actividades".

Durante la reflexión sobre esta cuestión, fue necesario puntualizar que la educación para la ciudadanía global está amparada por la legislación curricular vigente. Así, en la LOMCE señala como uno de los principios de la educación (artículo 1):

*c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.*

Asimismo, entre los fines (artículo 2) del sistema educativo se incluye:

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

En el caso de la educación secundaria obligatoria, el primer objetivo (artículo 23) que se recoge para esta etapa es:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Asimismo, el bachillerato tiene entre sus objetivos (artículo 33) el desarrollo de las capacidades necesarias para:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad. La legislación curricular como marco pero no es el punto de partida de ninguna actividad de aprendizaje. No se puede arrancar un proyecto sobre la base de una lista de contenidos.

Nuestras experiencias son coherentes con la legislación curricular. Sin embargo, el currículum reglado no puede ser el punto de partida de ninguna actividad de aprendizaje: no se puede arrancar un proyecto sobre la base de una lista de contenidos.

Conviene recordar que la legislación vigente mantiene la autonomía de los centros en la concreción del currículo. La ciudadanía global debería incorporarse al Proyecto Educativo de Centro (PEC), como parte de su ideario educativo. El PEC ha de ser un documento democrático, en continua revisión. Un grupo de trabajo integrado por estudiantes, docentes y familias, puede debatir sobre los distintos enfoques, propios de una comunidad plural, e ir incorporando mejoras que permitan adaptar el PEC y las programaciones a una realidad cambiante.

Por otra parte, la legislación no determina la metodología. Durante el curso ponemos en juego estrategias diversas según las necesidades del grupo: simulaciones, dinámicas, investigaciones...

La investigación formativa abre un espacio formidable con oportunidades ilimitadas para conocer, intervenir y transformar la realidad, dentro y fuera de los centros. Los trabajos de investigación ayudan a tejer redes educativas con nuestro entorno. Las investigaciones llevan consigo una búsqueda a su alrededor que los lleva a conocer mejor el contexto (global y local) que habitan. En muchas ocasiones, la información que requieren les pone en contacto con asociaciones, entidades, administraciones... La investigación abre la mente del alumnado no sólo para adquirir conocimientos nuevos sino a saber aplicarlos y a tener en cuenta el impacto de nuestras decisiones, de nuestras opciones, en la sociedad y en el medio ambiente.

Podemos plantear problemas relevantes que sean abarcables, en pequeños retos que supongan desafíos creíbles, de los que podamos sentirnos satisfechos cuando evaluemos los

procesos. Podemos contextualizar los contenidos de aprendizaje con la realidad del grupo. Conectar lo que se aprende en el aula con los intereses, inquietudes o problemáticas del alumnado, fomenta la motivación y da sentido a lo que aprenden. Conectar lo que sucede en el aula con su entorno otorga autenticidad al aprendizaje.

Parte de la labor docente consiste en fomentar su curiosidad por lo que sucede a su alrededor y lo que les sucede. Permitir que sea el grupo de estudiantes quienes generen líneas de trabajo que sirvan para abordar centros de interés que les apasionen, que generen entusiasmo y experiencias cooperativas. Trabajar de dentro a fuera. Un estudiante o grupo con dedicación exclusiva a una experiencia con la que se sientan comprometidos es más exitoso para su formación que todas las propuestas temáticas y estrategias didácticas que podamos imponerles. Cuando decidimos emprender una aventura, cuando nos planteamos un reto a lograr, somos mucho más creativos y capaces que cuando algo nos viene de fuera a dentro.

Los criterios de evaluación (o los estándares de aprendizaje) pueden ser referentes útiles para la coordinación entre el equipo docente en relación al desarrollo de competencias. Así, se pueden añadir tareas a un proyecto interdisciplinar que permitan incidir en necesidades específicas que se hayan detectado para el logro de las competencias clave.

Se educa y aprende en el aula y fuera del aula. Para educar en ciudadanía global, el alumnado ha de poder ejercer su ciudadanía dentro y fuera de la escuela. El centro debe comprometerse con su entorno y favorecer propuestas de participación activa del alumnado que incidan en su mejora: aprendizaje-servicio, *design for change*... El escenario educativo ha de extenderse más allá de las aulas y tejer redes de colaboración con el barrio, el municipio, el mundo... Es el concepto de la educación expandida: el profesorado puede hacer posible el aprendizaje con cualquier persona y en cualquier lugar, acompañando, entrenando, ayudando a que el aprendizaje se realice en grupo y que consiga un efecto transformador, con los medios a nuestro alcance.

Este aprendizaje basado en proyectos, orientados a la resolución de problemas reales desarrolla:

- Autonomía
- Capacidad de trabajar en equipo
- Empatía
- Corresponsabilidad
- Creatividad
- Actitud activa y participativa
- Capacidad crítica y argumentativa

Proyectos interdisciplinares, entre diferentes materias pero también entre diferentes niveles, que abordan problemáticas reconocidas como relevantes por el alumnado, favorecen:

- Un tratamiento globalizado de los contenidos
- La cooperación entre la comunidad educativa: docentes, alumnado, familias, comunidad...

- Un aprendizaje integral

Las problemáticas y conflictos emergentes de nuestra realidad sociocultural y ambiental son suficientemente ricas para construir tramas de conocimientos que nos permitan orientarnos y que acaban conformando buena parte de los contenidos de aprendizajes señalados por la legislación curricular.

El trabajo en equipo y el respaldo de **la dirección del centro** resultan imprescindibles para esta transformación educativa. Los equipos directivos deben estar formados por personas que entren en el aula; han de ser docentes y no sólo organizadores. La dirección del centro lidera pero al mismo tiempo ha de mantener cierta **flexibilidad** que permita llevar adelante, experimentar otras propuestas.

La formación docente es muy importante, pero sobre todo debe fomentarse el **intercambio entre profesorado** que permite compartir miedos, dudas, estimula la creatividad, la generación de ideas, exponer las propias fortalezas y debilidades... Debemos dejar que otros docentes entren en nuestra clase para ver cómo trabajamos y nos ayuden a introducir cambios y mejoras. Esto implica disponer de un **clima de confianza** en la comunidad educativa que permita poder aportar, compartir y aprender. En definitiva, empoderarnos como docentes para desarrollarnos en el mundo que vivimos.

Se educa con la acción y la coherencia: la educación para la ciudadanía global pasa por construir redes reales de colaboración entre docentes y entre la comunidad educativa para la consecución de lo que estamos buscando y lo que queremos lograr juntos.

Nuestra Ítaca soñada es una educación integral de niños y jóvenes en los que la realidad esté conectada con aquello que se aprende en la escuela, en la que toda la comunidad educativa sea capaz de ser transformadora.

---

## ¿CÓMO FACILITAR LA INVESTIGACIÓN PARA EDUCAR EN CIUDADANÍA GLOBAL? ¿CÓMO EVALUAR LA INVESTIGACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL?

Para motivar al grupo, hemos de **partir de la curiosidad e inquietudes del propio alumnado**, y **apoyar sus iniciativas**. Desde éstas, podemos **alimentar esta curiosidad** para estimular el deseo por aprender y **confeccionar un proyecto conjunto**.

El proyecto de investigación plantea estas **inquietudes como problemas ante los que podemos actuar**. El grupo puede percibir el proyecto como el **inicio de una historia**: un **conflicto** que les implica en la búsqueda de estrategias para su solución. La investigación ha de permitirles reflexionar sobre su vida cotidiana y los efectos que sus actos comportan dentro de un marco social. El alumnado puede sentirse sujeto de cambio y transformación.

Para introducir una dimensión global en los temas de trabajo, podemos recurrir a cuestiones de actualidad que les puedan resultar próximas y les hagan sentirse interpelados en primera

persona. La presentación de estas problemáticas debe impactar al mismo tiempo que genere una sucesión de preguntas, especialmente que surjan de los propios alumnos y alumnas que una vez organizadas puedan reflexionar e investigar sobre las respuestas. También podemos investigar el mismo incidente o casos similares, ocurridos en otros países, analizando y comparando las reacciones de la ciudadanía de esos países y las nuestras, así como las consecuencias que padecen las personas y países presentes en esos acontecimientos. Nuestra realidad es la materia prima para el debate, la participación, el pensamiento crítico y la democratización.

Durante la investigación, es necesario proporcionar **pautas claras que les ayuden a orientarse** en el proceso. Se trata de **delimitar los proyectos sin limitarles**, ya que hay margen para el **consenso** y el diálogo entre los miembros del grupo en todo momento, aspectos importantes para su desarrollo personal, social y ciudadano. En esto consiste la **personalización del currículo** (que no “individualización”): que puedan decidir qué actividades realizar y cómo hacerlas dentro de un marco de posibilidades. Esto requiere una actitud flexible por parte del profesorado, para ir respondiendo y adaptándose a las necesidades que surjan en el grupo y a la evolución del proyecto.

Por otra parte, debemos favorecer un **clima de trabajo** en el aula basado en el respeto y la tolerancia. Para que la investigación incida en ciudadanía global es fundamental mantener un **comportamiento ético-cívico** coherente en las relaciones interpersonales en el aula. Deben ver que **su reflexión importa**, que ellos también tienen algo que decir y que pueden cambiar las cosas. Durante el proyecto, cada participante ha de **sentirse valorado** y sentir que forma parte del proceso. Para ello, debemos promover que actúen en primera persona, desde el cariño, la confianza, la formación y la coherencia.

Igualmente importante es que el proyecto contribuya a **elaborar una visión compleja del mundo**. Durante el proyecto afloran sus representaciones sociales, sus conocimientos previos, para ver qué es lo que saben del tema, cómo les afecta e interpelarles: ¿realmente es cómo ellos lo conciben? El proyecto empieza por descubrir lo que se sabe o se cree saber, para identificar lo que necesita aprender. El **análisis participativo de problemas** resulta crucial para convertir la pregunta motriz –el objetivo de investigación– en una pregunta con incidencia en el mundo.

En nuestras experiencias, hemos comprobado como el alumnado coopera para resolver las dificultades. La **cooperación entre iguales** facilita el desarrollo de proyectos. Durante el proyecto, compartimos dudas y aclaraciones en el aula, en grupo. También identificamos **nuevos retos**, nuevos interrogantes que van surgiendo en el proceso de investigación, y que pueden ser la base de futuros proyectos.

A lo largo del proyecto, se mantiene un espacio para la **reflexión sobre el proceso**: qué he aprendido, cómo lo he aprendido, qué necesito para la próxima sesión. Igualmente importante es ofrecer un *feedback* (retroalimentación) de calidad y continuado sobre cada actividad del alumnado.

El alumnado ha de saber qué se espera de ellos, tanto a nivel de objetivos como de actividades. La evaluación ha de ser programada. Como docentes deberíamos tener claro qué queremos conseguir con nuestra propuesta educativa y ser bien explícitos delante de nuestros alumnos en el momento de comunicar qué esperamos de ellos, qué vamos a evaluar, cómo y cuáles van a ser nuestros criterios.

El discernimiento de los criterios y los indicadores evaluables ha de ser consensuado y comunitario. El ciclo del proyecto de enseñanza/aprendizaje tiene muchas similitudes con el marco lógico de los proyectos de desarrollo. El éxito de ambos depende de la capacidad de generar participación y empoderar a la ciudadanía. Sirve de poco fabricar objetivos y evaluarlos a espaldas de los supuestos beneficiarios.

La evaluación ha de ser coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje planteado y los objetivos educativos pretendidos. Evaluaremos por competencias y cómo mediremos su desarrollo ha de explicitarse desde el principio del proyecto. Esta evaluación se traduce calificaciones. Algunas tareas de los proyectos califican; otras no pero sirven de base a las que sí califican.

En la práctica, el alumnado regula su actividad en función de ello. La evaluación del proceso debe ser continua y constante: desde la devolución y la reflexión durante las sesiones de enseñanza-aprendizaje (preguntas, opiniones, debates, etc.) hasta la evaluación de contenidos y comunicación de los mismos. Una autoevaluación y la coevaluación deben tener cabida en todo este proceso. Las conclusiones del alumnado y lo que creen poder mejorar o cambiar también deben ser relevantes en la evaluación.

#### QUIÉN EVALÚA

- ✓ Profesorado.
- ✓ Coevaluación entre iguales.
- ✓ Autoevaluación.

#### QUÉ EVALÚA: Procesos y resultados

- |               |   |
|---------------|---|
| Las actitudes | ✓ El esfuerzo.  |
|               | ✓ La implicación.   |
|               | ✓ El intento de aportar ideas aunque no sean las correctas o esperadas. |
|               | ✓ La curiosidad por el otro, por conocer otras realidades.              |
|               | ✓ La empatía.   |
|               | ✓ La actitud crítica y autocrítica.                                     |
|               | ✓ El respeto  |
| Los valores   | ✓ Igualdad  |
|               | ✓ Libertad  |
|               | ✓ Justicia  |
|               | ✓ Solidaridad. Compañerismo. Ganas de ayudar.                           |

- La capacidad de análisis crítico
  - ✓ La calidad de los contenidos
  - ✓ La capacidad de análisis e interpretación crítica
  - ✓ La reflexión argumentada
  - ✓ El uso de fuentes fiables de información
  - ✓ El contraste de información de fuentes diversas
- La transferencia
  - Una reflexión significativa que les lleve a:
    - ✓ Tomar decisiones.
    - ✓ Asumir responsabilidades.
    - ✓ Cambiar actitudes
    - ✓ Adquirir compromisos
    - ✓ Desarrollar acciones concretas

A nivel operativo, entre los instrumentos y actividades de evaluación que compartimos durante el seminario hallamos:

- ✓ Rúbricas. Se construyen con el alumnado para que sea el mismo grupo quien, con el acompañamiento docente, defina qué evaluar, cómo... La creación de rúbricas sólo es realmente útil si permite organizar la autoevaluación y la coevaluación desde el inicio del proyecto.
- ✓ Portafolios.
- ✓ El diario de aprendizaje.
- ✓ Las observaciones (y su registro escrito).
- ✓ Asambleas de clase en las que el alumnado evalúa.
- ✓ Cuestionario de percepciones iniciales.
- ✓ Mural que expresa las ideas construidas colectivamente.
- ✓ Un producto final y su exposición pública.
- ✓ Informe de investigación. Elaboración progresiva, a lo largo de todo el proyecto, para una evaluación continuada y formativa.

Mención aparte merece el cuaderno docente, en el que se recogen apuntes del día a día, noticias que se trabajan, dibujos, reflexiones del grupo, tareas varias... Estos apuntes pueden categorizarse para analizar tanto el aprendizaje del alumnado como la propia docencia. El cuaderno ayuda a recuperar el proceso vivido y a construir un relato detallado de lo sucedido (actividades, procesos...) que pueda analizarse con otras personas (el alumnado, otros docentes...). Mirando atrás se ve el camino andado y tanto uno mismo como otros docentes, pueden hacer propuestas de mejora.

## ¿CÓMO TEJER REDES EDUCATIVAS ENTRE CENTROS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL, FAMILIAS, ASOCIACIONES, MOVIMIENTOS SOCIALES, INSTITUCIONES...? ¿CÓMO FORMAR A LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS EN CIUDADANÍA GLOBAL?

Consideramos fundamental mantener una formación continuada y abierta, y se valoran positivamente las diferentes modalidades de formación disponibles para el profesorado que responden a necesidades diferentes.

Los cursos son interesantes cuando responden a necesidades específicas). El profesorado necesita educar en valores, formarse en cooperación y en participación política.

Por lo demás, es fundamental dejar tiempo y espacio de calidad para la práctica reflexiva de los/las docentes: diseñar, imaginar, programar... Formarnos por inmersión en la práctica profesional, con seminarios de reflexión y análisis que profundicen en el cuestionamiento y reconstrucción de nuestra docencia. Aprender en nuestro día a día, haciendo. De no ser así, corremos el riesgo de saber y conocer la "teoría" pero no llevarla a cabo en el aula.

El trabajo cooperativo entre docentes es también una gran fuente de aprendizaje para el profesorado. Disponer de espacios en el centro para compartir, reflexionar, decidir... incluso para autoevaluarnos y coevaluarnos, nos permite alcanzar una línea de centro razonable y coherente. Entrar dos docentes en el aula empuja el cambio.

Participar en encuentros. Compartir en formaciones en línea. Difundir nuestras experiencias en redes sociales, blocs educativos... Compartir materiales, estrategias, dudas, etc.

Participar en proyectos de investigación-acción participativa, en las que un agente externo acompaña, asesora y provoca reflexiones sobre la práctica cotidiana que investigamos conjuntamente. A veces los equipos de investigación se enriquecen del liderazgo y participación de docentes no universitarios que ponen en práctica y vivencian los planteamientos teóricos.

Aprender investigando. Pasar la línea de docente a estudiante para verlo desde el otro lado. Plantear nuestra docencia como una investigación-acción participativa. Un investigador externo puede acompañar, asesorar y provocar re

*"quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender" (Freire).*

*"Para ser un buen educador hace falta ser un buen alumno"*

Conectar el centro con entidades, asociaciones, familias... también es una fuente de formación para el profesorado y enriquece el proyecto de la comunidad educativa. Abrir la escuela y las aulas a la participación de familiares, de voluntariado y personas de la comunidad. Plantear el centro como una comunidad de aprendizaje, con proyectos que abran el centro a los saberes de la comunidad (ej. Huerto escolar) con investigaciones que generan nuevos saberes compartidos (ej. Recuperación de memorias).

Es necesario sacar más provecho de las propias estructuras democráticas de los centros educativos para educar en participación política. Los consejos escolares pueden trascender la burocracia y cumplir funciones pedagógicas, conectando los proyectos de investigación con el entramado social de su entorno. Convocar asambleas de centro en las que pueda participar toda la comunidad educativa.

Colaborar e implicarse en propuestas del propio municipio es la mejor manera de participar y ejercer la ciudadanía. Comprender su entorno y participar en su comunidad compartiendo ese aprendizaje, ayudando a crear lazos, colaborando como ciudadan@s en la sociedad en la que viven. En este sentido, existen multitud de experiencias de trabajo en red como el servicio comunitario, las comunidades de aprendizaje, el banco común de conocimientos, las ciudades educadoras... También experiencias de redes entre centros como el proyecto Buchenwald, la Agenda 21, el VEX Robotics, ABP Refugiados, la Red IRES y *Obrim una finestra al món...*

Finalmente, Jorge Ruiz nos compartía esta reflexión.

Hace una semana me encontraba en un encuentro en Sevilla sobre la importancia del cambio escolar y su cultura dominante, y salía la cuestión:

¿Cómo mejorar las redes que ya están tejidas?

Esto me suscita una serie de controversias desde el ámbito universitario:

¿Qué relevancia tienen estas dinámicas de participación y cooperación en la formación de los futuros/as maestros/as y pedagogos/as?

¿Qué importancia tiene la historia de los movimientos sociales relacionados con la educación en la propia historia de la educación y todo lo relacionado con estas teorizaciones?

¿Cuál es la visión integradora que desarrollan los/as estudiantes de los grados de educación de esta visión ausente y fragmentada en la que hemos convertido el currículum universitario?

¿Cómo está afectando los nuevos movimientos sociales o conjuntos de acción a los procesos participativos que conecten centros educativos y espacios vecinales?

En todo ello la universidad es posible que tenga que aportar más de lo que está haciendo hoy día, empezando por la formación en las distintas asignaturas, redes profesionales y prácticas.

Estas cuestiones, referidas al ámbito universitario, pueden trasladarse también al resto de etapas educativas.

## LO QUE HEMOS APRENDIDO

Iniciamos el seminario con multitud de dudas sobre la didáctica, el currículo, la evaluación, la tutoría, la formación de profesorado y el trabajo en red. Este encuentro virtual nos ha permitido aprender<sup>1</sup>...

... metodologías

... la diversidad de actividades que se están desarrollando con un mismo objetivo.

... que existen prácticas educativas que se salen fuera del currículo muy enriquecedoras.

... que existen redes de práctica reflexiva como IRES, *Recerca per a la Pau* y *Obrim una finestra al món*.

... que cualquier trabajo de investigación, de cualquier materia, puede contribuir a educar para la ciudadanía.

... la importancia de las actividades y aportaciones de mis compañeros/as, la energía y esperanza, además de materiales y contactos.

... que la investigación es una metodología potentísima para aprender.

... que tod@s realizamos muchas tareas interesantes, que esta forma de compartir es viable para así poder evolucionar cada uno en su práctica diaria.

... que la investigación es primordial para el proceso de aprendizaje.

... a subrayar la importancia de la investigación para que el aprendizaje de los chic@s en relación a la ciudadanía global sea bien significativo. Tomar consciencia de las implicaciones que tiene la CIUDADANÍA GLOBAL y cómo podemos trabajarla de manera interdisciplinar. Y la importancia que tienen plantear desde el principio como hacer que para los chic@s la actividad, la propuesta educativa, el proyecto, sea motivador y les implique desde un principio. A veces caemos en el error de dejar demasiado cerradas las actividades y creo, hablo por mí, que debemos acompañar más los procesos de aprendizaje-investigación-compromiso de los alumnos y dejarles tomar más la iniciativa, puesto que el CAPITAL SOCIAL de las aulas pasa por los chic@s y debemos darles la oportunidad de ejercerlo.

Algo que podremos aplicar a nuestra labor educativa es...

... el estilo participativo del propio seminario.

... plantear los trabajos de forma interdisciplinar.

---

<sup>1</sup> Textos reproducidos de las aportaciones en la encuesta de valoración final del seminario.

- ... cómo los proyectos tienen que trascender las aulas.
- ... algunas experiencias concretas y recursos que se han ido volcando.
- ... mejorar la parte emocional en mis clases.
- ... materiales y recursos prácticos que se han compartido en el grupo.

## ALGUNOS DILEMAS

A lo largo de la formación, a partir de los relatos y la reflexión de fondo, pudimos ampliar nuestras respuestas hacia las preguntas que nos planteamos inicialmente. Hubo muchas otras cuestiones que emergieron durante el proceso y algunos dilemas que no llegaron a abordarse dada la brevedad del encuentro. Las recogemos aquí como reflexión abierta y por su interés para la formación de agentes educativos en ciudadanía global.

### **Educación para la ciudadanía global ¿Finalidad vs. Contenido?**

¿La educación para la ciudadanía global es el sentido de lo que hacemos en las aulas o es un contenido específico, que ha de trabajarse en espacios limitados? La ciudadanía global es contenido y finalidad, pero en algunos momentos aparecía como un contenido específico, segregado del resto de contenidos, que sólo puede trabajarse desde algunas materias.

Si la educación para la ciudadanía global requiere trabajar unos contenidos específicos, ¿cómo conseguimos que el alumnado escoja estos temas ante otros? ¿Partimos de su curiosidad y de sus inquietudes? ¿O limitamos las opciones entre las que pueden escoger?

Esta tensión se hace evidente al mencionar la educación en valores. Algunas intervenciones hablaban de “adquirir” valores, otras de “desarrollar” valores.

### **¿Autonomía vs. Directivismo?**

El uso frecuente del verbo “adquirir” (de contenidos de aprendizaje) frente a desarrollar, construir, elaborar... nos lleva al siguiente dilema. ¿Si sabemos con precisión qué han de adquirir, cómo controlamos que lleguen allá? En contraste con este planteamiento, en otros muchos momentos del seminario se manifestaba otro planteamiento: la docencia como acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

### **Evaluar: ¿Resultados (cognición) vs. Proceso (actitudes)?**

Otro dilema no resuelto en el seminario se refería a la evaluación. Por un lado, se expresaba una evaluación centrada en los resultados, entendida como conocimientos, cogniciones, incluso en los aspectos referidos a valores. En ocasiones, no se evalúa el desarrollo del juicio moral y sí el contenido específico de esos juicios. En otras ocasiones, la evaluación de proceso se centraba en las actitudes de colaboración durante las actividades, prescindiendo de otros aprendizajes clave de la educación para la ciudadanía global.

### **¿Participación política vs. Educación política?**

Algunos proyectos de aprendizaje se planteaban simultáneamente como proyectos de incidencia política: educar en ciudadanía global ejerciendo la participación política. ¿Hasta qué punto esas campañas han sido definidas y diseñadas por el alumnado? El dilema surge ante la posición de desigualdad (de poder) del alumnado en el sistema educativo. Se trata de menores de edad frente a un profesorado adulto, que además determina las calificaciones que constarán en su expediente educativo. ¿Cómo se gestiona la pluralidad ideológica inherente a un sistema democrático? ¿Qué hacemos respecto al alumnado que disiente de estos proyectos?

### **¿Dónde situamos el centro del proceso educativo?**

Todas las preguntas anteriores acaban teniendo sentido en ésta. ¿Dónde situamos el centro de atención? ¿De qué habla nuestros relatos? ¿El proyecto? ¿Los contenidos? ¿El alumnado? ¿La acción docente?

### **¿Cómo explicamos la desigualdad mundial y sus violencias?**

Siendo un seminario centrado en la didáctica y la evaluación, más allá de acotar al inicio del encuentro el ámbito de aprendizaje a que nos referimos con el término “ciudadanía global”, no entramos en el análisis crítico del contenido específico de nuestros proyectos. ¿Qué explicación elaboramos con el alumnado sobre la desigualdad mundial? ¿Cómo desarrollamos una visión compleja del mundo, sus habitantes y sus violencias? ¿Qué rol desempeñan en nuestros proyectos las personas que padecen los efectos de la desigualdad? ¿Qué imagen transmitimos en nuestro proyecto de estas personas? ¿Hasta qué punto creemos que la realidad puede transformarse, que las violencias pueden reducirse, que algunas pueden hasta erradicarse?