



CIUDADANÍA GLOBAL

Una visión plural y transformadora
de la sociedad y de la escuela

VOLUMEN I



B L O Q U E



PROPUESTAS EDUCATIVAS QUE CONSTRUYEN CIUDADANÍA GLOBAL

“Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra.” (Hans Jonas, 1995)

JONAS, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Madrid: Herder, 40.

UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA. LA PROPUESTA DE OXFAM

Oxfam Internacional está compuesta por 13 organizaciones arraigadas en diversos países. Su objetivo es trabajar por un mundo sin pobreza, justo y sostenible. En España nos denominamos Oxfam Intermón. Nuestra contribución a la ciudadanía global desde nuestro programa educativo es apoyar a educadores y educadoras en el desarrollo de capacidades del alumnado para la adquisición de una visión amplia del mundo, crítica, responsable y comprometida con la justicia socioambiental.

1. LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL

Partimos del convencimiento de que, para el fortalecimiento de una ciudadanía que pueda contribuir al desarrollo sostenible, la educación es una estrategia clave. Como agentes implicados en políticas educativas o como comunidad educativa, hemos de plantearnos la siguiente pregunta: ¿a qué queremos contribuir con nuestra acción educativa? Para ello, debemos reflexionar sobre la finalidad de la educación. No podemos permitirnos confundir los medios con los fines, buscar la excelencia educativa y no tener claridad respecto al fin último de la educación. ¿Nos sentiríamos en paz sabiendo que nuestros niños, niñas y jóvenes son personas altamente capacitadas, pero no muestran empatía hacia sus congéneres? ¿Podemos vivir tranquilamente si no reconocen en el sistema de desarrollo socioeconómico actual el mismo germen que está destruyendo nuestra esperanza de vivir en este planeta o las esperanzas de una vida digna para millones de personas? ¿Podemos permanecer impasibles si no muestran interés por implicarse en la vida democrática, por exigir derechos o por ser personas socialmente activas?

Nuestra propuesta educativa está muy relacionada con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, dedicado a la educación de calidad. En la meta 7 se afirma lo siguiente:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (ONU-ODS, 2015)

Oxfam Intermón y la Red de Educadores y Educadoras para una Ciudadanía Global desarrollamos desde hace ya más de diez años el marco teórico y práctico en el que sustentamos este enfoque educativo cuyo objetivo es el compromiso con la justicia socioambiental: la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global:

Concebimos la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global como un proceso socioeducativo continuado que promueve una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la construcción de un mundo más justo, equitativo y respetuoso con las personas y el medioambiente, tanto a nivel local como global. (Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, 2018, 11)

El desarrollo de una ciudadanía global es preciso asentarla en la educación de niños, niñas y jóvenes desde la educación formal y la educación no formal. Para ello, es necesaria una educación humanista en contraposición a una educación instrumental centrada en la adquisición de conocimientos, los resultados y el “éxito” escolar. Debemos recuperar la dimensión humanizadora de la educación, una educación integral de la persona que proporcione las bases para entender e interpretar la realidad de un mundo interconectado y que potencie la responsabilidad de contribuir al desarrollo de un mundo justo y sostenible, una educación que les capacite para convivir en un mundo plural. Este tipo de educación es esencial para alcanzar los ideales de paz, libertad y justicia social en el mundo.

Desde Oxfam Intermón impulsamos una educación que permita el desarrollo de una ciudadanía global. La acción educativa para la ciudadanía global ha de ser capaz de formar personas con las siguientes cualidades:

- Conscientes de los retos que nos plantea el mundo actual y la amplitud de sus causas y consecuencias.
- Motivadas por conocer y analizar críticamente los fenómenos del mundo, en lo económico, político, social, cultural, tecnológico, ambiental..., conectando las realidades locales y globales.
- Indignadas y activistas frente a la vulneración de derechos, las injusticias y la degradación medioambiental.
- Responsables de sus acciones y modos de vida y conocedoras de sus derechos, pero también de sus deberes para construir un mundo con menos pobreza, menos desigualdad y más ecología integral.
- Impulsoras de la equidad de género.
- Defensoras de la diversidad y la complejidad de las identidades personales y culturales en el mundo actual.
- Comprometidas para conseguir un mundo más equitativo, solidario y sostenible donde todas las personas puedan ejercer sus derechos (De Paz y Oxfam Intermón, 2009; Red de Educadoras y Educadores para una Ciudadanía Global, 2020).

2. CONOCIMIENTOS, VALORES Y ACTITUDES PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

El objetivo central de la Educación para la Ciudadanía Global es contribuir a la transformación social a través del desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades de los y las estudiantes como actores de cambio social. Para ello, hemos de ser conscientes de qué contenidos y metodologías nos ayudan a generar mayor contribución a la transformación de un mundo tan injusto y antiecológico como el que vivimos en la actualidad. En esta tarea, es de gran ayuda contar con un marco de *atributos* (rasgos, características, competencias) de desarrollo para educar ciudadanos y ciudadanas globales (Boní, López y Oxfam Intermón, 2015).

Nuestra organización presenta un marco que puede ser orientador de la práctica educativa y ayudar a concretar el trabajo en el aula cuando se seleccionan aquellos atributos que puedan tener mayor relevancia en el grupo con el que queramos impulsarlos. Los atributos para educar una ciudadanía global que se presentan los enmarcamos en las tres categorías fundamentales del desarrollo de competencias: cognitivas, habilidades y actitudes.

- De los *atributos cognitivos*, destacamos los siguientes conocimientos de temáticas, cuestiones o aspectos sobre los que facilitar su comprensión:
 - Justicia y equidad: conocer y analizar las desigualdades e injusticias que se dan a nivel local y global, entender cuáles son las necesidades básicas humanas, los derechos humanos y analizar las situaciones de vulneración de derechos.
 - Ética de una comunidad mundial de iguales: entender los argumentos éticos que sustentan la justicia, reconociendo la dignidad de las personas y nuestra responsabilidad personal, así como la de la sociedad para favorecer el cambio hacia la justicia social y ecológica.
 - Diversidad: reconocer la diversidad en la construcción de la identidad de las personas, entendiendo la diversidad como riqueza, consciencia de los prejuicios contra la diversidad de identidades y aprendizaje para romper estereotipos y prejuicios.
 - Interrelaciones económicas, sociales, políticas, culturales y medioambientales: poder analizar el modelo de desarrollo predominante y sus consecuencias para las personas y el medioambiente, conocer modelos de desarrollo alternativos más justos y sostenibles, comprender las diferencias de poder entre el Norte y el Sur, analizar las consecuencias globales de comportamientos locales.
 - Cambio social: reconocer la capacidad de cambio personal y social a lo largo de la historia, a través del conocimiento histórico del cambio social.
 - Participación ciudadana: ser conscientes de la capacidad de la ciudadanía de revertir la brecha entre diferentes posiciones de poder, a través de los canales de participación ciudadana.

- Desigualdades de género: entender las relaciones desiguales de poder en el sistema patriarcal y ser consciente de sus consecuencias, analizar la desigualdad de género en entornos cotidianos y en diferentes culturas, tener pautas de actuación y herramientas para construir relaciones equitativas.
 - Gestión de conflictos: entender los conflictos, poder analizar sus causas y consecuencias y contar con herramientas para su gestión positiva.
- Entre los *atributos de habilidades* para ejercer la ciudadanía global, unos hacen referencia a habilidades relacionadas con la comunicación (expresión de ideas y formas de mostrarse ante los demás), y otros están vinculados a las relaciones humanas basadas en el respeto mutuo y la acción conjunta:
 - Deliberar, argumentar, escuchar activamente, respetar turnos de palabra y opiniones diversas y hasta antagónicas.
 - Aprender a negociar, a consensuar, a no imponer posiciones, llegar a compromisos, proponer acuerdos.
 - Ejercer el liderazgo compartido, buscar alianzas, ver las posibilidades de realizar acciones de manera consensuada y democrática.
 - Imaginar y realizar proyectos orientados al bien común, ya sea en su entorno o más allá de él: acciones locales para problemas globales.
 - En la categoría de *actitudes*, incluimos la conciencia crítica como la base sobre la que sustentar todos los demás atributos: interés manifiesto por investigar las causas y las consecuencias de los problemas sociales globales. Sin una conciencia crítica que permita el pensamiento autónomo y contrastado con la diversidad de miradas y enfoques, es difícil ejercer una ciudadanía global orientada a la transformación social. Sin esta conciencia crítica, podemos quedar prisioneros de los discursos que interpretan la realidad de manera simplista.

Entre los atributos de actitudes, en nuestra acción educativa para la ciudadanía global, nos centramos en los siguientes:

- Autoestima, en el sentido de formar personas convencidas de su capacidad para ejercer cambios, actuando con responsabilidad hacia el medioambiente y diversos problemas sociales. Personas conscientes de que su acción compartida con otras personas es una actitud política de defensa de los derechos de los empobrecidos y del medioambiente.
- Autoconciencia del impacto que se puede tener en la vida de las demás personas a través de los espacios de participación ciudadana (aula, centro escolar y entorno social).
- Interés y preocupación por la injusticia social, por la pobreza, por las causas estructurales que posibilitan la existencia de la misma. Motivación para buscar y entender la lógica causa-efecto de los problemas sociales y la interrelación entre lo global y lo local.

- Actitud igualitaria y huida de los planteamientos discriminatorios, valorando la riqueza de la diversidad. Deseo de resolver conflictos de manera positiva a través de acuerdos para el bien común.
- Empatía, solidaridad y sentido de una humanidad común, mostrándose afectados por la vulneración de derechos o por las conductas orientadas a la exclusión social.
- Respeto por el medioambiente y la vida, entendiendo las consecuencias negativas del paradigma actual de desarrollo.

Propuestas metodológicas

En este trabajo de desarrollo de atributos para la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global, las metodologías que se utilizan pueden facilitar los procesos. Algunas de las propuestas metodológicas que planteamos a continuación se pueden entender como principios transversales o enfoques globales, pero a la vez también se pueden utilizar como prácticas metodológicas concretas para el aula:

- *Aprendizaje dialógico y pedagogía de la pregunta.* El proceso de aprendizaje del alumnado se guía a través de preguntas cuestionadoras sin ofrecer información o soluciones y explicaciones cerradas. Se ejecuta mediante un procedimiento de construcción de explicaciones acerca del problema social que se vaya a estudiar.
- *Abordaje crítico-problematizador.* Se realiza a través del análisis de los discursos existentes sobre el problema social que se vaya a tratar, detectando contradicciones y buscando explicaciones alternativas.
- *Enfoque socioafectivo.* Se centra en el desarrollo integral de la persona, fomentando la cultura del cuidado y el desarrollo de las emociones.
- *Abordaje experiencial.* Se parte de las experiencias de las personas relacionadas con el problema social que se vaya a tratar, generando situaciones que permitan experimentar vivencialmente ese problema que sufren los más empobrecidos.
- *Aprendizaje significativo.* El proceso educativo busca relacionar las temáticas trabajadas, la conexión entre lo global y lo más cercano, entendiendo un mismo problema social desde diferentes realidades.
- *Trabajo por proyectos y trabajo cooperativo.* Se realiza a través del trabajo cooperativo del grupo, promoviendo el desarrollo de actividades acerca de problemáticas que puedan movilizar un interés común y particular en el alumnado.
- *Resolución alternativa de conflictos.* Sus posibles resoluciones se gestionan de manera positiva buscando el entendimiento y el acuerdo.
- *Abordaje ético de los contenidos.* Se trabaja desde la mirada de la justicia social y la justicia medioambiental, buscando la transformación social.

3. EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE EL CENTRO EDUCATIVO

Para concretar este proyecto educativo, las ONGD Alboan, Entreculturas, Interred y Oxfam Intermón hemos constituido el Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. Proponemos el desarrollo de *centros educativos transformadores*. La propuesta promueve una educación en los centros escolares para formar personas preocupadas e implicadas en la transformación social y ecológica de nuestro mundo (Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, 2018).

Nuestra propuesta describe *15 rasgos o características* que ha de tener un centro escolar que quiera iniciar un proceso de educación para la transformación social y la ciudadanía global. Podemos agrupar estos quince rasgos en tres grandes ámbitos: cultura del centro, claves pedagógicas y políticas del centro.

Cultura del centro escolar

Nos referimos a aquellos principios, visión y valores compartidos por la comunidad educativa. Es la base ética en la que se sustenta el centro y que influye en todo el sistema. Estos cinco rasgos fundamentales son los siguientes:

- *Defensa de los derechos humanos y la justicia social.* Es propia de una organización escolar que tiene como fin educativo el desarrollo de un sentido ético y político de la justicia social y ecológica para que sus miembros se reconozcan como sujetos de derechos y actores de transformación social.
- *Equidad de género y coeducación.* Es el centro educativo que educa en la equidad de género, desvelando las desigualdades que se originan en los sistemas patriarcales, educando y dando herramientas para prevenir las violencias machistas.
- *Interculturalidad e inclusión.* La diversidad es valorada para el enriquecimiento de la comunidad educativa y la inclusión es su elemento nuclear.
- *Participación.* Centro que promueve la implicación de la comunidad educativa en la creación de su proyecto, incluyendo a todos sus sectores en los ámbitos de representación y decisión.
- *Desarrollo sostenible.* Centro implicado en la sostenibilidad medioambiental, reconociendo los efectos negativos del sistema socioeconómico sobre las personas y sobre el planeta Tierra. Promueve la búsqueda de alternativas y la acción responsable con la vida en la Tierra.

Desde estas claves, el centro revisa, evalúa y renueva constantemente su actividad pedagógica para orientarla a su finalidad educativa. Las metodologías que se proponen facilitan el desarrollo integral de la persona, tanto en lo socioemocional como en lo cognitivo intelectual:

- Aprendizaje socioemocional, para el que se emplean metodologías que facilitan el desarrollo y la gestión de las emociones, fomentan la expresión emocional y creativa, y favorecen la adquisición de competencias socioafectivas y de inteligencia emocional.
- Aprendizaje significativo experiencial a través de la conexión de las realidades del alumnado con otras realidades y situaciones. Se trata de relacionar los contenidos curriculares con acciones de transformación social.
- Metodologías críticas, reflexivas y colaborativas. Se trata de trabajar de manera colaborativa, intercambiando reflexiones y opiniones y contrastando argumentos que permitan la construcción de una mirada crítica personalizada.
- Prácticas para la incidencia y la acción transformadora que desarrollan la consciencia sobre el papel de actores políticos que tenemos los ciudadanos. Es necesario aportar herramientas para ejercer la incidencia y la acción transformadora a través de prácticas sociales concretas.
- Evaluación continua y participativa sobre modos de enseñanza-aprendizaje, conocimientos y prácticas relacionadas con la ciudadanía global.

Políticas de centro escolar

Nos referimos en este apartado a las características relacionadas con el sistema organizativo, la participación, la toma de decisiones, la distribución de espacios, la comunicación, la utilización de recursos y las relaciones con su entorno social. La organización y planificación de un centro son las que hacen posible que la cultura de centro se materialice efectivamente en un proyecto educativo. Tres aspectos son claves y deberían ser transversales a la hora de promover cambios en las políticas del centro:

- Fomento de la capacidad de todas las personas de la comunidad educativa para reflexionar sobre los procesos y decisiones que afectan al proyecto de centro educativo, promoviendo la responsabilidad, la implicación y la capacidad de iniciativa.
- Participación, generación de espacios y oportunidades para que la comunidad educativa pueda intervenir tanto en la gestación del proyecto educativo como en su ejecución o mejora.
- Formación, generación de procesos de aprendizaje continuos que apoyen el desarrollo del proyecto de centro planteado, creando espacios de capacitación que permitan la mejora de capacidades, habilidades, conocimientos y reflexión sobre la práctica.

Otros aspectos destacables son los siguientes:

- Revisión del currículo a la luz de los contenidos, valores y enfoques de la educación transformadora.
- Elaboración del proyecto educativo de manera participativa.

- Relaciones de poder y reparto de recursos justo y equitativo, poniendo atención en el cuidado de las personas.
- Apertura del centro a las organizaciones e instituciones del entorno a través de la cooperación en procesos a favor de la justicia social e intercambio de experiencias y conocimientos.

4. UNA ESPERANZA ACTIVA: OTRO MUNDO ES POSIBLE

La ciudadanía global se constituye con personas que construyen una sociedad mejor a través de su modo de vida y sus acciones, que se comprometen, no son imparciales y creen que otro mundo sí es posible.

La ciudadanía global es la esperanza que tenemos como humanidad de mejorarnos, de cuidarnos y cuidar la Tierra. Para ello, la ciudadanía global es un proceso de aprendizaje para responsabilizarnos de nuestras acciones y actuar de manera coherente con principios éticos. Este aprendizaje cívico nos ayuda a vivir mejor con menos, a satisfacer nuestras necesidades sin ampliarlas, a disfrutar de la convivencia en comunidad, a socorrer a las personas más vulnerables y empobrecidas y a preservar el cuidado de nuestro planeta.

Quienes trabajamos en la educación para la ciudadanía global desde una perspectiva de transformación social planteamos a los centros escolares que den prioridad a reflexionar sobre la finalidad de la enseñanza y la educación que generan, porque estas no son neutrales. Tienen consecuencias para el desarrollo de la sociedad. Pueden contribuir por acción u omisión a la destrucción de la vida o a la construcción de un modelo de desarrollo justo y ecológico. Tenemos que plantearnos qué mundo queremos y cómo contribuimos desde la educación de nuestras generaciones más jóvenes a hacerlo posible. Este es el gran reto que plantea la ciudadanía global.

UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA. LA PROPUESTA DE HEGOA

1. PLANTEARNOS NUEVOS HORIZONTES EMANCIPATORIOS

El contexto de crisis multidimensional (económica, democrática, ecológica, social, de cuidados, alimentaria, cultural) que estamos viviendo ha llevado a algunos autores y autoras a hablar de *crisis civilizatoria* (Rauber, 2014; Riechmann, 2014).

Con este concepto se quiere expresar el agotamiento de un modelo (capitalista, heteropatriarcal, colonial) que amplía la desigualdad, profundiza la pobreza y exclusión, y agrava hasta el extremo los impactos ambientales con consecuencias nefastas para las personas y para un planeta sobrexplotado y finito.

Las políticas neoliberales que han acompañado a la expansión de este modelo han situado al mercado en el centro y orientado la toma de decisiones en función de sus intereses. El resultado hoy es una sociedad de hiperconsumo sin la cual el sistema no se sostendría. Los auténticos centros de poder los constituyen las empresas transnacionales y las grandes corporaciones financieras. Su desmedido afán de lucro, la búsqueda del máximo beneficio a cualquier precio, arrolla a su paso a personas, comunidades y territorios en un proceso sistemático de vulneración de todo tipo de derechos, humanos y ambientales.

Los efectos de estas dinámicas se reflejan en otros ámbitos, además del económico. Se mercantilizan todos los aspectos de la vida y la naturaleza. Los grandes medios de comunicación, las industrias culturales y de ocio actúan, cada vez más, como verdaderos agentes educativos. Pero en las democracias de baja intensidad (Santos, 2006) estas dinámicas actúan fuera de la vigilancia pública y del más elemental control democrático conformando conciencias, deformando la realidad y profundizando la despolitización ciudadana.

El modelo de desarrollo hegemónico ha agudizado el conflicto entre capital y vida. La racionalidad occidental ha depositado en la combinación de ciencia, tecnología y progreso indefinido una confianza ciega para conseguir la mejora social y el bienestar de las personas. Sin embargo, el crecimiento económico al que se ha reducido esta propuesta no ha logrado tales objetivos. La gran pregunta a la que debemos responder las sociedades actuales es si seguiremos apostando por un sistema que garantiza la reproducción del capital (en las condiciones de profunda desigualdad a la que nos han conducido estas

dinámicas), o por otro radicalmente distinto, inédito, que aún está por crear, que permita la reproducción de la vida en todas sus formas.

Un contexto crítico que nos sitúa ante el reto de plantearnos nuevos horizontes de emancipación. Esto es, cómo imaginar nuevas formas de producir, de ser y de estar construidas desde otras miradas éticas para garantizar la sostenibilidad de la vida y generar entornos de justicia social y de equidad.

La acción que debe acompañar a estos procesos de transición emancipadora es al tiempo cultural y educativa. Por eso es pertinente pensar qué currículo ayuda a construir pensamiento crítico, conocimiento socialmente relevante; cómo incorporamos otras epistemologías -feministas, *decoloniales*- que nos inspiren prácticas y experiencias liberadoras; qué pedagogías contribuyen a la construcción de sujetos críticos, activos, responsables, con capacidad para enfrentar los desafíos de la realidad que nos toca vivir.

De todo ello es de lo que habla la propuesta de la educación emancipadora, cuyos rasgos a grandes pinceladas señalamos a continuación.

2. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA?

La educación emancipadora hunde sus orígenes en las pedagogías críticas y en la educación popular. Estas tradiciones educativas, que tuvieron un protagonismo central durante el siglo xx, están siendo enriquecidas con los aportes de otras pedagogías críticas, rebeldes, de frontera, que dotan a la educación emancipadora hoy de las dimensiones imprescindibles para afrontar los desafíos en los albores de este tercer milenio.

La educación emancipadora se presenta como una propuesta profundamente política, esto es, con capacidad para interpretar críticamente la realidad, y para imaginar y ensayar colectivamente estrategias de transformación social desde otros principios éticos.

Se trata de una educación epistemológicamente ecléctica porque bebe de aquellos discursos (construidos desde sujetos y experiencias diversas) que impugnan el conocimiento profundamente androcéntrico, eurocéntrico y antropocéntrico que ha caracterizado el saber académico. Un saber erigido como verdadero y universal que ha impregnado el currículo (educativo y cultural) socialmente dominante.

Es una educación empoderadora que enfoca su propuesta educativa en la construcción del sujeto crítico transformador. En esa tarea, tan importante como poner a la persona en el centro de la acción educadora, lo es impulsar estrategias de pensamiento, reflexión y acción colectivas. Para este enfoque, resulta esencial educar en la idea de bien común, de comunidad, de interdependencia.

Las acciones pedagógicas emancipadoras transforman a los sujetos que participan de ellas al atender no solo a aquello que influye en su desarrollo cognitivo, sino al resto de dimensiones que nos construyen como sujetos, que forman parte de nuestras subjetividades e identidades. De ahí que se reflexione y actúe desde el cuerpo, las emociones, los lugares y experiencias que dan sentido a nuestras biografías, desde las que miramos el mundo y nos situamos en él.

La educación emancipadora es una propuesta que abarca y pone en comunicación a los ámbitos formales, no formales e informales. El ámbito de la educación formal, la escuela, se convierte en un campo privilegiado para el desarrollo de la educación emancipadora. Pero desde el principio de que no solo la escuela educa, sino que es en la vida y en todos sus ámbitos de experiencia y relación donde tiene lugar el aprendizaje permanente. Apuesta por derribar los muros escolares para que la escuela se abra al mundo y para que el mundo entre en la escuela.

En esta interrelación necesaria, la escuela conecta con los agentes sociales del entorno, con las luchas y resistencias de los movimientos sociales de carácter emancipador. El despliegue de las distintas fórmulas que permiten la colaboración entre actores diversos y las capacidades de diálogo y deliberación que se desarrollan en esta articulación colectiva fortalecen los procesos de cambio social y generan aprendizajes relevantes en las y los estudiantes que participan en ellos.



3. POR QUÉ EDUCACIÓN EMANCIPADORA: QUÉ LA DISTINGUE DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

La educación para el desarrollo se planteó como un enfoque educativo estrechamente relacionado con el trabajo de los agentes sociales vinculados a la cooperación para el desarrollo. Durante décadas, la educación para el desarrollo representó el esfuerzo de esos agentes por concitar el apoyo político y social necesario para luchar activamente contra la pobreza y la desigualdad.

Desde las primeras acciones de carácter exclusivamente sensibilizador y de orientación marcadamente asistencialista hasta las estrategias posteriores más centradas en acciones de denuncia e incidencia política, se ha pasado por diferentes fases y se ha ido ganando en perspectiva crítica e integradora.

Pero todas ellas han tenido un denominador común que ha sido su orientación al logro del desarrollo. El concepto de desarrollo es una noción surgida dentro del paradigma modernizador, en torno al que se ha construido la ilusión de un proyecto económico, social y político con capacidad para plantear un horizonte que ofreciera oportunidades de una vida mejor para todos y todas (Celorio y López de Munain, 2007).

En este tiempo hemos ido pasando por diferentes maneras de adjetivar y entender el desarrollo. Desde su acepción inicial puramente vinculada a la idea de crecimiento económico hasta los conceptos más actuales que hablan de desarrollo humano (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) o de desarrollo sostenible (Agenda 2030).

Ha sido en estos dos paradigmas donde la educación para la ciudadanía global ha cobrado sentido y se ha formulado como estrategia de transformación social.

La educación para la ciudadanía global cuestiona la pertinencia del eje Norte-Sur que había estado siempre presente en el análisis de la pobreza y la desigualdad. Frente a ello, propone las categorías de exclusión-inclusión como parámetros que pueden facilitar una mejor comprensión de la realidad actual. En la actualidad, la pobreza no es una condición que soporten solo los países con escaso poder de influencia en el panorama internacional, sino que, como consecuencia de la globalización neoliberal y como resultado de las crisis mundiales, es cada vez más un fenómeno creciente también en los países que hasta entonces habíamos caracterizado como desarrollados.

El concepto de ciudadanía global surge para aludir al conjunto de capacidades que las personas deben desarrollar para desenvolverse en un mundo globalizado donde los fenómenos se conectan de manera compleja y donde es necesario exigir un marco de derechos que regule la vida en sociedad. Esta exigencia se torna

imprescindible cuando los derechos son sistemáticamente vulnerados; cuando nos encontramos con unas políticas que amparan la libre circulación de mercancías y capitales pero que ponen límites extremos a la movilidad humana; cuando se evidencia la crueldad que supone que una mayoría de esos desplazamientos sean forzados, protagonizados por personas que se ven obligadas a huir de los conflictos que esas mismas políticas provocan (Celorio y López de Munain, 2011).

Es así que la educación para la ciudadanía global asume el enfoque de derechos como principio de su acción educativa. Todos los derechos para todas las personas, que podríamos expresar como el “derecho a tener derechos”, independientemente de cualquiera de las circunstancias (género, creencias, nacionalidades, edad, opción sexual, etnia o cualquier otra) que definan su condición. Esta máxima pretende defender los principios de no discriminación, el reconocimiento de que todas las personas son titulares de derechos y obligaciones, y el compromiso con la eliminación de las barreras que impidan el pleno disfrute de ese “derecho a tener derechos”.

Pero hay otros rasgos, igualmente característicos de este enfoque, que nos ayudan a comprender su propuesta educativa:

- *Enfoque local-global* para mejorar la comprensión de los contextos en los que se desenvuelven nuestras vidas. Desde la consciencia de que somos seres interdependientes, el enfoque local-global nos permite reconocer las conexiones entre fenómenos que, aunque puedan parecer distantes, tienen consecuencias en nuestras comunidades de referencia, al tiempo que resalta el valor del impacto global que pueden tener los cambios impulsados en nuestros contextos más cercanos.
- *Perspectiva de género* para identificar las relaciones de poder desiguales entre mujeres y hombres y que han supuesto la subordinación histórica de las primeras. También para desvelar los mecanismos visibles e invisibles que sostienen la reproducción de la desigualdad y la violencia contra las mujeres. Propone acciones educativas que, además de combatir el heteropatriarcado hegemónico, generen entornos de reconocimiento, empoderamiento y cuidado mutuo.
- *Sostenibilidad*, porque somos seres ecodependientes en un planeta finito. Incorporar la sostenibilidad como valor y como principio de acción nos obliga a cuestionar el antropocentrismo que ha orientado nuestras formas de producción, consumo y relación con el planeta que nos alberga. Nos lleva a pensar educativamente en los cambios individuales y colectivos que pueden fortalecer la resiliencia de los ecosistemas y que puedan mejorar las condiciones necesarias para la reproducción de la vida.
- *Diálogo intercultural*, puesto que la diversidad es una característica propia de la humanidad. Todas las personas somos diversas, la diversidad no es una característica de “los otros”. No hay, no debe haber, un referente o un patrón con el que medir cuánto de diversa es la persona, el colectivo, la cultura con los que entramos en contacto. Hablar de diálogo intercultural implica, eso sí, visibilizar las desigualdades y las desventajas (sociales, educativas, económicas, culturales) con que

las personas llegan a las instituciones escolares. Por eso hablamos de no tratar igual lo que es desigual; antes bien, el principio de equidad nos lleva a desplegar todas las estrategias educativas posibles para eliminar las desventajas de partida como condición previa. Se trata de situarnos en disposición de (re)conocernos, de comunicarnos desde la horizontalidad y de recoger los aprendizajes que se derivan de las diferentes cosmovisiones y experiencias que conforman nuestras maneras de estar en el mundo.

- *Justicia social, dignidad humana, equidad y solidaridad*, que son los valores que conforman la ética que debe guiar el cambio social y son los principios de acción inexcusables desde los que construir las alternativas al modelo dominante.
- *Democracia y participación*, que constituyen los requisitos para hacer efectiva la posibilidad de que sean los colectivos populares -desde abajo- y no los grandes poderes transnacionales quienes definan qué modelos soñamos y cómo podemos ponerlos en marcha.

Este conjunto de principios que hemos esbozado como propios de este enfoque educativo hacen muy sugerente la propuesta de la educación para la ciudadanía global. Siendo así, ¿cuáles son sus límites?, ¿por qué entonces plantear la educación emancipadora?

En el ámbito de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo, de los movimientos sociales y, en general, en diversos sectores críticos, se lleva un tiempo haciendo un cuestionamiento radical del propio concepto de desarrollo por considerar que incluso un paradigma como el desarrollo humano, que pone en el centro a las personas, se construye sin cuestionar el carácter productivista y extractivista sobre el que se asienta el modelo hegemónico, confiando ingenuamente en que el capitalismo que lo impulsa pueda ser suavizado y humanizado para lograr una cierta redistribución de la riqueza.

Los propios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) introducen conceptos antagónicos en su definición del desarrollo deseable al caracterizarlo como “inclusivo, sostenible y sostenido”. Una paradoja en la que la solución propuesta nos remite a la causa del problema que se pretendía eliminar. Desarrollo sostenido es lo que hemos tenido hasta ahora y lo que nos ha conducido a la profunda crisis multidimensional en la que nos hallamos inmersos. Desde esta perspectiva, la alternativa sugerida a los países empobrecidos pasa por su incorporación en situación de desventaja al mercado global, perpetuando así una injusticia de carácter histórico.

Las visiones críticas con la educación para la ciudadanía global se refieren también al alcance limitado de un enfoque educativo que toma el concepto de ciudadanía como núcleo articulador de su propuesta. Un concepto con sentido en Occidente, pero que carece de referentes para otras tradiciones culturales. Por eso, la educación emancipadora prefiere hablar de “sujetos”: sujetos políticos, sujetos críticos, sujetos transformadores, resaltando siempre esa idea de personas concientizadas y articuladas con capacidad para cambiar radicalmente la realidad en la que viven (Celorio, 2013, 2015, 2017).

La educación emancipadora pivota sobre el concepto de opresión (Freire, 1970). Su objetivo es identificar todo el conjunto de estructuras, poderes y dinámicas que reproducen unas relaciones de dominación que se explican desde diferentes categorías interrelacionadas (interseccionalidad) y que amplían su impacto. Los discursos de la *decolonialidad* aportan análisis certeros para comprender el funcionamiento del sistema en su conjunto. Denuncian cómo las estructuras de poder generadas durante la creación y expansión del capitalismo no fueron desmanteladas en los procesos de descolonización, antes bien, siguen siendo elementos fundamentales en el entramado cultural y político que sostiene la globalización neoliberal. La comprensión del funcionamiento de los mecanismos de opresión es nuclear para plantear acciones liberadoras que permitan a los individuos y a los pueblos emanciparse.

La transformación de las bases sobre las que opera el actual modelo de desarrollo es una tarea urgente si queremos caminar hacia un horizonte utópico de justicia social, solidaridad, sostenibilidad y equidad. Estamos ante el desafío de promover una socialización crítica de amplio carácter educativo. Esto implica promover el saber necesario para comprender el contexto local e internacional en toda su complejidad y generar un conocimiento nuevo, útil para el cambio social construido desde lecturas éticas y transformadoras que fortalezcan los derechos de todas las personas y comunidades y den respuesta a sus intereses de emancipación.

4. PARA RESCATAR EL SENTIDO EDUCATIVO DE LA ESCUELA

La educación emancipadora tiene en la escuela la posibilidad de desplegar su praxis liberadora y confía en ella como una de las instituciones que deben contribuir de manera inexcusable al cambio social. Eso sí, a condición de eliminar todos los presupuestos propios de la “educación bancaria” (Paulo Freire), lo que implica cambios en el currículo, una comunidad educativa crítica, un profesorado comprometido y, sobre todo, una práctica educativa de carácter político, esto es, orientada a la transformación.

Debemos dilucidar entonces cuáles son los principios de la educación emancipadora (además de los que enumeramos más arriba en relación con la construcción de ciudadanía global) que pueden conformar el currículo escolar y que convendría tomar en consideración para orientar la acción docente:

- La desnaturalización del capitalismo como medio de producción y de consumo. Poner en cuestión que este sistema, que está detrás de la profunda crisis que vivimos, sea el único posible. Implica cuestionar los valores asociados al modelo (individualismo, competitividad, excelencia) y que profundizan la mercantilización de la educación, tendencia opuesta al compromiso liberador que consideramos inherente al acto educativo.
- La descolonización del imaginario colectivo. Exige realizar una revisión profunda de los planes educativos vigentes para incorporar un tipo de conocimiento libre de la impronta androcéntrica, eurocéntrica y antropocéntrica que ha impregnado el currículo escolar.

- La incorporación del feminismo como parte de la dimensión política de la educación. No solo como compromiso con las niñas, las jóvenes y las mujeres (urgente en un contexto en el que aumenta la violencia directa y estructural contra ellas), sino como apuesta a favor de la libertad y la dignidad de mujeres y hombres, para compartir poder, para poder vivir vidas libres y dignas de ser vividas.
- La consideración de las y los jóvenes, de las niñas y niños como ciudadanas y ciudadanos del hoy, lo que implica promover su empoderamiento y reconocerlos como sujetos activos con capacidad de incidencia en el cambio social.
- La complejización de la mirada para pasar de la disciplinariedad a la interdisciplinariedad, del conocimiento compartimentado al conocimiento integrado. Al incorporar la transversalidad se da sentido al conocimiento y se facilita su adscripción en un marco ético desde el que intervenir en la realidad.

5. LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA RELACIÓN ENTRE ESCUELAS Y MOVIMIENTOS SOCIALES: UNA ESTRATEGIA DE EMPODERAMIENTO PARA EL CAMBIO SOCIAL

La humanidad tiene ante sí formidables retos que requieren de nuevas estrategias para su afrontamiento. En los tiempos que corren, se torna inevitable la creación de espacios de encuentro para la convergencia de una amplia gama de agentes y actores educativos que confronten sus visiones sobre la realidad, que debatan acerca de los cambios necesarios y que negocien los sentidos de una educación de carácter emancipador, sin la cual el cambio social no será posible.

Un movimiento de socialización crítica como este requiere la articulación de agentes críticos, lo que constituye un desafío para una escuela que debe ampliar su concepto de comunidad educativa y trabajar conjuntamente con otros actores. Si hablamos de desarrollar un saber emancipador que nos capacite para protagonizar la creación de otros mundos posibles, esa colaboración cotidiana entre actores y de estos con el entorno se convierte en acción educativa sustancial.

El trabajo en red es indispensable en una transformación que aspira a ser democrática, ecológicamente sostenible y socialmente justa. Un vínculo que debe construirse críticamente para no reproducir la visión dicotómica que asigna papeles estancos: agentes educativos que aplican su saber pedagógico frente a movimientos sociales que aportan su quehacer político, activista, militante. Escuela y movimientos sociales son aliados excepcionales para el cambio a medio y largo plazo (Celorio, 2013). Hablamos de una colabo-

ración enriquecedora en la que se refuerce el compromiso con el cambio social de los agentes educativos (para consolidar la dimensión política de la acción educativa) y en la que los movimientos sociales se hacen conscientes de la estela educativa que acompaña a su lucha para entenderla como acción pedagógica de carácter transformador.

En definitiva, agentes que colaboran para el bien común. Una educación que aúna pensamiento crítico y acción emancipadora para un horizonte de justicia social, equidad y solidaridad.



UNA EDUCACIÓN ECOSOCIAL. LA PROPUESTA DE FUHEM

1. NUESTRA CONCEPCIÓN DE CIUDADANÍA GLOBAL: LA PERSPECTIVA ECOSOCIAL

¿Para qué sirve la educación? Una respuesta sería para permitir que las personas tengan el máximo de posibilidades de decisión en el futuro. Eso implica que es necesario proyectar cómo será el futuro y, en función de eso, anticipar qué habilidades consideramos que serán imprescindibles. Este es un ejercicio básico en el desempeño de la función docente.

A estas alturas del siglo XXI, es indudable que la crisis ecosocial a la que asistimos está transformando de manera radical el planeta, las sociedades y la economía. Por ejemplo, el cambio climático ya constituye una realidad y va a transformar profundamente los entornos en los que vive nuestro alumnado. El fin de la elevada disponibilidad de recursos no renovables (petróleo, gas, carbón, cobre o fósforo) es otro cambio de gran magnitud cuyas primeras fases ya se están desarrollando. O la disfunción ecosistémica, como consecuencia clara de que estamos viviendo la sexta extinción masiva de especies de la historia de la vida en la Tierra. Esta disfunción está implicando problemas para sostener la polinización o la depuración de aguas, por poner solo un par de ejemplos de muchos.

Si, como consecuencia de esta crisis múltiple, la capacidad de consumo de la población, inevitablemente, va a disminuir, tendremos que aprender a ser felices con menos bienes. También a reparar y a reciclar. Necesitaremos aprender a articular economías en las que todas las personas puedan tener garantizada una vida digna a través del reparto de unos recursos de cada vez más difícil acceso. O a regular conflictos de corte socioambiental.

Pero todo esto no es suficiente. La educación, más que un servicio individual, es un servicio social, colectivo. Tiene que contribuir a mejorar las condiciones del conjunto de la población. Es decir, a vertebrar sociedades democráticas, justas y sostenibles. Debe integrar el enfoque de ciudadanía global, que en FUHEM denominamos *ecosocial*.

Desde esta doble mirada, abordamos la docencia en nuestros tres centros de la Comunidad de Madrid (Lourdes, Hipatia y Montserrat) y ponemos a disposición del conjunto de la comunidad educativa herramientas para que también pueda hacerlo. Es una especie de servicio público o, mejor dicho, común.

2. EL DÍA A DÍA EN UN CENTRO ECOSOCIAL

Nuestra apuesta es abordar el enfoque ecosocial de manera transversal, por varias razones:

- Es necesario que alcance al conjunto del alumnado, no solo a aquel que haya tenido la fortuna de tener en algún curso profesorado con sensibilidad y capacidad para dar dicho enfoque. Si lo ecosocial es central para nuestras vidas y para la sociedad, tiene que alcanzar a todo el mundo.
- Por eso mismo, además debe disponer de un espacio central en la acción formativa; y este espacio solo puede ser el de las aulas.
- En ningún centro se trabajan las Matemáticas, la Lengua o las Ciencias de la Naturaleza como cada docente considera, sino que los objetivos de aprendizaje están secuenciados para ir ganando en complejidad conforme avanzan los cursos. Sin dejar lagunas, pero sin excesivas repeticiones. Este mismo enfoque vertical se debe realizar con los contenidos ecosociales.
- También es imprescindible la coordinación en horizontal, de forma que los mensajes de corte ecosocial que se lanzan en la materia de Inglés no sean opuestos a los que se abordan en la de Ciencias Sociales.
- Como la realidad no está formada por segmentos inconexos, sino que constituye un todo, no es posible entender la Geografía sin la Plástica, ni la Historia sin la Tecnología. Comprender el mundo requiere de un enfoque interdisciplinario, que se debe ejercitar. Y en esta mirada interdisciplinaria, los temas ecosociales son determinantes.
- Muchas veces se considera que quienes deben aprender en la escuela son únicamente los y las menores. Pero no habrá proceso de transformación, especialmente en lo ecosocial, si el profesorado no aprende al tiempo que enseña. Esto atañe asimismo al personal no docente, las familias y el resto de los agentes educativos.
- Finalmente, solo a través de un trabajo conjunto entre familias, iguales, personal de administración y servicios (PAS) y profesorado se podrán lograr aprendizajes profundos en los temas ecosociales (y en el resto de los temas en general).

¿Cómo se lleva a cabo esto en el día a día escolar? Como acabamos de decir, sincronizar al conjunto de la comunidad educativa en la formación de carácter ecosocial es determinante. Para cambiar lo que sucede dentro de los centros escolares, tenemos que modificar lo que ocurre fuera:

- En primer lugar, las alianzas entre los agentes educativos, especialmente con las familias, no son sencillas ni inmediatas. Para empezar, requieren abrir los centros a su participación profunda. Esto implica ir más allá del comedor, las actividades extraescolares y las fiestas de fin de curso. Supone, entre otras cosas, que las familias puedan entrar en las aulas para ayudar a la tarea docente y el

desarrollo del currículo ecosocial. Los grupos interactivos que estamos llevando a cabo desde FUHEM son una buena práctica en este sentido.

El camino para lograr la implicación de las familias debe andarse también en el sentido contrario, es decir, que lo escolar penetre en las casas. Para ello, una herramienta útil es que los colegios dejen de ser únicamente espacios educativos y pasen a ser multifuncionales. Por ejemplo, hemos creado “grupos de consumo” en los que el profesorado, el PAS y las familias que lo desean se autoorganizan para hacer su compra ecológica y justa en el colegio. Esto produce que los centros escolares conviertan discursos en prácticas y faciliten que lo que sucede dentro del colegio (el desarrollo de hábitos de alimentación ecológica y saludable en los comedores) ocurra también fuera. Además, estos grupos son un espacio de encuentro igualitario entre familias y profesorado, lo que permite tejer complicidades. Por último, facilitan la conciliación familiar, pues posibilitan recoger la compra a la vez que a la prole. Otra forma de llevar el colegio a los hogares, que se aborda más adelante, es la elaboración de materiales didácticos.



Sin embargo, habría que dar un paso más: transformar el barrio donde se inserta el centro escolar. Esta es la esencia del aprendizaje-servicio (APS), que se abre paso en nuestros centros.

- En segundo lugar, en los colegios no aprendemos solo en el horario lectivo, sino también en los períodos extraescolares. De este modo, una forma de trabajar desde una perspectiva ecosocial es que las actividades extraescolares tengan esta mirada o, al menos, no la contraria. Por ejemplo, una de nuestras extraescolares es sobre alimentación sostenible y saludable. Otro caso es como las bibliotecas tutorizadas son una forma concreta de abordar la igualdad de oportunidades.
- Entre los espacios extraescolares, destaca el comedor escolar. A él acude una parte importante del alumnado y tiene un gran potencial de transformación. Lo tiene porque la alimentación es un vector de cambio ecosocial o... de todo lo contrario. Pero también porque el de la comida es un acto con un elevado contenido emocional. Así que no podíamos desperdiciar este potencial educativo y hemos transformado nuestros comedores en ecológicos y saludables, dotándolos al tiempo de una proyección didáctica en el aula (Esteban, *et al.*, 2019; FUHEM, 2019a).
- En tercer lugar es importante tener presente que educa lo que se hace, pero también dónde se hace. Los entornos de aprendizaje no son irrelevantes. Por ello, decoramos nuestros centros con trabajos de corte ecosocial realizados por el alumnado. Disponemos asimismo de huertos

escolares y hemos dado un paso más y hemos creado un “aula viva”, concebida para realizar la labor docente en interacción directa con distintas especies vegetales. Además, hemos elaborado un currículo vertical desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria para el uso coordinado y articulado de esos huertos.

Nuestros patios han pasado de ser canchas de fútbol a espacios polifuncionales gracias a la inclusión de zonas sombreadas, lugares de escalada, rincones tranquilos, areneros, huertos y además huecos para deportes de pelota (en plural). Este cambio está activando un uso más democrático del patio por parte de chicas y chicos. Con esa misma perspectiva, también estamos modificando los pasillos para que integren plantas y lugares de reposo que faciliten interacciones no violentas entre el alumnado, y estamos observando que efectivamente se produce.

Otra iniciativa es tirar los muros de las clases de manera que fomentemos el trabajo por rincones (no solo en Educación Infantil) y la cooperación entre el alumnado aprovechando su diversidad. Si queremos trabajar la solidaridad, lo tenemos que hacer desde lo concreto, no desde discursos, y el espacio nos puede ayudar a lograrlo.

- En cuarto lugar, los centros educativos también educan a través de sus modelos de gestión. Así, el enfoque transversal integra además la construcción de una convivencia democrática en el centro. Esto atañe a la toma de decisiones y al modo en que se gestionan los conflictos de forma no violenta con la ayuda de alumnado mediador o, mejor aún, con alumnado que esté pendiente de labores preventivas mediante la integración de la totalidad de los miembros de la comunidad educativa.

Pero todo esto no es suficiente, pues el enfoque transversal tiene que entrar necesariamente dentro del aula. Habitualmente, las actividades más comunes para hacerlo son de carácter puntual (celebración de efemérides, semanas temáticas, fiestas, salidas) o incluso pueden consistir en reconceptualizar días como San Valentín hacia una expresión de respeto por la diversidad sexual, como ya hemos realizado. Su principal virtud es que sirven como elemento motivador por su excepcionalidad, y para reforzar la apuesta colectiva, interniveles, por los temas ecosociales.

Entrar en el aula también es entender que el profesorado es un ejemplo para el alumnado y que educa más con sus actos que con sus discursos. Desde esta mirada, usar un lenguaje inclusivo, una cantidad moderada de materiales (y que sean reciclables) o tener un interés real por las personas no es en absoluto irrelevante.

Sin embargo, todos estos aspectos, aun siendo importantes, no son los claves. Es imprescindible entrar en el corazón de la práctica docente: el currículo. Sin este abordaje curricular, el mensaje que se estaría transmitiendo es que, en realidad, estos temas no son los centrales. Además, no se podrían trabajar con la profundidad que requieren.

3. EL CURRÍCULO ECOSOCIAL

Para dotar al currículo de una perspectiva ecosocial, es imprescindible considerar todos los elementos que lo integran: los objetivos, los contenidos, el método y la evaluación.

Objetivos

Lo ecosocial abarca muchas facetas con múltiples aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. En FUHEM (2018a, 2018b) hemos desarrollado los centenares de objetivos de aprendizaje que consideramos que habría que aprender para lograr una sólida formación ecosocial desde Educación Infantil hasta Bachillerato o Formación Profesional Básica. Las grandes áreas de conocimiento se articulan en torno a las siguientes estrategias:

- Realizar un análisis complejo y crítico de la realidad presente e histórica.
- Gozar de una vida buena y transformar la realidad.
- Desarrollar actitudes y valores para la transformación ecosocial.

Uno de los comentarios habituales dentro de los claustros de profesorado es que no hay tiempo para desarrollar lo ecosocial si se tiene que abordar el currículo formal. Por más que tras esta afirmación haya muchas veces una falta de flexibilidad para salir del marco establecido, encierra asimismo un componente de realidad, pues muchos de los objetivos de aprendizaje del currículo formal son importantes en la formación de las personas.

Así, nuestra perspectiva es que hay que abordar el currículo oficial con una mirada ecosocial, con dos finalidades fundamentales:

- Por un lado, para que dé tiempo a trabajar los temas ecosociales en condiciones.
- Por otro, porque es la incorporación, o no, de esta perspectiva ecosocial la que marca que las habilidades instrumentales del currículo oficial sean usadas para la mejora colectiva o para todo lo contrario.

Por ello, además de elaborar una propuesta de objetivos de carácter ecosocial, hemos introducido esos objetivos en el currículo oficial de la Comunidad de Madrid junto al resto de aprendizajes. En concreto, en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Valores desde Educación Infantil hasta de Bachillerato y Formación Profesional Básica. Y, para un ajuste más fino, proponemos qué objetivos se podrían abordar de manera prioritaria; serían un repaso de algo ya trabajado, una forma de enfocar el contenido o una ampliación, en cada uno de los cursos y asignaturas (FUHEM, 2019b, 2019c, 2019d; FUHEM, 2020).

Anteriormente hemos afirmado que un desarrollo curricular de calidad requería un enfoque en vertical y en horizontal. Esto lo hemos desarrollado en nuestra propuesta para no dejar huecos en el recorrido escolar y, al mismo tiempo, para no producir excesivas repeticiones.

Todo ello permite vertebrar nuestras programaciones de aula, ciclo, etapa y centro. Al tratarse de una propuesta autoeditable, es fácil la adaptación a distintas realidades docentes y planes de centro.

Contenidos

La detallada descripción de objetivos de la que dispone nuestra metodología ya dibuja bastante bien por sí misma cuál es nuestra propuesta en cuanto a los contenidos. Por tanto, lo que ofrecemos al profesorado (FUHEM, 2018) es un marco teórico alrededor de unas áreas que entendemos como claves:

- *Visión biocéntrica*: concebir la ecoddependencia del ser humano superando el antropocentrismo y conocer cómo funcionan los ecosistemas.
- *Cambio climático*: comprender su funcionamiento no lineal, y las desiguales responsabilidades y vulnerabilidades que atañen a las distintas poblaciones.
- *Energía y materiales*: conocer el papel de la energía y los materiales en la historia y comprender las implicaciones de la crisis energética y el material actual.
- *Alimentación*: comparar la alimentación agroindustrial y la agroecológica.
- *Ciencia y tecnología*: cuestionarse la omnipotencia de la ciencia y la tecnología.
- *Capitalismo*: sensibilizarse frente al deterioro social y ambiental que implica el capitalismo.
- *Economías y prácticas alternativas*: conocer qué es la economía ecológica, feminista y solidaria.
- *Trabajos de cuidado de la vida*: comprender la crisis de cuidados y asumir la corresponsabilidad entre géneros en el cuidado de la vida.
- *Feminismo y desigualdad de género*: saber qué es el patriarcado y el androcentrismo. Valorar el feminismo.
- *Ciudadanía*: abordar qué es el poder y las distintas formas de gestionarlo. Conocer el Estado. Valorar la importancia de los movimientos sociales.
- *Conflictos*: ser capaces de gestionar de forma pacífica los conflictos.
- *Desigualdades*: conocer los distintos tipos de desigualdades (clase, género, etnia, centro-periferia, etc.) y cómo se relacionan.
- *Habilidades y valores ecosociales*: valorar la solidaridad, la libertad o la inclusión.

Método

El método educa, y además lo hace en gran medida. Si queremos trabajar la democracia, la solidaridad, la igualdad en las diferencias o la responsabilidad sobre nuestros actos, necesitamos un método acorde. Uno que no se base únicamente en la transmisión de conocimientos por el profesorado, sino que contemple su elaboración conjunta con el alumnado, las familias y otros agentes sociales, lo que no impide que el profesorado siga cumpliendo un papel central en este aspecto, sobre todo en ayudar a la organización y jerarquización de la información, pero asimismo en su transmisión.

El método también es la clave de que la educación sea liberadora y no manipuladora. La educación nunca va a poder ser neutral, pues siempre está atravesada por nuestra forma de estar en el mundo, pero si da cabida a la construcción colectiva del conocimiento permitirá que el alumnado saque sus propias conclusiones a partir de distintas visiones. Eso es lo que hace liberadora a la educación y no la imposible neutralidad.

Además, adoptar un enfoque socioafectivo es clave. Más que la razón, más que los datos, nos impulsan las emociones, por lo que para una educación ecosocial es determinante trabajar a conciencia competencias como la empatía.

Existen diversas perspectivas metodológicas que encajan en este enfoque. Entre ellas, potenciamos las siguientes:

- En las primeras etapas, el juego libre y la existencia de espacios y tiempos menos reglados.
- La organización del aula en rincones o zonas.
- Los modelos estructurados de aprendizaje cooperativo.
- Los dispositivos desarrollados por el aprendizaje dialógico, como los grupos interactivos o las tertulias dialógicas.
- El aprendizaje basado en proyectos (ABP), que permite abordar de manera interdisciplinaria todas las competencias, incluida la ecosocial, y ejercitar habilidades básicas de cooperación.
- El aprendizaje-servicio (APS), que da un paso más y convierte los proyectos en servicios para la comunidad, y a los agentes educativos en parte de los movimientos sociales.

Evaluación

Este es el campo en el que continuamos trabajando en el momento presente. En todo caso, proporcionaremos algunos apuntes de por dónde intentamos avanzar, comenzando por dos ideas fundamentales en nuestro planteamiento:

- La primera idea es que los objetivos que no se evalúan es como si no existiesen y mostrasen una escasa calidad desde el punto de vista docente. Por ello, queremos evaluar el grado de consecución de los objetivos ecosociales.
- La segunda idea es que, si no calificamos el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje ecosociales, el mensaje que transmitimos es que no los valoramos. Si son importantes, no solo tenemos que determinar si se alcanzan, sino también hacer partícipes al alumnado y a las familias de ello.

La forma de realizar esa evaluación debe ser consecuente con el método. A este respecto, queremos resaltar un par de ideas fuerza:

- La primera es que la evaluación no ha de ser un instrumento de poder, sino una herramienta de aprendizaje compartida.
- Y la segunda es que la forma de realizarla ha de ser participada.

4. LOS MATERIALES DIDÁCTICOS COMO HERRAMIENTAS CLAVE

Para hacer realidad este proyecto, hemos invertido mucho esfuerzo en la formación del profesorado sobre estos temas. Además, ha participado en la elaboración del currículo ecosocial y del resto de las iniciativas. Sin embargo, esto no es ni ha sido suficiente. Si se quieren introducir en profundidad estos temas dentro del aula, además de herramientas para programar, es necesario dotar al profesorado de herramientas para ejecutar ese programa, es decir, de materiales didácticos. Los materiales didácticos son difíciles de elaborar, pues requieren conocimientos de la materia, de los contenidos ecosociales, una visión global de todo el proceso educativo, habilidades didácticas distintas de las de “dar clase”, y también de maquetación y diseño. A esto se deben sumar tiempo y motivación en grandes cantidades. Y no todo el profesorado puede conjugar esta totalidad de factores.

Además, esos materiales son estratégicos, pues permiten la formación del conjunto de la comunidad educativa, no solo del alumnado. Sabemos que los materiales didácticos son usados en las casas también por las familias y que constituyen un elemento del que el profesorado también aprende.

Por ello, entre todas las medidas que estamos llevando a cabo destaca la elaboración de materiales didácticos que tengan incorporados los contenidos ecosociales de forma transversal.

Una primera aproximación la hemos desarrollado mediante el blog *Tiempo de actuar* y otros materiales propios, pero una más ambiciosa son los materiales interdisciplinarios con enfoque ecosocial de Educación Secundaria

Obligatoria que ya hemos publicado (FUHEM, 2019b, 2019c, 2019d), y de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria que estamos elaborando. Estas son sus principales características:

- Mirada ecosocial.
- Interdisciplinariedad. Apostamos por el ABP y el APS, pero a la vez somos conscientes del tiempo de coordinación que requieren y de las limitaciones que tenemos para romper la caja horaria en los colegios. De este modo, hemos diseñado unos materiales en los que la mayoría del trabajo de coordinación está embebido ya en los propios materiales. Siguen esta estructura:
 - Detonante. Es, como mucho, una mañana en la que se rompe la caja horaria y que requiere de la coordinación del profesorado.
 - Trabajo por asignaturas. En esta fase no es necesaria una coordinación explícita entre el profesorado, pues esta la realiza el propio material.
 - Proyecto final. El alumnado trabaja únicamente en el proyecto y el profesorado entra en su horario para ayudar a esta realización. Este proyecto está diseñado para poner en práctica los aprendizajes abordados en cada una de las asignaturas.
- Flexibilidad. Presentamos un cuadernillo impreso para el alumnado complementado con numerosas actividades autoeditables en un aula virtual. El material tiene una secuencia de aprendizaje propuesta, pero, a la vez, es un banco de recursos para que el profesorado ponga en marcha los itinerarios formativos que considere, pues contiene más actividades de las que da tiempo a realizar.
- Metodologías basadas en la construcción colectiva del conocimiento. Esto se plasma en que los materiales no contienen “lo que hay que aprenderse”, sino que en muchas ocasiones esto es elaborado por el propio alumnado.
- Atención a la diversidad. Dentro de las propuestas de actividades, hay distintos niveles que permiten adaptar la docencia a la diversidad del alumnado.
- Accesibilidad. No es un material solo para la FUHEM, sino para todos aquellos centros que lo quieran utilizar. Se trata, por tanto, de una herramienta para toda la comunidad educativa.

UNA EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL. LA PROPUESTA DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

En la actual sociedad de la información existe una creciente preocupación global por mejorar las oportunidades educativas de toda la población, como mecanismo para fortalecer la inclusión social y el desarrollo humano. En el panorama mundial cabe destacar la hoja de ruta fijada por los Objetivos de Desarrollo Sostenible, planteados por la Organización de las Naciones Unidas en el año 2015. En particular, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4-Educación, 2030) se refiere a la necesidad de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Unesco, 2015, 20). Ahondando en el desafío de proporcionar oportunidades para el desarrollo pleno de todas las personas, el informe *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI* (Unesco, 2016, 12), al tiempo que reconoce la importancia de la educación y del aprendizaje “para comprender y solucionar los problemas globales en los ámbitos social, político, cultural, económico y ambiental”, subraya la necesidad de promover oportunidades para que todo el alumnado “alcance los conocimientos, competencias, valores y actitudes que les permitan ejercer una ciudadanía mundial y ser agentes activos en la consecución de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro”.

En el panorama europeo, la Estrategia de Europa 2020 fijó en el ámbito de la educación los retos clave de reducir el abandono escolar a menos del 10 % en todos los países miembros, así como de garantizar que un mínimo del 40 % de las personas de entre 30 y 34 años obtengan estudios superiores completos (Comisión Europea, 2010).

A pesar de los progresos en relación con la mejora en el acceso a los servicios básicos, el preocupante avance de las desigualdades requiere de esfuerzos y compromisos sólidos que garanticen a toda la población la adquisición de aquellas capacidades y recursos que son hoy imprescindibles para participar en la sociedad del siglo XXI. *El Informe de Desarrollo Humano 2019* (PNUD, 2019) señala que, si bien la brecha en los niveles de vida básicos se está reduciendo en los últimos tiempos, y un número sin precedentes de personas en todo el mundo está escapando de la pobreza, el hambre y las enfermedades, se está produciendo una evolución en lo que respecta a las habilidades que las personas necesitan para participar y abrirse camino en la sociedad. Así, se están generando nuevas brechas, como el acceso a la educación superior o el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, que han dejado de considerarse un lujo y han pasado a convertirse en aspectos críticos para la inclusión y la pertenencia a la sociedad de hoy.

Resulta, por tanto, más indispensable que nunca aportar conocimiento acerca de aquellas iniciativas educativas que estén contribuyendo a la consecución del reto de mejorar las oportunidades y resultados educativos de toda la población y que constituyan una alternativa para su aplicación en contextos diversos. Con el fin de contribuir a esta necesidad, en este capítulo se realiza una aproximación a la experiencia de las escuelas como Comunidades de Aprendizaje, un proyecto educativo impulsado por la Comunidad de Investigadores CREA de la Universidad de Barcelona que, desde hace más de veinticinco años, está contribuyendo a la transformación de centros educativos en diversas partes del mundo (CREA, 2020).

1. INTRODUCCIÓN A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje persigue el doble objetivo de mejorar los resultados educativos de todo el alumnado y de incrementar la cohesión social en la escuela y en la comunidad. Para ello, los centros educativos se abren a la participación de las familias y otros agentes del entorno, tanto en lo que atañe a los procesos de toma de decisiones respecto al funcionamiento de la escuela como en las propias actividades de aprendizaje del alumnado. Esta participación está guiada por la *concepción dialógica del aprendizaje* (Flecha, 1997, 2008), que destaca la centralidad del diálogo y las interacciones con toda la comunidad educativa para promover un modelo pedagógico acorde con los retos que plantea la actual sociedad de la información.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje surgió a finales de los años setenta en el barrio de La Verneda-Sant Martí, en Barcelona, en el contexto de la educación democrática de personas adultas (Sánchez, 1999). En el curso 1995-1996, la iniciativa dio el salto a la educación obligatoria, con la transformación del primer centro educativo de Educación Infantil y Primaria en una comunidad de aprendizaje. En los últimos 25 años, el proyecto ha llegado a más de 220 centros educativos en España, y es ya una realidad en funcionamiento en otros países europeos, así como en el contexto de América Latina (Álvarez, 2015; Comunidades de Aprendizaje en España, 2020).

Las escuelas que deciden iniciar la transformación en comunidades de aprendizaje siguen una serie de pasos, a través de los cuales la comunidad educativa se involucra activamente en la definición del proyecto educativo que se desea llevar a cabo:

- *Sensibilización*: el proceso comienza con la formación intensiva sobre las bases científicas de las actuaciones educativas que fundamentan el proyecto, abierta a toda la comunidad educativa. Esta fase de sensibilización permite conocer en profundidad los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta educativa, así como iniciar un análisis acerca de las transformaciones necesarias para que el centro educativo avance hacia el objetivo de mejorar la respuesta educativa del alumnado.
- *Toma de decisión*: una vez finalizada la fase de sensibilización, la comunidad educativa en su conjunto decide acerca de la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje. Esto

exige la puesta en marcha de un proceso participativo y comunitario que, tomando como base el diálogo, permita recabar las voces de todos los agentes implicados.

- *Sueño*: una vez tomada la decisión, la comunidad educativa pone en marcha un proceso dirigido a “soñar” acerca del tipo de escuela que se quiere conseguir. Los diferentes agentes educativos (profesorado, estudiantes, familias, otros actores sociales) identifican qué aspectos desean transformar, en función de las altas expectativas. El sueño marca el punto de partida del proceso de transformación de la escuela.
- *Selección de prioridades*: durante esta fase, los sueños de la comunidad educativa se traducen en prioridades de actuación, apoyándose en la reflexión acerca de los recursos disponibles, y los aspectos que resultan más urgentes o relevantes.
- *Planificación*: a partir de las prioridades establecidas, se definen los pasos que se deben seguir para caminar hacia la consecución de los sueños de la comunidad. Para ello, se forman comisiones mixtas (formadas por diferentes agentes educativos), que se encargarán de poner los recursos y esfuerzos del centro educativo al servicio de las distintas prioridades, y velarán por su consecución.

El proceso descrito persigue la adopción e implementación de una serie de actuaciones educativas, a través de las cuales se busca la mejora de los resultados educativos del alumnado y de la cohesión social en la escuela y en la comunidad en la que esta se inserta (Flecha, 2008). A continuación, se presentan de forma detallada dichas actuaciones en el siguiente apartado.

2. ACTUACIONES EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

La propuesta educativa de comunidades de aprendizaje se basa en la implementación de una serie de actuaciones dirigidas a promover una mejora en las oportunidades y los resultados educativos del alumnado, basándose en un enfoque dialógico del aprendizaje fundamentado en la participación de las familias y la comunidad. Se trata de las *actuaciones educativas de éxito* (AEE), definidas por el proyecto de investigación *INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-2011), financiado por el VI Programa Marco de la Comisión Europea (Flecha, 2015).

Las actuaciones educativas de éxito identificadas por el proyecto INCLUD-ED son las siguientes:

- *Grupos interactivos*: los grupos interactivos son una forma de organización del aula que consiste en agrupar a todos los estudiantes de la clase en pequeños grupos, que han de ser lo más heterogéneos posible (con respecto al nivel de aprendizaje, género, idioma u origen étnico-cultural).

Cada grupo está acompañado por una persona adulta que participa como voluntaria. La persona voluntaria ingresa en el aula para promover la interacción entre el alumnado del grupo a la hora de completar las tareas educativas. Todos los estudiantes de cada grupo trabajan en la resolución de las actividades tomando como bases el diálogo y la interacción, y contribuyendo a encontrar una solución a la tarea planteada. El profesorado -que planifica tantas tareas de aprendizaje como grupos se formen en el aula- está a cargo de la clase, y apoya a las personas voluntarias en su labor. Cada 15 o 20 minutos, los grupos cambian de actividades, lo cual permite completar diversas tareas curriculares durante una sesión de clase. Los grupos interactivos permiten al profesorado diversificar y multiplicar las interacciones durante la clase y facilitan que los estudiantes trabajen de manera más efectiva y colaborativa. Por tanto, los grupos interactivos constituyen una forma de agrupación inclusiva que mejora el aprendizaje del alumnado, al tiempo que ejerce un impacto positivo en las relaciones interpersonales y en la convivencia en el aula.

- *Tertulias dialógicas:* estas tertulias constituyen una actuación dirigida a promover la construcción colectiva de significado y conocimiento entre el alumnado, a partir del diálogo en torno a obras clásicas de la literatura y otras disciplinas artísticas y culturales. Persiguen acercar a los estudiantes -independientemente de su edad, género, origen étnico o cultural o nivel académico- al patrimonio cultural universal, contribuyendo así a la democratización de la cultura. Durante las tertulias, el alumnado comparte sus ideas y opiniones respecto a dichas obras, a partir del diálogo igualitario y el respeto a la diversidad de opiniones y creencias. Esto posibilita un intercambio estimulante, que permite profundizar en los temas debatidos a partir de la obra, al tiempo que favorece la construcción de nuevos conocimientos. Durante cada tertulia, el docente, un voluntario o voluntaria o alguna de las personas participantes ejerce el rol de moderador o moderadora, que deberá velar por que se produzca una participación igualitaria de todo el alumnado. La investigación ha demostrado que las tertulias dialógicas aumentan el vocabulario y mejoran las habilidades comunicativas del alumnado participante, al tiempo que contribuyen a reforzar el respeto mutuo y a generar lazos de cooperación y ayuda.
- *Formación de familiares:* en las comunidades de aprendizaje, la oferta educativa y formativa no solo está abierta al alumnado y al personal docente, sino también a las familias y a otros miembros de la comunidad. Esta actuación se basa en la evidencia de que los resultados académicos de niños, niñas y adolescentes no dependen tanto del nivel educativo de las familias, sino del hecho de que los familiares también participen en procesos de formación. La formación de familias difiere de otros programas formativos en que las propias familias participan en la toma de decisiones sobre las oportunidades educativas que se deben desarrollar en el centro educativo. Las actividades pueden variar en función de las necesidades e intereses de las personas participantes, pero siempre están orientadas a la adquisición de competencias y conocimientos útiles para la vida en la sociedad actual. Esto permite a las familias mejorar sus habilidades para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares y, por tanto, apoyarlos en su progreso académico, al mismo tiempo que mejoran sus habilidades dirigidas a la empleabilidad. Algunas de las actividades de formación de familias que se implementan en las comunidades de aprendizaje son los cursos de idiomas, de matemá-

ticas y finanzas o de tecnologías de la información y la comunicación. También se llevan a cabo tertulias dialógicas con familiares. La participación en estas iniciativas de formación contribuye a aumentar las expectativas y el compromiso de las familias con la educación de sus hijos e hijas.

- *Participación educativa de la comunidad*: para garantizar el éxito educativo de todo el alumnado, los miembros de la familia y de la comunidad están invitados a participar directamente en todos los espacios y procesos de aprendizaje que tienen lugar en la escuela, incluida el aula. Además, las familias y la comunidad participan en las decisiones que conciernen a la educación del alumnado. Esto se pone en práctica a partir de su participación directa a través del voluntariado en la implementación de actuaciones educativas de éxito o en otras formas de extensión del tiempo de aprendizaje, así como con su participación en la gestión y en la organización de la escuela a través de las comisiones mixtas, responsables de llevar a cabo las prioridades establecidas por la comunidad educativa en torno a diferentes temas (aprendizaje, voluntariado, convivencia, infraestructuras, etc.).
- *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*: se trata del modelo de gestión de la convivencia que se pone en práctica en las comunidades de aprendizaje, dirigido a implicar a toda la comunidad educativa en la definición de un marco de convivencia que permita mejorar el clima escolar y prevenir y responder ante cualquier forma de violencia. A través del diálogo igualitario, se definen -de manera conjunta y consensuada- las normas escolares que toda la comunidad educativa debe cumplir, así como los procedimientos que se adoptarán si se infringen dichas normas. De esta forma, se construye un marco de convivencia aceptado y compartido por toda la comunidad.
- *Formación dialógica del profesorado*: esta actuación está dirigida a promover entre el profesorado la formación y actualización científica en las bases teóricas y prácticas que fundamentan las actuaciones educativas de éxito. Esto pasa por crear espacios de intercambio, en los que el profesorado pueda dialogar acerca de los últimos avances pedagógicos, y construir conocimiento acerca de las vías para incorporar dicho conocimiento a su práctica pedagógica, con el fin de mejorar los resultados educativos de su alumnado.

Los resultados y conclusiones del proyecto INCLUD-ED (que han sido incluidos en distintas directrices y recomendaciones europeas para superar el fracaso académico y las desigualdades educativas) demostraron que las actuaciones educativas de éxito permiten mejorar los procesos y resultados educativos, al tiempo que fomentan la cohesión social en contextos muy diversos, siendo por tanto universales y transferibles. Su orientación hacia la mejora educativa, independientemente de las características del contexto, convierte a las actuaciones educativas de éxito en herramientas pedagógicas que pueden ser recreadas en centros educativos, comunidades y territorios altamente diversos, contribuyendo así a mejorar la inclusión social del alumnado y a incidir sobre la consecución de la ciudadanía global. Este principio de transferibilidad ha hecho posible su implementación más allá del contexto puramente escolar, posibilitando la creación de oportunidades formativas y de desarrollo en entornos de gran complejidad social, como el contexto penitenciario o la atención socioeducativa a la infancia vulnerable (García, Gairal, Munté y Plaja, 2018).

3. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD: HERRAMIENTA PARA GENERAR CIUDADANÍA GLOBAL EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Uno de los rasgos que definen la propuesta de comunidades de aprendizaje es la inclusión de las voces de las familias y la comunidad en los procesos educativos y de toma de decisiones que se generan en el centro educativo. Esta orientación responde al “giro dialógico” de las ciencias del aprendizaje (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008), que parte de la premisa de que en la actual sociedad de la información es vital implicar a todos los agentes que repercuten sobre el aprendizaje de la población infantil y adolescente en la educación.

El reconocimiento del papel decisivo de las familias y de la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje se vuelve especialmente relevante en aquellos contextos más desfavorecidos y vulnerables. En clara consonancia con las aportaciones de autores centrales en las ciencias sociales y del aprendizaje (Freire, 1970; Habermas, 1978), el proyecto de Comunidades de Aprendizaje reconoce la capacidad de todas las personas para actuar, llegar a acuerdos y contribuir a promover transformaciones dirigidas a la mejora social y educativa. En este sentido, las escuelas que funcionan como comunidades de aprendizaje se abren a la participación de todas aquellas personas que (independientemente de su nivel socioeconómico o académico, o su origen étnico o cultural) deseen implicarse en el proceso de transformación de la escuela, contribuyendo con su inteligencia cultural (Flecha, 1997) a crear oportunidades para el aprendizaje del alumnado y la mejora de la convivencia. Todas las personas suman, y constituyen una pieza valiosa en el proceso de transformación de la escuela.

La colaboración y el compromiso del profesorado, las familias y otros agentes de la comunidad han hecho posible el afianzamiento y la sostenibilidad del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el contexto español, y han propiciado su transferibilidad a diferentes escenarios en el panorama global. A continuación, se describe el desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en América Latina.

4. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN AMÉRICA LATINA

En los últimos años se ha producido un importante esfuerzo por hacer llegar las actuaciones educativas de éxito que se implementan en las comunidades de aprendizaje a diversos países de América Latina. A partir del trabajo y la colaboración de la Comunidad de Investigadores CREA con investigadores e investigadoras, organismos públicos y privados, administraciones y profesorado de Brasil (Rodrigues Mello y Marini, 2018) y, posteriormente, de otros países, se establecieron las bases para la transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje en diversos países (Álvarez, 2015).

En la actualidad, existe una extensa red de escuelas en Brasil, México, Colombia, Perú, Argentina, Chile y Ecuador que implementan las actuaciones educativas de éxito, de las cuales muchas ya han emprendido la transformación en comunidades de aprendizaje. Se trata de centros educativos de todos los niveles (desde la educación infantil a la educación de personas adultas) ubicados en contextos que responden a características muy diferentes (zonas rurales y urbanas, con distintos niveles socioeconómicos y atendiendo a poblaciones que presentan una gran diversidad cultural y étnica). Todas estas escuelas comparten su anhelo por mejorar las oportunidades educativas del alumnado e incidir, desde la escuela, sobre las relaciones con las familias y la comunidad, contribuyendo así a potenciar la inclusión social y la ciudadanía global (Comunidades de Aprendizaje en América Latina, 2020).

El proceso de transferibilidad del proyecto a países y contextos tan diferentes ha requerido del establecimiento de alianzas y acuerdos con distintos actores clave en cada uno de los territorios, con el fin de garantizar la “recreación” de las actuaciones educativas de éxito (Flecha, 2015) en función de las necesidades de cada centro educativo y cada contexto específico, así como para establecer las condiciones para el adecuado acompañamiento a las escuelas implicadas. Asimismo, se ha llevado a cabo una intensa labor de sensibilización y formación a las personas encargadas de liderar los procesos de transformación en cada territorio en las bases científicas de las comunidades de aprendizaje, con el fin de garantizar su implementación rigurosa y establecer las bases para la extensión posterior del proyecto a más centros educativos y territorios. Todo este proceso ha estado protagonizado por el diálogo igualitario entre todos los agentes implicados (García-Carrión, Gómez, Molina y Ionescu, 2017), que han contribuido con sus visiones y experiencias a crear las condiciones necesarias para la mejora en los centros educativos implicados.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje es hoy ya una realidad consolidada en España, en algunos países de Europa y en América Latina. La mejora de los resultados de aprendizaje y de la convivencia en la red de escuelas implicadas en el proyecto constituye un ejemplo vibrante de las posibilidades de contribuir desde la educación al desafío de hacer posible una mayor inclusión social, generando así las condiciones necesarias para el fortalecimiento de la ciudadanía global para toda la población.

UNA EDUCACIÓN POPULAR LIBERADORA. LA PROPUESTA DE FE Y ALEGRÍA

1. FE Y ALEGRÍA: MOVIMIENTO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN POPULAR INTEGRAL Y PROMOCIÓN SOCIAL

Desde su ideario internacional, *Fe y Alegría* se reconoce como un Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social nacido e impulsado por la vivencia de la fe cristiana (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2020; Fritzen, 2017b). Frente a situaciones de injusticia, se compromete con los sectores populares para construir una sociedad justa y fraterna (Federación Internacional de Fe y Alegría, 1984-1985). Actualmente está presente en 22 países de América Latina, África y Europa. Educa a más de 1 600 000 personas en 1500 centros educativos. Está conectado con redes mundiales más amplias (Educate Magis, 2020) y apoya el fortalecimiento de los servicios públicos educativos (Fritzen, 2017a).

Fue creada en Caracas en 1955 por José María Vélaz, jesuita. Él, junto a un grupo de universitarios, se propuso afrontar las necesidades educativas en los barrios más empobrecidos de esta ciudad venezolana (Funes, 2019; Pérez Esclarín, 2010; Vélaz, 1980). El movimiento *Fe y Alegría* tiene una opción firme por una educación popular liberadora y transformadora.

2. FE Y ALEGRÍA: ESCUELAS PARA LOS ÚLTIMOS DE LA SOCIEDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA EDUCACIÓN POPULAR LIBERADORA

Fe y Alegría ha elegido a las personas empobrecidas para realizar su acción educativa. Ahora bien, como afirmaba José María Vélaz, “la educación de los pobres no puede ser una pobre educación”. Él se dedicó a construir escuelas e impulsar una educación con los empobrecidos “allí donde termina el asfalto”. La lucha por la dignidad humana de los marginados y últimos de nuestros países latinoamericanos se ha extendido

a toda la red mundial de nuestras escuelas. En el XLII Congreso Internacional de Fe y Alegría aparecen con claridad nuestras opciones educativas:

En Fe y Alegría no nos resignamos a aceptar este mundo inhumano. No deseamos permitir que la indiferencia y el aburguesamiento se instalen en nosotros. Deseamos estar atentos a toda esta realidad que nos provoca indignación para que desde esa profunda indignación reafirmemos nuestro compromiso y entrega cotidiana de nuestras vidas a la causa de los marginados y excluidos. Nos confirmamos en la esperanza cristiana de que es posible vencer a la muerte con la vida. Si bien la posmodernidad relativiza todos los valores y niega todos los principios y absolutos, nosotros afirmamos que sí hay un absoluto. Ese absoluto es la dignidad humana [...]. Por ello, educamos para que todas y todos puedan comprender la hondura de la dignidad humana, puedan vivirla, puedan apropiarse de ella como fuerza de carácter y fuerza constructiva. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2011)

3. LA CIUDADANÍA GLOBAL ALLÍ DONDE TERMINA EL ASFALTO

En nuestro movimiento educativo, la ciudadanía se concibe desde la igualdad.

Asimismo, le otorgamos mucha relevancia a la idea de formar personas con conciencia de interdependencia que luchan por sus derechos de ciudadanía y que, a la vez, practiquen también los deberes de ciudadanía:

Construir ciudadanía está ligado al proceso de ser personas, de constituirnos como seres humanos plenos e integrados, no de manera individual sino en relación y vinculación con otras personas. La construcción de ciudadanía debe ser comprendida como el proceso de constitución de la igualdad entre las personas, de sentido de pertenencia a la misma comunidad política, más allá de la 'legalidad o ilegalidad', donde deben existir instituciones que garanticen los derechos de los ciudadanos y espacios públicos donde se puedan ejercer esos derechos. La ciudadanía está ligada, por un lado, a los derechos que tienen los ciudadanos a ejercer el poder y a las obligaciones que el ejercicio del poder establece en la construcción del bien común, pues los derechos y deberes ciudadanos se fundamentan en la igualdad entre todas las personas en cuanto son humanas. Como expresión de esta ciudadanía, debemos avanzar hacia la construcción de nuevos pactos sociales que respeten los derechos de todos y todas. Para ello es importante la integración en redes de incidencia de la sociedad civil. Para que la presencia de los sectores populares tome peso en la negociación de los nuevos pactos sociales, estos deben actuar unidos en redes. (Carrasco, 2008, 380)

La metodología que utilizamos con los jóvenes está basada en la *FormAcción para la ParticipAcción*. En los últimos 15 años se han constituido las siguientes organizaciones en el seno de nuestro movimiento: *Protagonismo Juvenil Organizado* (con presencia en Centroamérica, Brasil, Argentina y Paraguay), *ParticipAcción*

Juvenil (en Colombia), *Talleres de Ciudadanía Juvenil* (en Paraguay), *Campamentos ecuatorianos de Fe y Alegría-CEFA* (en Ecuador), *Movimiento Juvenil Huellas* (en Centroamérica y Suramérica) y *Red Solidaria de Jóvenes* (en España). Lo que define a todos estos grupos se puede concentrar en el siguiente lema: “Somos sujetos de derechos y actores políticos de transformación: somos caminantes”.

Así, el compromiso ciudadano que los jóvenes de estos movimientos juveniles asumen es el de ser actores políticos de transformación social: “El caminante está en constante interacción con el barrio, el contexto, la ciudad, el mundo y con los otros caminantes que habitan en esos escenarios”.

Los caminantes necesitan tres herramientas fundamentales para realizar el camino:

- *Los mapas de navegación* (ruta formativa).
- *La brújula* (herramienta de planificación).
- *La mochila* (la vida misma).

En España, los jóvenes disponen de una interesante propuesta de educación para la ciudadanía global (Entreculturas, 2019; Ortega, *et al.*, 2019).

- *Fe y Alegría* ha ido incorporando en su reflexión sobre ciudadanía global las afirmaciones que hizo el padre Pedro Arrupe en 1968 en una reunión en Río de Janeiro con los provinciales latinoamericanos: “En toda nuestra acción, nuestra meta debe ser la liberación del hombre de cualquier forma de servidumbre que lo oprima” (citado en Funes, 2019, 9). Más recientemente, ha asumido los planteamientos del padre Arturo Sosa, máximo responsable de la Comunidad de Jesús en todo el mundo desde el año 2016, en el documento de trabajo *Ciudadanía Global: Una Perspectiva Ignaciana*. En él se afirma lo siguiente:

Un ciudadano global es quien, en un primer nivel, es consciente de sus raíces locales, de su cultura, de su historia, es decir, quien está arraigado localmente; pero, en un segundo nivel, es quien tiene una visión crítica de su propia cultura y, en consecuencia, no “sacraliza” su cultura; sabe que es una entre otras muchas y es consciente de que su propia cultura tiene luces y sombras; en un tercer nivel, es quien, además, está abierto a otras culturas y se pone en contacto con ellas, sabiéndose



parte de un cuerpo mayor que llamamos la humanidad. Finalmente, en un cuarto nivel, es quien sabe enriquecerse del contacto con otros y puede enriquecer a otros con su cultura [...]. De esta forma, los ciudadanos globales son aquellos que, reconociendo sus raíces y sintiéndose parte de la humanidad, están abiertos a los aportes de otras culturas y tienen la esperanza de construir con otros una mejor humanidad. (Compañía de Jesús, 2019)

4. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA RED GENERACIÓN 21+

La Red Generación 21+ es una propuesta de articulación de las juventudes vinculadas a *Fe y Alegría* en 22 países de América Latina, África y Europa. Esta red surge en octubre de 2015 en el marco del XLV Congreso Internacional de Culturas Juveniles, Ciudadanía y Paz (Barranquilla, Colombia). En él se propuso constituirse como un movimiento global de juventudes que, a partir del compromiso con la vida y la naturaleza, iniciara un camino de transformación desde la participación organizada. Para ello, se decidió incidir en cuatro ámbitos principales:

- Igualdad de género.
- Desigualdades sociales.
- Cuidado del medioambiente.
- Derecho a la educación.

Esta red juvenil ha participado en las siguientes acciones globales: Campaña Mundial por la Educación, Campaña Mundial por el Cambio Climático, Campaña GloCal de las Juventudes Indignadas (acción pensada y liderada por las juventudes de la Red Generación 21+) y Campaña SoyH (impulsada por la Red Jesuita con Migrantes). Para actuar en estos espacios, se utilizan dos herramientas fundamentales:

- La *Guía de acciones de incidencia*, que contribuye a realizar un análisis certero de la realidad sobre la que se va a intervenir, identificar las situaciones que se van a transformar, localizar a otros actores sociales que trabajan en transformaciones sociales concretas, determinar la estrategia de incidencia, planificar e implementar esa estrategia y evaluar el proceso desarrollado (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2018; Rayo, 2018).
- El documento *Brújula para soñar y caminar otros posibles 'posibles'* (Burgos Capera, 2018), que se desarrolla de la siguiente manera:
 - *Analizamos la realidad*: se dialoga sobre aquellas situaciones que afectan a las comunidades o territorios (diálogo de saberes) y que producen mayor indignación.
 - *Actuamos para transformar*: se acuerdan las acciones que se van a realizar y se distribuyen responsabilidades. Pasamos de lo planificado y acordado a la acción. Nos movilizamos.

- *Aprendemos de nuestra acción:* a partir de las acciones que se han realizado, las evaluamos y se reactiva la experiencia de la acción a través de fotografías, vídeos, escritos, etc., que permitan compartir aprendizajes.
- *Comunicamos los aprendizajes:* se acuerdan los modos de comunicar la acción de incidencia.

5. DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA GLOBAL

En el año 2015, Víctor Murillo, director nacional de *Fe y Alegría* en Colombia, realizó las siguientes reflexiones al presentar el documento que lleva por título *Sintonizándonos con nuestra Propuesta Educativa*:

La construcción de paz y ciudadanía, el enfoque de capacidades y el cuidado y la defensa de la vida marcan el horizonte y el sentido de nuestra apuesta y propuesta educativa. Y nos vemos desde la escuela y más allá de la escuela, transformando las relaciones en territorios concretos, construyendo vida con sentido en nuevos contextos. Y lo hacemos sin renunciar a nuestra esencia, tan bien expresada en nuestro nombre de “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social”. Pero desde una totalidad, sin fragmentaciones: somos y queremos ser “a la vez” Popular, Integral y Promoción Social. (Bravo y Vega, 2015, 7)

En este documento se presenta un desarrollo conceptual y metodológico del concepto de *capacidades*, sustentado en los postulados de Martha Nussbaum (2012) y Marco Raúl Mejía (2013, 2016, 2018, 2019). Se identifican dos aspectos fundamentales en dicho concepto:

- Aquello que es capaz de ser y hacer la persona o el grupo social para vivir de manera digna, plena y satisfactoria atendiendo a sus aspiraciones.
- El poder elegir la manera en que realizarán esa vida y tener garantizadas las posibilidades para hacerlo.

Cuando no están dadas estas condiciones, se deben llevar a cabo las acciones ciudadanas necesarias para exigir las. Desde esta perspectiva, se opta por un enfoque de capacidades cuya intención es la realización del potencial humano (desarrollo humano integral) y la acción ciudadana transformadora que lo permite.

Se comprende el desarrollo de las capacidades desde los siguientes componentes del ser humano:

- *Saberes:* conjunto de conocimientos e información que tienen relación con los aspectos cognitivos.
- *Actitudes y valores:* disposiciones, actitudes, valores, principios de actuación, aspectos éticos y estéticos presentes en toda acción humana.

- *Emocionalidad, afectividad y motivaciones*: deseos, aspiraciones, intereses, espiritualidad que impulsan a los seres humanos a la acción.
- *Habilidades y destrezas*: desarrollos físico-motrices, psicosociales, artísticos, hábitos, prácticas u otros que se convierten en herramientas para la acción y transformación personal y social.

Esta concepción se ha materializado en el currículo educativo en una propuesta denominada *Ruta de formación para la vida en plenitud*, la cual integra el enfoque de ampliación de las capacidades clasificadas en siete grupos:

- Capacidades para el cuidado del cuerpo: hacen referencia a todas aquellas prácticas relacionadas con los hábitos saludables (higiene), salud sexual y reproductiva, construcción de entornos saludables físicos y relacionales (clima escolar), desde una perspectiva de la ética del cuidado.
- Capacidades psicosociales: se refieren a aquellas prácticas que tienen que ver con el desarrollo de las habilidades y competencias personales y de relación con otras personas cercanas que ayudan a construir una mejor convivencia. Entre ellas, se abordan principalmente las siguientes: autoconocimiento, gestión de la emocionalidad, empatía, relaciones interpersonales asertivas, comunicación efectiva, toma de decisiones, gestión de conflictos, pensamiento creativo, trabajo en equipo, pensamiento crítico, dominio personal, manejo del estrés y atención plena.
- Capacidades ciudadanas: se refieren a las prácticas que desarrollan el potencial para conocerse, conocer el contexto, imaginarse su transformación y organizarse para realizar esa transformación. Se incluyen en este grupo derechos humanos, deberes, liderazgo, participación y organización, responsabilidad social, orientación al servicio y pensamiento político.
- Capacidades sociolaborales: se refieren al conjunto de prácticas relacionadas con el emprendimiento y la inserción en el mundo social y productivo como la orientación ética, el manejo de recursos, la solución de problemas, la gestión de la tecnología, la orientación profesional y el aprender a emprender.
- Capacidades para relacionarse con la naturaleza: se refieren al conjunto de prácticas vinculadas con la responsabilidad y corresponsabilidad en el cuidado, conservación y preservación de los entornos naturales y urbanos; entre ellas estarían la gestión ambiental, la sostenibilidad ambiental, territorial y global, el desarrollo sustentable y sostenible y los derechos de la naturaleza.
- Capacidades espirituales: hacen referencia a las prácticas que favorecen el desarrollo de la identidad, la fraternidad, el amor, el compromiso, la libertad, el liderazgo espiritual, el sentido de la esperanza y la armonía interior.
- Capacidades para relaciones globales más amplias mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: son prácticas que tienen que ver con aprender a relacionarse adecuadamente con el mundo tecnológico y los lazos humanos que a través de él se establecen.

6. EDUCACIÓN POPULAR LIBERADORA: UNA PROPUESTA ÉTICA, POLÍTICA, PEDAGÓGICA Y EPISTEMOLÓGICA

El XXXII Congreso Internacional de Fe y Alegría (Guatemala, 2001) reafirmó con fuerza su identidad como Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social: “La Educación Popular es el componente fundamental que nos define. Seremos *Fe y Alegría* en la medida en que hagamos Educación Popular”. Asimismo, en dicho Congreso se definió el concepto de educación popular liberadora de la siguiente manera:

Fe y Alegría concibe y asume la Educación Popular como una propuesta ética, política y pedagógica para transformar la sociedad, de modo que los pobres y excluidos se conviertan en sujetos de poder y actores de su vida y de un proyecto humanizador de sociedad y de nación.

En el documento *Sintonizando nuestra Propuesta Educativa. Sueños e intencionalidades* (2015), se hace referencia a los tres aspectos que definen a la educación popular liberadora:

- *Como opción ética.* La educación popular liberadora implica una doble construcción: el interior del ser humano como sujeto de una nueva propuesta de vida y la acción transformadora del contexto social.
- *Como opción política.* Asumida desde la concepción de la construcción de lo público como bien común, el fortalecimiento de la igualdad y la construcción de una sociedad democrática y participativa.
- *Como opción pedagógica.* Pensada desde el empoderamiento de los excluidos, que los lleve más allá de una forma de conocimiento útil y simple, hacia los paradigmas de la complejidad. Optamos por una pedagogía y una metodología para la transformación y no para la adaptación. Parte del saber y la cultura de los educandos y se orienta a la conversión del sujeto para que se constituya en protagonista de su propio desarrollo.

También se define un cuarto aspecto de la educación popular liberadora, como *opción epistemológica*, que tiene que ver con la construcción de conocimiento y con la esencia misma del hecho educativo:

Esta construcción de conocimiento se da desde la reflexión de la práctica de los grupos empobrecidos y de las personas que trabajan con, desde y para ellos desde la realidad local. La construcción del conocimiento desde la periferia requiere considerar al empobrecido como sujeto que piensa y construye conocimiento, no como un objeto que solo recibe información fragmentada. En este sentido, toda acción educativa y social debe generar (a través de métodos, espacios, procesos) nuevas consciencias para que las personas creen en sus capacidades de producción de conocimientos desde la vida cotidiana, desde su realidad, desde sus saberes. (Cerrillo, 2015, 33)

Fe y Alegría, como movimiento educativo internacional, opta por la educación popular liberadora, integral y de promoción social, entendiéndola como “la revolución auténticamente creadora, capaz de resucitar las energías latentes en cada persona” (Pérez, 2010, 144). Esta característica la comprendemos de la siguiente manera:

[Es] de educación, porque busca la formación de hombres y mujeres conscientes de sus potencialidades y de la realidad que les rodea, abiertos a la trascendencia, compasivos y solidarios, conscientes y comprometidos, líderes en el servicio para y con los demás. [Es] popular, porque no solo opta por los más desfavorecidos, sino que asumirá la educación como propuesta ética, pedagógica y política de transformación desde y con las comunidades, para formar ciudadanos democráticos capaces de construir calidad de vida, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo. [Es] de promoción social, porque, ante situaciones de injusticia y necesidades de sujetos concretos, se compromete en la búsqueda de caminos para su superación y, desde allí, en la construcción de una sociedad justa, fraterna, democrática y participativa, humana y humanizadora. (Bravo y Vega, 2015, 12)

La identidad de la educación popular liberadora que propugna nuestro movimiento para estos tiempos se vertebra en los siguientes principios:

- Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de la misma.
- Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, la dominación y la exclusión.
- Exige una opción ético-política desde y para los intereses de los grupos sociales excluidos y dominados y para la defensa de la Madre Tierra.
- Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca la diversidad.
- Realiza una pedagogía basada en el diálogo de saberes.
- Considera la cultura de los participantes como el ámbito en el que se desarrolla la interculturalidad.
- Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas.
- Se comprende como un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de dominación, opresión y explotación.
- Genera conocimientos, saberes y propuestas de vida con sentido para la emancipación humana y social.

En octubre de 2019, se celebró en El Salvador un encuentro en el que se profundizó en la concepción de educación popular liberadora que tiene nuestro movimiento, y se llegó a dos conclusiones fundamentales:

- Para *Fe y Alegría*, la educación popular liberadora apuesta por fomentar el potencial transformador de cada persona como sujeto de su historia, de su país y del mundo. Es una educación que prepara a las personas y a las comunidades para transformar las sociedades y no para acomodarse a ellas.
- Es una educación orientada a formar a las personas que construyan sociedades libres, profundamente democráticas y ecológicas. No se dedica a formar a los futuros empleados que el mercado necesita. Se basa en una ciencia profundamente humanista y aspira a construir conciencia social y espiritual para transformar creativamente los entornos sociales.

7. LAS SEÑAS DE IDENTIDAD DE FE Y ALEGRÍA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y EN LA EDUCACIÓN SOCIAL EN COMUNIDADES EMPOBRECIDAS

Dentro de sus prioridades como federación internacional, *Fe y Alegría* tiene como señas de identidad educativa las siguientes:

- *Educación popular liberadora con calidad*: lograr que sus escuelas tengan un alto nivel educativo y en las que las personas disfruten aprendiendo. Conectar siempre los procesos educativos con la comunidad, el barrio, el pueblo.
- *Innovación educativa*: repensar los procesos de educación formal desde una apuesta por el desarrollo de capacidades.
- *Educación para el trabajo*: conectando la escuela con el mundo productivo desde la lucha por la justicia.
- *Igualdad de género*: realizar prácticas y discursos que favorezcan las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres.
- *Inclusión socioeducativa*: ofrecer una educación al alcance de todos y todas.
- *Nuevas fronteras*: desde nuestra identidad de promover la educación en los sectores más empobrecidos, preguntarnos y hacer las opciones necesarias ante estas cuestiones: ¿Estamos donde tenemos que estar? ¿Es allí donde más se requieren los procesos de educación liberadora?

- *Jóvenes y ciudadanías*: hacer un tipo de educación para que las juventudes sean protagonistas de sus propios procesos de desarrollo y realicen intervenciones de incidencia social.
- *Acción pública: Fe y Alegría* se asume como un actor político que desde el derecho a la educación exige una educación que permita que todos y todas tengan la posibilidad de ser y hacer aquello que les permite superarse y transformar aquellas situaciones que les indignan. Asimismo, participa en ámbitos de incidencia social y política a nivel local y global (Fernández Ludeña, 2010; Moscato, 2018).

Para culminar estas reflexiones sobre *Fe y Alegría* y su mirada sobre la ciudadanía global, queremos recordar una valiosa pregunta que se hacía permanentemente José María Vélaz: “¿Hasta dónde podrán volar nuestros sueños e ilusiones?”. Los nuestros siguen siendo apostar por el mayor bien común global y por transformar las situaciones de injusticia en todo el mundo.

UNA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA. LA PROPUESTA DEL PROYECTO ATLÁNTIDA

Tal vez seamos la primera generación que consiga poner fin a la pobreza, y quizá seamos también la última que todavía tenga posibilidades de salvar el planeta. Si logramos nuestros objetivos, el mundo será un lugar mejor en 2030. (ONU, 2015)

1. ESCUELAS PARA LA FORMACIÓN DE PERSONAS COMPROMETIDAS CON LA DEMOCRACIA GLOCAL

Vivimos en un mundo en el que cada vez son más frecuentes e intensos los contactos entre personas de muy diferentes culturas y de distintos países. Fenómenos como los movimientos migratorios, la globalización de la economía o el cambio climático ponen claramente de manifiesto que lo que acontece en cualquier rincón del planeta puede acarrear consecuencias para el conjunto de la humanidad. Basta con pensar en el ejemplo del Amazonas: ¿puede considerarse estricta propiedad exclusiva de un Estado un territorio del que depende la subsistencia de todos los habitantes de la Tierra?

La labor de la escuela para la construcción de una ciudadanía democrática global supone luchar contra lo que históricamente, desde sus mismos orígenes, ha venido siendo esta institución. El primer sistema educativo de masas, el creado en Prusia bajo los auspicios de Federico Guillermo III, pretendía inculcar en la población la sumisión al poder establecido y la conciencia de pertenecer a una nación concebida como excluyente de las demás. Se planteaba tener súbditos que no llegaran a poder ser ciudadanos.

Tras la barbarie de la Segunda Guerra Mundial se aprueba la Declaración Universal de Derechos Humanos, la cual concede a la educación un papel fundamental en la promoción de una convivencia armónica entre las naciones. No es hasta bien entrada la segunda mitad del siglo xx que la escolarización universal (más allá de la alfabetización básica) empieza a ser una realidad en los países más desarrollados. Los grupos inicialmente excluidos de la escuela (las mujeres, las minorías étnicas y la clase obrera) pasan a permanecer en ella hasta el final de la educación secundaria inferior, habitualmente hasta los 16 años. Sin embargo, pronto se detectó que las pautas de éxito y fracaso

escolar siguen unas claras líneas clasistas y racistas. En lo que se refiere a las mujeres, pese a que en líneas generales su tasa de éxito es mayor que la de sus compañeros varones, tienen menor tendencia que estos a cursar estudios STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics [Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas]), lo que las aleja de las posiciones de privilegio de la sociedad.

En estas condiciones surgen análisis y reflexiones que se plantean si no estaría ocurriendo que el conocimiento que vehicula la escuela, sus modos de enseñar y de evaluar, están sesgados en favor de determinados grupos sociales. Con el paso del tiempo, lo mismo cabe decir con respecto a las escuelas de los países menos desarrollados y, muy especialmente, de los que se empiezan a liberar del yugo del colonialismo, algo que llevó a De Sousa Santos a plantear la existencia de las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2011).

Esto genera un muy serio problema para la democracia. Los tiempos actuales requieren una ciudadanía informada y participativa capaz de responder a los innumerables temas sobre los que ha de tener una opinión elaborada. En tanto que ciudadanos, somos inquiridos en torno a cuestiones cada vez más complicadas, desde el cambio climático al uso de las células madre. Asimismo, estamos continuamente acechados por la proliferación de noticias falsas para cuya detección la escuela debe desempeñar un papel esencial. Un éxito escolar desigualmente distribuido en función de la pertenencia a una clase social o a un grupo étnico limita (si es que no impide) la participación de una buena parte de la sociedad.

No puede haber democracia sin demócratas. La escuela es el principal escenario en el que se forman los futuros ciudadanos. El ciudadano del futuro será, en buena medida, el resultado del tipo de experiencias democráticas que se vivan en la escuela. En ella se convive con personas distintas a la propia familia y es el lugar donde se debería aprender a convivir con quienes son distintos a uno mismo (Bolívar, 2007; Bolívar y Guarro, 2007; Reimers, 2018).

Vivir en democracia es complejo. Hoy día lo es mucho más. Si bien es verdad que los ciudadanos votan a un partido u otro, en realidad están votando por muy diferentes aspectos al mismo tiempo. Esto requiere garantizar una educación de calidad (o, si se quiere, de élite, si es que se permite tal oxímoron) para toda la población y no solamente, como hasta ahora, para una minoría selecta.

Lo cierto es que no se puede enseñar a ser demócrata. La ciudadanía se practica y para ello es preciso que el alumnado viva cotidianamente la democracia en sus centros educativos. Si la escuela no es democrática, es poco menos que imposible que formemos una ciudadanía que lo sea.

Que la escuela sea democrática ha de significar como mínimo dos cosas:

- La primera es que la educación obligatoria se organice de tal manera que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado. Los centros escolares democráticos hacen una apuesta por la inclusión. Hacer este planteamiento es entrar en el terreno de las desigualdades educativas y su conexión con una estructura social que las alienta.

- La segunda es que la vida de las aulas y de cada escuela pivote en torno a la persona que aprende, y no, como hasta ahora, en torno a la persona que enseña. Lo fundamental es que la gente salga de la escuela con la capacidad para preguntarse sobre lo que le rodea, para analizar con criterios propios la realidad, para ser alguien dispuesto a seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. Un planteamiento así requiere que se parta de las inquietudes y de los conocimientos previos de los niños, niñas y adolescentes, de crear las condiciones que hagan posible que se escuche su voz.

Sin duda, *escuela democrática* puede sonar chocante tanto por exceso como por defecto. Se puede considerar, y seguramente con razón, que la escuela no puede ser democrática puesto que en ella priman las jerarquías del conocimiento y de la mayoría de edad (madurez) del profesorado. Las “escuelas democráticas” son conscientes de esta realidad y su modo de funcionamiento refuerza y amplía tanto el conocimiento como la madurez del profesorado, tal y como se verá a continuación.

Del mismo modo se podría considerar que, al menos en una sociedad democrática, todas las escuelas son igualmente democráticas: en todas ellas (al menos en las sostenidas con fondos públicos, es decir, las públicas y las concertadas) existen órganos de control y gestión democráticos y se promueve la formación de una ciudadanía democrática. Una escuela que se presentase a sí misma como antidemocrática no tendría cabida en nuestra sociedad. Una “escuela democrática” va mucho más allá de estos meros formalismos: establece mecanismos de codecisión y de participación que implican a toda la comunidad educativa (profesorado, familias y alumnado) en la confección de un proyecto educativo, en las actividades curriculares (qué y cómo aprender), en la presencia de adultos distintos al profesorado en las aulas, en un contacto fluido y habitual con los recursos educativos del entorno, en dar más voz al estudiantado (Feito, 2006, 2020; Feito y García, 2007).

El término “escuelas democráticas”, tal y como aquí se utiliza, se suma a la denominación acuñada por Michael Apple y James Beane (2005) en su famoso libro de título homónimo.

No menos complejo que conseguir una escuela que forme para una ciudadanía democrática es el reto de educar para una ciudadanía global. Cada vez más aspectos de nuestra vida cotidiana solo caben ser explicados desde una dimensión global. La escuela ha sido clave en la conformación de una ciudadanía nacional. Al fin y al cabo, esta es un estatus jurídico (habitualmente adquirido por nacimiento). Sin embargo, no existe un reconocimiento legal de la ciudadanía global. Esta es, en todo caso, el resultado de una decisión, de un modo de pensar la inserción del individuo en el mundo, de cómo relacionarse con las gentes de otros países y de otras culturas. Ya en el año 165 a. C., Publio Terencio, en su obra *El enemigo de sí mismo*, proclamó: “Soy un hombre, nada humano me es ajeno”. Edgar Morin hablaba de “la conciencia cívica terrenal”. Adela Cortina se refería a una “ciudadanía cosmopolita” (Cortina, 1997).

La propuesta de la Unesco de promover una educación ciudadana global (GCE, Global Citizenship Education) incide en la necesidad de crear esta conciencia universal, de manera que el alumnado se implique en la constitución de sociedades pacíficas y tolerantes (Reimers, *et al.*, 2018).

A continuación, se explicará el modo en que el llamado *Proyecto Atlántida* está contribuyendo a la construcción de una ciudadanía democrática global.

2. ¿QUÉ ES EL PROYECTO ATLÁNTIDA?

El *Proyecto Atlántida* (en adelante, simplemente *Atlántida*) tiene sus orígenes en la *Asociación de Innovación y Cultura Democrática*. Tal asociación, creada en los años ochenta del pasado siglo, se unió a la lucha por la consolidación de la joven democracia española. En el ámbito educativo, tal lucha estaba protagonizada de un modo destacado por los Movimientos de Renovación Educativa.

Atlántida ha tratado de implicar tanto a los miembros de la comunidad local como de la escolar en dinámicas de trabajo y compromiso que capaciten a la escuela para autorrenovarse de manera sostenida, cambiando los modos habituales de hacer, en función de determinados proyectos de mejora contextualizados. El objetivo no es otro que el de la formación de la ciudadanía global y glocal. Se parte de la constatación de que la escuela por sí sola y sus docentes aislados no pueden satisfacer las necesidades de formación de la ciudadanía. Se requiere construir y reconstruir la comunidad, en un nuevo localismo, estableciendo redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad, para fortalecer el tejido social y facilitar que la escuela pueda mejorar la educación del alumnado. Este es uno de los retos fundamentales de la Agenda 2030 de la ONU.

Una línea de acción permanente de *Atlántida* ha consistido en crear redes entre escuelas que comparten los mismos principios innovadores, como modo de apoyo y crecimiento compartido. A través de esas redes se desarrollan microhistorias de innovación desde las que se ha ido configurando el discurso y la práctica de la innovación educativa.

Atlántida ha sido capaz de integrar en el ámbito de la educación democrática cada una de las apuestas de los cambios educativos recientes: competencias clave o modelo de desempeños prácticos, desarrollo profesional docente, y -en estos momentos- sostenibilidad global (Bolívar y Luengo, 2019; Moya y Luengo, 2009, 2011, 2019). Actualmente su actividad se centra en reforzar la apuesta de la Agenda 2030, especialmente el enfoque del cambio hacia una nueva educación, tal y como describe el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el cual se compromete con la necesidad de definir la nueva cultura que es preciso integrar en el currículo desde la apuesta por una “Educación para el Desarrollo Sostenible” (Moya y Zubillaga, 2020).

Atlántida se identificó desde sus inicios con la idea de ciudadanía que perfilaban los tratados internacionales firmados por los países democráticos. Del mismo modo, comparte las nuevas orientaciones de la Unión

Europea y de su Parlamento que identifican las competencias para la vida como ejes de esa ciudadanía que conectaba con las propuestas del conocido como *Informe Delors*. Se sumó, con un discurso propio (Moya y Luengo, 2011), a los planteamientos del Informe DeSeCo y de la apuesta competencial del Parlamento Europeo (2006), los cuales tendrían su reflejo normativo en documentos como la Ley Orgánica de Educación (LOE, aprobada cuando gobernaba el Partido Socialista) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, aprobada bajo un gobierno del Partido Popular).

3. UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

Una educación democrática que pretenda la creación de una ciudadanía activa tiene que promover la participación democrática de modo que la democracia se practique en la escuela. Hay que evitar la tentación de limitarse a transferir responsabilidades educativas a los centros escolares.

Atlántida impulsa la idea de que educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía debe posibilitar la profundización social de la democracia, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y los conocimientos necesarios para una participación activa en la arena pública. Educar a la ciudadanía no concierne solo a los educadores y al profesorado, ya que el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Recuperar un sentido comunitario de la educación supone apelar a un “nuevo pacto educativo” que, en este caso y citando a Adela Cortina (1997), podría ser un “un pacto cosmopolita”. En esa tarea, el proceso de transformación de la escuela se concreta en la construcción de un currículo y de unas condiciones organizativas que permitan vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores democráticos (solidaridad, cooperación, justicia, equidad, participación, libertad, tolerancia...), todo ello encaminado al fomento de comportamientos y tareas que faciliten el desarrollo sostenible.

4. LA CONEXIÓN DE LA ESCUELA CON SU ENTORNO

Los esfuerzos de mejora no se pueden centrar solo en el aula o en el centro escolar de manera aislada. Paralelamente, hay que actuar en la comunidad si queremos que la educación promueva la sociedad de la sostenibilidad. Incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, muy fundamentalmente, conectarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o a la ciudad (Luengo, 2006).

Debe replantearse la reconstrucción de las comunidades locales y de los barrios de las grandes ciudades en un contexto de globalización y de fuertes desequilibrios promovidos por el modelo hegemónico de desarrollo social y económico. No se trata solo, aunque esto constituya un primer paso, de lograr mayores cotas de



colaboración de las familias o de la comunidad, sino de constituir comunidades locales con redes cívicas que puedan conformarse como una alternativa al actual estado de cosas. Por eso, es necesario recuperar con fuerza el constructo híbrido de “g-local”, para incidir en la necesidad de constituir comunidades locales de redes solidarias que construyan una globalización desde abajo.

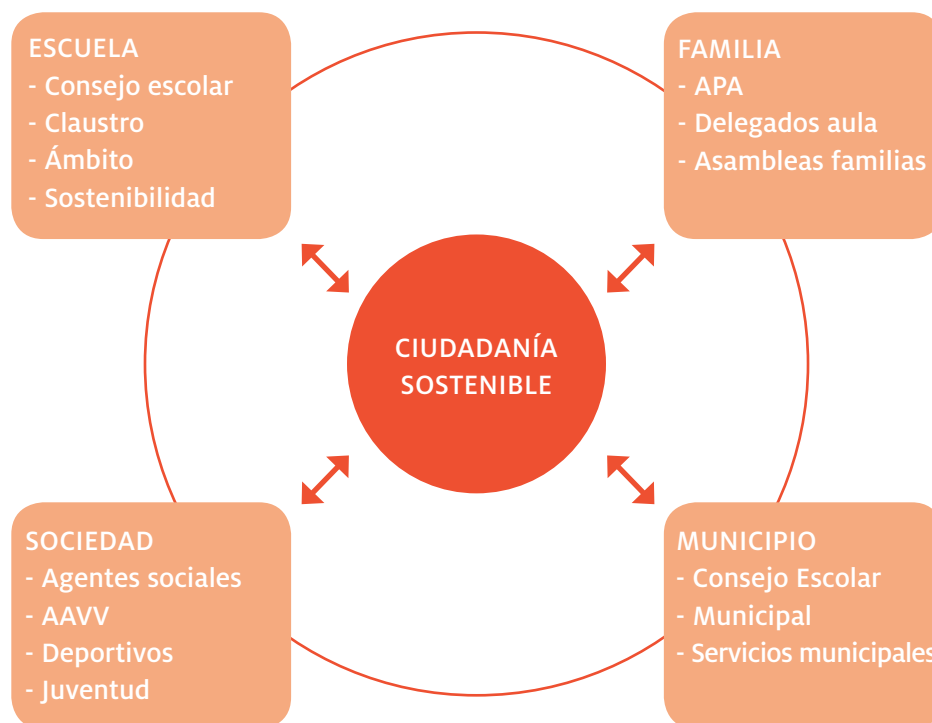
La ciudadanía ha de construirse localmente, generando espacios de participación y lugares donde trabajar conjuntamente. La educación y la construcción de una cultura democrática supone basarse en los contextos inmediatos, como son los municipios o, en el caso de las grandes ciudades, los barrios. De ahí el auge actual del nuevo “localismo” como contexto para desarrollar las políticas de bienestar, la educación y los vínculos comunitarios.

A diferencia de lo que es habitual en los países escandinavos, en España el papel en el ámbito de la educación de los municipios ha sido residual y periférico. No obstante, en la mayoría de países occidentales hay una tendencia general a la descentralización y a la transferencia de competencias a nivel local. Así, han sido cada vez más comunes las iniciativas de *Ciudades Educadoras* por parte de los municipios, entendidas como ciudades que, siendo conscientes de su función educativa, planifican actividades para potenciar sus recursos culturales en beneficio de la educación de todos sus ciudadanos. Al tiempo se han establecido *Proyectos Educativos de Ciudad*, como planes de acción (objetivos y líneas prioritarias) de las políticas educativas en el ámbito de la ciudad en beneficio de la ciudadanía.

Establecer relaciones de confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales son formas de potenciar el tejido social y la sociedad civil. De este modo, se puede abordar el reto promovido desde la ONU con los ODS.

Enseñar y aprender el oficio de ciudadanos y ciudadanas requiere, más allá de la acción del centro escolar, la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. *Atlántida* ha invitado a crear *Comités o Consejos de Ciudadanía* en aquellos lugares donde ha tenido la oportunidad de compartir su discurso y su preocupación con el eje constituido por la escuela, la familia y los agentes locales y municipales.

El gráfico que aparece en la página siguiente sintetiza este discurso en pro de la generación de una ciudadanía sostenible.



5. UN NUEVO CURRÍCULO

La LOE añadió un nuevo tipo de aprendizaje para la enseñanza obligatoria: las competencias. Se adoptaba así la recomendación del Parlamento Europeo (2006) que instaba a los Estados miembros a incorporar en sus sistemas educativos las que se denominaron *competencias clave* y que la LOE convirtió en *básicas*, entendidas como el suelo común de una formación equitativa para toda la educación obligatoria. El difícil diálogo entre la LOE y la LOMCE (que no es otra cosa que un síntoma más del desencuentro social y cultural de nuestro país) ha puesto de manifiesto la dificultad de articular consensos en el ámbito educativo. El discurso de la Agenda 2030 (impulsado por la autoridad moral de una institución supranacional como la ONU) podría dar lugar a un espacio de entendimiento capaz de superar los disensos que se arrastran desde el mismo comienzo de la Transición a la democracia. El debate en torno al currículo ha convertido a este en clave de la mejora del sistema educativo. El concepto de competencias ha permitido a *Atlántida* enmarcar sus trabajos sobre la cultura relevante.

6. ¿QUÉ APORTACIONES PUEDE HACER EL PROYECTO ATLÁNTIDA A LAS ESCUELAS LATINOAMERICANAS?

Atlántida, deudora desde sus orígenes de sustantivas aportaciones de la cultura educativa latinoamericana, puede contribuir con sus experiencias e investigaciones, en relación con el currículo democrático, con el modelo de desempeños competenciales y con la cultura relevante de sostenibilidad.

En general, la aportación referida al modelo de participación social y educativa, ya presente en numerosas experiencias latinoamericanas (basta con pensar en Maturana o en Freire, por ejemplo), nos resulta familiar y cercana, forma parte de las señas de identidad que hemos venido comentando.

Los desafíos actuales de la escuela obligan, más que nunca, a recontextualizar la propia institución escolar articulando la labor educativa con las familias y con el contexto local. Pero en esta ocasión, la experiencia de desempeño competencial que *Atlántida* ha gestionado como equipo asesor del Ministerio de Educación y Ciencia desde 2010 a 2015, denominada COMBAS (Moya y Luengo, 2009 y 2011), así como la actual experiencia que se centra en una investigación-acción que recoge la apuesta por un *currículo sostenible* (Moya y Zubillaga, 2020), y que ahora se enfoca hacia la elaboración de un documento base que permita asesorar las políticas educativas nuevas, en relación con el desarrollo de un currículo sostenible, son aportaciones que pueden añadir luz al trabajo que se desarrolla en otros países. En concreto el análisis de la cultura relevante, presente en los ODS y los Informes de la ONU, ha permitido describir las carencias de la propuesta de contenidos que las actuales leyes en España (LOE y LOMCE) representan.

El debatir un nuevo diseño curricular, junto a la apuesta competencial ahora desde la perspectiva global, está permitiendo concretar claves que puedan apoyar líneas de políticas educativas urgentemente necesarias.

Otras aportaciones son aquellas que confirman la necesidad de establecer puentes de diálogo permanente entre la innovación educativa y los responsables políticos de la gestión de nuestros sistemas educativos. Es obligado tratar de establecer cauces constructivos con las Administraciones educativas (sean del signo político que sean) para que las propuestas de innovación se conviertan en realidades. Estas son las experiencias promovidas por *Atlántida* en trabajos de asesoramiento al propio Ministerio de Educación, como se ha descrito en el plan COMBAS y en diferentes Administraciones autonómicas, como en el caso de la investigación sobre *capacidad profesional docente* (Moya y Luengo, 2017)

Hay que mencionar asimismo el trabajo de actualización de las experiencias de educación democrática de *Atlántida* (Luengo, 2006), como las denominadas *Consejos de Ciudadanía*, ahora *Ciudadanía Global*, que *Atlántida* puso en marcha en municipios (Coria, Cáceres; Torreperogil, Jaén; Valverde, Huelva; El Hierro, Canarias), y que recobran actualidad, con los *Municipios por la Sostenibilidad*, como el caso de Colmenar Viejo (Madrid).

En estas experiencias vuelve a desarrollarse un trabajo conjunto entre centros escolares, asociaciones de padres y de madres del alumnado, y los servicios sociomunicipales del barrio o el propio municipio. Este triple eje, que identifica el encuentro entre *escuela-familia-comunidad*, y que siempre ha sido la seña de identidad de *Atlántida*, ahora, como siempre, puede llegar a constituir la base organizativa para facilitar el desarrollo del que venimos denominando *currículo global*.





I CAN, WE CAN. LA PROPUESTA DE DESIGN FOR CHANGE

1. DESIGN FOR CHANGE: HISTORIA, IDENTIDAD E IMPLANTACIÓN EN EL MUNDO

En la actualidad vivimos un momento de profundos cambios en todos los ámbitos de la sociedad: económicos, sociales, culturales y, por supuesto, tecnológicos. Es un momento de intensa transformación que produce cambios profundos en cortos intervalos de tiempo, lo que conlleva una enorme incertidumbre. Y esa incertidumbre sobre el futuro es la que provoca el cuestionamiento de la educación como la conocemos hasta ahora.

Durante mucho tiempo, nos hemos desarrollado en un paradigma de la educación basado en la creencia de que los niños y niñas son el futuro, que un día crecerán y harán del mundo un lugar mejor. Y, a la espera de la llegada de ese hipotético día, parece que hemos aplazado la promesa realizada a los estudiantes de ayudarlos a convertirse en ciudadanos creativos, proactivos, empáticos y responsables.

Design for Change nace precisamente de esa necesidad, de la urgencia de contribuir a la formación de los educandos para que sean capaces de enfrentarse, con carácter y con compasión, a cualesquiera que sean los retos y las incertidumbres del futuro que les espera.

Nuestros sistemas educativos tradicionales se han basado de manera general en el traspaso unidireccional de conocimientos, o simplemente de información, del docente al alumnado. Sin embargo, no solemos escuchar lo que los principales protagonistas del proceso de aprendizaje, los niños y niñas, tienen que decir a este respecto. Solemos asumir nuestro papel como docentes desde la suficiencia del que cree saber lo que le conviene al otro, y dejamos de lado la necesidad básica de centrar el aprendizaje en el alumnado. Para Kiran bir Sethi, diseñadora gráfica de profesión formada en la metodología *design thinking* y fundadora de *Design for Change*, esto nos imposibilita para acceder a lo que se debe considerar como el fin primordial del sistema educativo: empoderar a los estudiantes para que descubran de qué son capaces, enseñándoles a convertirse en ciudadanos proactivos, preocupados por los demás. Con este objetivo como horizonte, Kiran decide dar un paso adelante y fundar un colegio que le permita poner en práctica la metodología que cree que mejor se adaptaría al sistema educativo vigente. Ese colegio es el Riverside School, en Ahmedabad (en la India), un verdadero laboratorio de la metodología de *Design for Change* y, desde su fundación, un centro

educativo que siempre ocupa los primeros puestos en los rankings de resultados académicos del país. Tras nueve años utilizando la metodología de *Design for Change* en el centro, Kiran la abre al mundo como movimiento internacional en el año 2009 (Ojeda [Coord.], 2017).

Este proyecto cuenta asimismo con la colaboración de entidades eminentes en el campo del *design thinking*: IDEO, Cannon Design, Kaos Pilot, The National Institute of Design (del que la propia Kiran fue alumna) y la D-School de Stanford.

Además, la evaluación de sus resultados en la India ha sido realizada por el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard.

En estos años, *Design for Change* y Kiran bir Sethi han recibido numerosos premios y reconocimientos: el INDEX Award en 2011; el Rockefeller Foundation Innovation Award en 2012; el Patricia Blunt Koldyke Fellowship in Social Entrepreneurship en 2013; el Lego Re-Imagine Learning Challenge Champion en 2014; en 2015, Kiran bir Sethi resulta elegida entre los diez finalistas del Global Teacher Prize de la Varkey Foundation; el Vital Voices Award en 2018; el Lexus Design Award y el The Earth Prize en 2019. Asimismo, desde 2017, *Design for Change* es considerada como una de las iniciativas en educación más innovadoras por la prestigiosa Fundación finesa HundrED.

Como movimiento internacional, ha crecido exponencialmente y en 10 años se ha expandido a 70 países. En la actualidad, *Design for Change* está presente en Angola, Argentina, Bulgaria, Brasil, Colombia, Croacia, Chile, China, Dinamarca, Dubai, Ecuador, España, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Ghana, Hong Kong, la India, Indonesia, Israel, Italia, Japón, Jordania, Kenia, Líbano, Macao, Madagascar, Malasia, Marruecos, Malawi, México, Nepal, Nicaragua, Nigeria, Nueva Zelanda, Palestina, Países Bajos, Perú, Polonia, Portugal, República Dominicana, Rumanía, Serbia, Singapur, Siria, Sudáfrica, Sudán, Taiwán, Ucrania, Uganda, Venezuela y Vietnam (DFC., 2020).

En 2015, *Design for Change* fue seleccionada por Naciones Unidas como uno de los proyectos capacitados para lograr el cuarto objetivo de los Global Goals, la Educación de Calidad, definido como “garantizar una educación inclusiva para todos y promover oportunidades de aprendizaje duraderas que sean de calidad y equitativas”.

En junio de 2017, *Design for Change* y la Oficina Internacional para la Educación Católica (OIEC) firmaron un acuerdo de colaboración para introducir la metodología de *Design for Change* en los centros educativos católicos de todo el mundo. Para el movimiento internacional, constituía una oportunidad de acceder a un gran número de niños y niñas, de la mano de las distintas congregaciones titulares de centros educativos presentes en muy diversas partes del mundo. Para la OIEC, suponía brindar a los centros católicos una herramienta ya testada que les permitiría ponerse a la vanguardia de la innovación, en un momento difícil para este tipo de centros y en el que poder ofrecer al alumnado una metodología puntera suponía un elemento diferenciador de gran relevancia. Durante dos años se ha trabajado desde ambas instituciones para dar a conocer *Design for Change* y ofrecer a los centros católicos la oportunidad de unirse al movimiento internacional. Además, a

lo largo de este tiempo ha cobrado especial importancia el uso de la metodología en el ámbito del proyecto educativo-pastoral, lo que ha conllevado su adopción por numerosas congregaciones (salesianas, La Salle, teresianas de Enrique de Ossó, carmelitas).

La celebración del primer *I CAN Children's Global Summit*, en noviembre de 2019, ha constituido un hito fundamental dentro de la trayectoria de *Design for Change*. Concebido como un encuentro para hermanar numerosos pueblos y culturas y de carácter aconfesional, el evento ha reunido a 2500 niños y niñas de 40 países en la ciudad de Roma. Allí han presentado hasta 207 historias de cambio, de forma simultánea en 14 centros educativos de la ciudad, en 30 lenguas diferentes. La ceremonia de apertura tuvo lugar en el Palacio de Congresos de Roma, y la de clausura, en el Aula Paula VI, en una audiencia especial del papa Francisco con los estudiantes.

2. DESIGN FOR CHANGE Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

Design for Change se define como “el movimiento internacional que da a niños y jóvenes la oportunidad de poner en práctica sus propias ideas para cambiar el mundo, empezando por su entorno”. Este movimiento tiene la firme convicción de que los niños y niñas están capacitados para hacer frente a los desafíos: ellos quieren y pueden cambiar el mundo y solo necesitan que les proporcionemos las herramientas necesarias para llevarlo a cabo.

Design for Change tiene como principal finalidad la de empoderar a los estudiantes para que se conviertan en protagonistas activos de su proceso de aprendizaje, poniendo en valor sus sentimientos y emociones, potenciando sus capacidades y movilizándolos a la acción y al compromiso, y transformando sus identidades y sus contextos vitales, mediante la empatía, el pensamiento crítico y creativo y el trabajo en equipo. Y todo ello, mientras se asume la responsabilidad de dar respuesta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la construcción de un futuro mejor, como se constata en los proyectos desarrollados por *Design for Change* que se exponen al final de este capítulo (DFC, 2019).

El desarrollo de la competencia de la ciudadanía global vertebra todos los proyectos de aprendizaje formal que se llevan a cabo en las aulas, y asimismo fuera de ellas, en los contextos de aprendizaje no formal. Un ejemplo de esto último lo constituyen los encuentros anuales, que se han convertido en uno de los momentos más especiales y esperados del año para los *champions* y *partners* y para los estudiantes y docentes que trabajan con la metodología de *Design for Change*.

Cada país lleva a cabo una conmemoración a nivel nacional, denominada *I CAN Celebration*, para dar a conocer los proyectos realizados por los niños, niñas y jóvenes durante el año. En dicho evento, un jurado externo a la organización suele decidir cuál es el proyecto que representará a ese país en la celebración anual mundial.

Este evento anual mundial se conoce como *Be the Change Celebration*, denominación inspirada en la conocida máxima de Gandhi: “Sé el cambio que quieres ver en el mundo”. Se trata de una reunión de equipos de trabajo de alumnado y profesorado de los distintos países miembros del movimiento para compartir y celebrar en común las historias de cambio llevadas a cabo durante el año anterior. Para los niños y niñas, constituye el momento culminante de sus proyectos.

Las primeras celebraciones se llevaron a cabo en la India y más tarde en México, Pekín, Madrid, Taipei y en São Paulo.

3. QUÉ PRÁCTICAS EDUCATIVAS IMPULSA DESIGN FOR CHANGE PARA FORMAR EN LA CIUDADANÍA GLOBAL

La base sobre la que se asienta la labor que realiza *Design for Change* es el *design thinking*, una metodología de trabajo nacida de la colaboración entre la Universidad de Stanford y la consultora IDEO, cuyo eje principal es el reconocimiento de la necesidad de poner al usuario en el corazón de los procesos a la hora de diseñar servicios o productos. Se trata de una poderosa herramienta que permite buscar soluciones a problemas complejos, centrada en las personas, por lo que es conocida también como *human centered design*.

Design for Change constituye una reinterpretación de la metodología del *design thinking* que contextualiza el uso de esta herramienta en el ámbito educativo y que permite que sea utilizada desde muy temprana edad.

Las fases fundamentales de la metodología son cuatro: SIENTE-IMAGINA-ACTÚA-COMPARTE, que conforman el acróstico utilizado por el movimiento (del inglés FEEL-IMAGINE-DO-SHARE), que habla de “FIDS for KIDS”. Con ella, niños y niñas de países muy diferentes están llevando a cabo proyectos que impactan de manera muy positiva en sus comunidades. Veamos cada una de estas fases en los siguientes subapartados.

Etapa 1: SIENTE

Esta es la etapa que enlaza con la empatía. Supone una mirada al exterior que permita reconocer los aspectos de la realidad circundante que los niños y niñas quieren cambiar o mejorar.

Para ello, siguen estos pasos:

- *Investigan* su entorno (aula, colegio, barrio, ciudad...).
- *Tratan de comprender*, mediante el debate y la profundización en los focos de acción, siempre desde una perspectiva realista. De esta manera, se escuchan mutuamente y ejercitan su empatía.

- *Logran un consenso* en torno al problema que más les impacta y que quieren resolver.
- *Involucran a la comunidad*, entrevistan a los afectados para comprender y conocer sus causas reales.

Para conseguir estos objetivos, se utiliza un esquema básico de reflexión individual y grupal, que gira en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué sabes sobre tu entorno?
- Organiza la información.
- Identifica focos de acción.
- Elige un foco.
- Gana en comprensión.
- Sintetiza lo aprendido.
- Genera un reto.

En la fase SIENTE, las competencias que se desarrollan son:

- El pensamiento crítico.
- La observación.
- La comunicación y la colaboración.
- La ciudadanía cívica.

Etapa 2: IMAGINA

Esta es la etapa de la creatividad y de la ética. Los estudiantes buscan soluciones a los problemas o cuestiones planteadas, trabajando en equipo, de manera que las ideas de cada uno de ellos son enriquecidas por las de los demás.

En esta fase, proponen el mayor número posible de ideas para resolver la situación problemática que han elegido abordar en la etapa anterior. Una vez que el equipo de trabajo llega a un consenso acerca de cuál es la idea más eficiente para comenzar a trabajar, elaboran un prototipo y trazan un plan de acción. Así, la secuencia sería la siguiente:

- Proponen muchas ideas, siempre pensando en crear un gran impacto, que beneficie al mayor número de personas posible y que genere un cambio duradero.
- Combinan y mejoran las ideas.

- Cooperan y co-crean.
- Concretan las ideas y ofrecen un prototipo.
- Trazan un plan de acción para comenzar a trabajar.

En la fase *IMAGINA*, se trabajan especialmente estas competencias:

- La resolución de problemas.
- La responsabilidad.
- La creatividad e innovación.
- La adaptabilidad.

Etapa 3: ACTÚA

Esta es la etapa de la excelencia. Aunque hablamos de “proyectos *Design for Change*”, en realidad se trata de verdaderas historias de cambio, puesto que las soluciones elegidas han de ser llevadas a la práctica produciendo un resultado real y efectivo.

Es decir, es el momento de pasar a la acción. No se quedan en la mera elucubración, sino que realizan lo ideado. Es el instante en el que demuestran que PUEDEN. Es la etapa más emocionante, porque en ella sienten con mayor fuerza que son capaces de cambiar su realidad y lo hacen. Los alumnos y alumnas se dan cuenta de su poder para cambiar el mundo: son los auténticos protagonistas de cambios reales e importantes que pueden beneficiar a su entorno.

Esta etapa se estructura en la siguiente secuencia:

- *Organizan el plan*, con la lista de todas las actividades que van a realizar y documentan el desarrollo de la idea que seleccionaron en la etapa anterior:
 - ¿Qué recursos requerirán y cómo los conseguirán?
 - ¿Cuánto tiempo les llevará realizar el proyecto?
 - Distribuir tareas y asignar responsabilidades.
- *Convierten su idea en una realidad*. La construyen y la aplican. Los estudiantes trabajan en equipo y se asesoran con sus docentes, por un lado, y con expertos o responsables institucionales competentes en la problemática que han decidido abordar, por otro.
- *Reflexionan acerca de cómo han cambiado* ellos mismos como personas y sus entornos más próximos tras la consecución del proyecto.

En la fase *ACTÚA* se trabajan las siguientes competencias:

- La resolución de problemas.
- La comunicación y colaboración.
- La iniciativa, autonomía y responsabilidad personal.
- La resiliencia.
- La ciudadanía cívica.

Etapa 4: COMPARTE

Esta es la etapa de trascender los propios límites. Normalmente, los proyectos que los centros educativos realizan no traspasan las puertas del propio centro. En el caso de *Design for Change*, compartir es la pieza clave que permite a docentes de otros centros comprobar la auténtica virtualidad de la metodología y, sobre todo, que permite inspirar a otros niños y niñas, difundiendo y contagiando el *virus I CAN*, a través de las siguientes acciones:

- Hacen partícipes a los demás de lo realizado.
- Inspiran a otros con el proceso seguido o el producto obtenido.
- Difunden su proyecto en su aula, centro, barrio, localidad, en su mundo.
- Celebran y comparten su satisfacción y sus logros.
- Reúnen las notas, fotos, dibujos, vídeos o documentos del proyecto y elaboran un pequeño vídeo en el que cuentan su historia de cambio..., y lo suben a la plataforma en línea de *Design for Change* nacional o mundial (véase www.dfeworld.com).

En la fase *COMPARTE*, se trabajan las siguientes competencias:

- La alfabetización informática.
- La comunicación efectiva.
- El liderazgo.

Existen claves que acompañan a todo el proyecto realizado con esta metodología, y son las siguientes:

- *Lo realmente importante no es el resultado, sino el propio proceso.* El paso por las diferentes etapas es el que provoca el empoderamiento de los alumnos y alumnas como ciudadanos activos y comprometidos con el mundo en el que vives, lo que constituye el fin último de *Design for Change*.

- Se trata de *trabajos realizados en equipo* y en los que las votaciones democráticas para que la idea de uno acabe convirtiéndose en la idea de todo el grupo adquieren un protagonismo especial.
- *El error como fuente de aprendizaje* es también fundamental en la realización de proyectos con esta metodología, que crea espacios para aprender del error, actuando primero y reflexionando sobre el resultado después.
- Para dar a los alumnos la oportunidad de poner en práctica sus ideas para cambiar el mundo se requiere no solo una metodología, sino también un *facilitador*. Este es el rol del docente, que pasa de ser el transmisor de conocimiento a convertirse en el facilitador del aprendizaje del que, en última instancia son responsables todos y cada uno de los estudiantes, pasando de una clase *docentecéntrica* a una clase *alumnocéntrica*, en la que el alumnado aprende entre iguales, en equipo y de forma colaborativa.

Ello no supone que el papel que desempeña el docente pierda importancia. Sigue constituyendo una pieza clave en el proceso de aprendizaje, con la diferencia de que este ahora no se sustenta en el paradigma de la memorización, sino en la realización de proyectos prácticos que fomentan la autonomía de los estudiantes y les permiten el desarrollo de competencias y la adquisición de las destrezas imprescindibles para desenvolverse como ciudadanos en la sociedad del siglo XXI. En el caso de los docentes, su mayor reto es lograr vencer a la entropía que precede a la creatividad, superar las reticencias ante el caos inicial que se produce y del que nacen los proyectos.

La metodología *Design for Change* es lo suficientemente abierta y flexible como para permitir que otras prácticas docentes puedan ser integradas en su método de trabajo o imbricadas en su desarrollo (paisajes y rutinas de pensamiento, aprendizaje cooperativo o *inter pares*, aprendizaje significativo...).

Asimismo, permite dar respuesta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ya que la metodología de *Design for Change* trabaja por formar ciudadanos y ciudadanas globales comprometidos y sensibilizados con la realidad y las necesidades internacionales ya desde edades tempranas y en el entorno de las aulas, a través de los siguientes presupuestos:

- Es una metodología *centrada en las personas*. Parte de la necesidad de comprender qué necesitan y cuáles son las motivaciones de las personas.
- Es una metodología *colaborativa*. Se necesita conversación y trabajo en equipo, además de espíritu crítico.
- Es una metodología *experimental*. Se recrea un espacio real para probar algo nuevo. En dicho espacio, el error está permitido y es fuente de aprendizaje, ya que continuamente surgen nuevas ideas y se producen interacciones que buscan la mejora. El trabajo siempre está en progreso.
- Es una metodología *optimista*. Se basa en la creencia fundamental de que todos podemos provocar un cambio, sin importar si el problema es grande, el presupuesto pequeño o en el poco tiempo disponible para lograrlo.

4. QUÉ ACCIONES CONCRETAS REALIZAN LOS NIÑOS Y NIÑAS, ADOLESCENTES Y JÓVENES QUE PARTICIPAN EN EL PROYECTO PARA HACER EFECTIVA LA CIUDADANÍA GLOBAL

La metodología de *Design for Change* implica la realización de proyectos de cambio por parte de los alumnos y alumnas. En 2019 se creó el *Market Place de soluciones*, un espacio que recoge las mejores soluciones aportadas por los niños y niñas, con sus propios proyectos, a los diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible que más les interesan, precisamente para poner en valor el trabajo que realizan. Se recogen algunos de los proyectos más significativos en los siguientes subapartados.

Fin de la pobreza

Entre los proyectos realizados dentro de la órbita de Design for Change encaminados a la erradicación de la pobreza en el mundo, podemos citar los siguientes:

- *DFC India*: “Dejar de pedir, empezar a trabajar”. Se trata de un proyecto en el que los niños y niñas tratan de mejorar la situación de los indigentes ayudándoles a buscar un trabajo.
- *DFC Filipinas*: “Kits de primeros auxilios flotantes”. Es un proyecto para dotar a las regiones desfavorecidas de kits de primeros auxilios introducidos en botellas, para que floten y puedan ser usados en caso de desastres naturales como los tsunamis por las familias sin recursos.

Hambre cero

Con el objetivo de lograr llegar al nivel de “hambre cero”, se ha desarrollado el siguiente proyecto:

- *DFC Francia*: “Armario solidario”. En la plaza delante del colegio, hay personas sin hogar ni recursos que pasan hambre mientras en el colegio se desperdicia comida. Para paliar este problema, los alumnos han ideado este “armario” para hacer un acopio sostenible y compartir la comida sobrante.

Salud y bienestar

Entre los proyectos destinados a preservar la salud y fomentar el bienestar, podemos destacar dos:

- *DFC Singapur*: “Polea”. Se trata de un proyecto para prestar ayuda a los mayores para la realización de ejercicio físico con apoyo y sin riesgos.
- *DFC Estados Unidos*: “Resiliencia mental para jóvenes”. Ante el incremento de los casos de suicidios de estudiantes en los últimos años, los alumnos y alumnas de una escuela de Idaho han puesto

en práctica un “muro de cumplidos” para reforzar la autoestima, y un programa para fortalecer la resiliencia en los más pequeños.

Educación de calidad

Con el objetivo de implantar una educación de calidad para todos, sobresale el siguiente proyecto:

- *DFC India*: “Rueda de la disciplina afirmativa”. Los alumnos y alumnas de una escuela india ponen fin a la aplicación de la disciplina en el centro educativo mediante el castigo corporal, sustituyéndolo por una rueda de actividades basadas en una enseñanza de la disciplina en positivo, más afirmativa y asertiva.

Igualdad de género

En lo que se refiere al objetivo de derribar las barreras que dificultan la consecución de la igualdad de género, podemos nombrar dos proyectos significativos:

- *DFC Benin*: “Luchando contra los matrimonios forzados”. Es un proyecto que pretende erradicar los matrimonios forzados de la comunidad, puesto en marcha por los estudiantes para devolver a la escuela a una de sus compañeras, que se encuentra en esta situación forzosa.
- *DFC Dinamarca*: “Un libro que revierte los roles de género”. Para luchar contra los estereotipos, los alumnos han entrevistado a diferentes personas con roles atípicos en cuestiones de género y han recogido sus interesantes testimonios en un libro que ya ha sido publicado.

Agua limpia y saneamiento

Para contribuir a la mejora de la calidad del agua destinada al consumo humano en las regiones empobrecidas, destaca el siguiente proyecto:

- *DFC Colombia*: “Filtros de agua caseros”. Los alumnos elaboran filtros de agua con moringa para mejorar la calidad del agua del colegio.

Trabajo decente y crecimiento económico

Para la implementación de la dignidad en las condiciones de trabajo de los grupos empobrecidos o desfavorecidos socialmente, se ha desarrollado el siguiente proyecto:

- *DFC India 2010*: “Una salida para los transexuales”. Se trata de un proyecto en el que los niños y niñas enseñan el uso de las nuevas tecnologías a una asociación de transexuales.

Industria, innovación e infraestructuras

En lo que respecta a la mejora de las infraestructuras, destaca este proyecto:

- *DFC Bután*: “Bamuceando”. Se trata de un proyecto en el que los estudiantes construyen una valla de bambú para hacer más seguro el camino a su escuela.

Reducción de las desigualdades

Para contribuir a la lucha contra las desigualdades sociales, están en marcha dos interesantes proyectos:

- *DFC Taiwán*: “Inmigrante o no inmigrante, eres mi amigo”. Es un proyecto en el que el alumnado realiza actividades y elabora recursos de apoyo para la inclusión de los estudiantes inmigrantes en su escuela.
- *DFC Singapur*: “Limpiadoras”. Los alumnos y alumnas descubren que apenas conocen a las limpiadoras de su centro, que realizan un trabajo tan importante y necesario y que no siempre reciben el reconocimiento que merece. Para ello, ponen en marcha una campaña de sensibilización y visibilización para fomentar el respeto hacia este tipo de labor.

Ciudades y comunidades sostenibles

Para contribuir a la gestación de un mundo más sostenible, valoramos este proyecto:

- *DFC España*: “Papeleras llenas”. Se trata de un proyecto para asegurar la correcta recogida y el vaciado de las papeleras mediante una aplicación de teléfono móvil.

Consumo y producción responsable

Para fomentar la producción sostenible y el consumo responsable de recursos, destaca el siguiente proyecto:

- *DFC Colombia*: “Jabón biodegradable”. Es un proyecto para fabricar jabón biodegradable y sensibilizar a la comunidad sobre los beneficios de su utilización.

Vida en la Tierra

Para preservar la vida en la Tierra y el cuidado de las diferentes especies, se ha puesto en marcha el siguiente proyecto:

- *DFC Taiwán*: “Un hospital para pájaros”. Los alumnos de este colegio ponen en marcha un hospital para cuidar y alimentar a pájaros heridos y devolverlos luego a su hábitat natural.

Acción por el clima

Para ayudar a la lucha contra el cambio climático, destacan estos dos proyectos:

- *DFC India*: “Uso de las bolsas de polietileno. Efectos y soluciones”. Es un proyecto para concienciar sobre los efectos perniciosos del uso indiscriminado de plásticos y la necesidad de sustituirlos por otros materiales más sostenibles.
- *DFC Colombia*: “Cigabiónica”. El proyecto consiste en la construcción de un pequeño avión con materiales reciclados para lanzar semillas para la recuperación ambiental y la reforestación de zonas devastadas, por ejemplo, como consecuencia de las explotaciones de las minas a cielo abierto.

Paz, justicia e instituciones sólidas

Para fomentar los procesos de paz y justicia en las regiones en conflicto, destacan dos interesantes proyectos:

- *DFC Pakistán*: “Nuestra voz contra el abuso infantil”. Se trata de un proyecto en el que los estudiantes llevan a cabo una campaña de sensibilización contra el abuso infantil en la comunidad.
- *DFC Serbia*: “Tolerancia y confesiones”. Ante la detección del incremento en las conductas irrespetuosas, los estudiantes han creado el Día de la Tolerancia para fomentar valores como el respeto y la tolerancia.

Los proyectos que acabamos de enumerar nos muestran cómo las niñas, niños, adolescentes y jóvenes pueden realizar con éxito prácticas de ciudadanía activa. Son pequeñas acciones, pero su valor reside en el hecho de que constituyen un buen inicio para ir desarrollando un compromiso social como ciudadanos globales que pueda dar sus frutos en un futuro próximo.

FRIDAYS FOR FUTURE. MOVILIZACIÓN ECOLÓGICA JUVENIL Y EDUCACIÓN

1. GÉNESIS DEL MOVIMIENTO Y CARACTERÍSTICAS DE *FRIDAYS FOR FUTURE*

Fridays for Future (FFF) es un movimiento popular que lleva a cabo huelgas pacíficas por el clima. A pesar de que los niños y niñas deben asistir al colegio, muchos de ellos han empezado a plantearse si tiene sentido seguir haciéndolo cuando la crisis climática amenaza su futuro. Además, razonan, ¿de qué sirve educarse si los gobiernos no escuchan a quienes ya están educados y son expertos en temas ambientales?

El movimiento *Fridays for Future* se basa en huelgas semanales, que se llevan a cabo habitualmente los viernes, en las que los activistas se sientan frente al ayuntamiento, parlamento o congreso de su ciudad con pancartas reclamando acción climática. La repercusión social y mediática a nivel global de este movimiento se ha potenciado gracias a las redes sociales y, especialmente, a través de los *hashtags* *#FridaysForFuture* y *#ClimateStrike*.

Para hacernos una idea de las dimensiones de este movimiento, haremos un repaso de su recorrido a través de las acciones que se han realizado a lo largo del año 2019. La primera huelga global por el clima encabezada por *Fridays for Future* tuvo lugar el 15 de marzo. En esta convocatoria, más de 2000 ciudades de 123 países se unieron a las protestas (*El País*, 2019). En esta ocasión, cientos de miles de estudiantes en Nueva Zelanda, Australia y Asia Oriental se manifestaron. En España, 58 ciudades participaron en esta primera huelga de estudiantes por el clima (EuropaPress, 2019). Según *350.org*, más de 1,4 millones de personas de todos los continentes se sumaron a la causa, generando la movilización global por el clima más grande de la historia hasta el momento (*350.org*, 2019). La segunda huelga global por el clima (el 24 de mayo) se realizó en 130 países. Se registraron protestas importantes en Wellington (Australia), Bangalore (India), Taipei (Taiwán), Tokio (Japón) o Tacloban (Filipinas) (Global Climate Strike, 2019). En septiembre, con motivo de la Cumbre de Acción Climática de la ONU, se convocó una “Semana por el Futuro”, en la que participaron 7 millones de personas de 163 países. La marcha por el clima realizada durante la COP25 en Madrid el 6 de diciembre movilizó a medio millón de personas en esta ciudad (Fridays for Future International, 2019).

Los activistas ecologistas de *Fridays for Future* están presentes en todos los puntos del globo. En América Latina destaca el papel de mujeres jóvenes como Pamela Escobar (México), Julieta Itzcovich (Argentina), Ángela

Valenzuela (Chile) y Cássia Moraes (Brasil) (Agencia EFE, 2019). En África, la activista Vanessa Nakate fue la primera huelguista de *Fridays for Future* de Uganda. La necesidad de frenar la crisis climática se acrecienta si hablamos de los países africanos, ya que estos dependen especialmente de la agricultura. Las crecientes inundaciones y las sequías extremas provocadas por la crisis climática son allí sinónimo de hambre. En esta misma línea, la activista filipina Marinel Sumook reivindica con impotencia que el cambio climático afecta directamente a su familia y a su comunidad en forma de tifones. Para los países del Sur global, la amenaza existencial no es una cuestión del futuro, sino del presente.

En Europa, los orígenes de *Fridays for Future* están vinculados a Anuna de Wever, que inició las huelgas climáticas masivas. Esta joven belga de 17 años, inspirada por el ejemplo de Greta Thunberg y su discurso en Katowice, realizó un llamamiento a los jóvenes de su país para hacer huelga escolar los viernes que se hizo viral a través de Facebook. Como resultado, la primera huelga en Bruselas contó con 3000 participantes. En enero de 2019, jóvenes españoles comenzaron a organizarse en asambleas para iniciar sus movilizaciones. Los distintos grupos locales de *Fridays for Future* se conectaron a nivel estatal y crearon el movimiento *Juventud por el Clima*, que pertenece a *Fridays for Future Internacional*.

Fridays for Future no es el único movimiento ecologista internacional que ha surgido en los últimos tiempos. En octubre de 2018, apareció en Inglaterra *Extinction Rebellion* (XR), un movimiento social internacional que practica la desobediencia civil a través de la acción directa no violenta. Este movimiento se basa en tres demandas principales para los gobiernos:

- Decir la verdad sobre la situación climática.
- Actuar ahora, reduciendo las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI) a cero neto para 2025.
- Ejercer una democracia real.

Del mismo modo, apoyándose en las diversas sentencias, litigaciones y declaraciones internacionales sobre el cambio climático, *Extinction Rebellion* se declaró en “rebelión no violenta frente a la criminal negligencia de los gobiernos del mundo al no abordar con urgencia la crisis ecológica y civilizatoria” (*Extinction Rebellion*, 2019). A lo largo de 2018 y 2019, *Extinction Rebellion* ha organizado acciones disruptivas masivas en ciudades como Londres y Madrid. El día 7 de octubre de 2019, tuvo lugar una de las mayores acciones, con una gran repercusión mediática: en Madrid se bloqueó el puente de Nuevos Ministerios, mientras que en Londres se consiguió paralizar el área de Westminster, con un balance de más de 200 activistas detenidos. Este movimiento podría considerarse como complementario a *Fridays for Future*.

La historia muestra que, tras 50 años de movimiento ecologista, han sido los más jóvenes quienes han tenido que tomar la iniciativa para que la crisis climática se convierta en un tema social y político de primera línea. Sin quitar en lo más mínimo la importancia a aquellas personas que llevan medio siglo trabajando por esta causa, sin las cuales el movimiento juvenil por el clima sería hoy imposible, lo cierto es que las protestas masivas han surgido de la generación *millennial* y la *generación Z*, que han impulsado las huelgas globales por

el clima durante 2019 (AraInfo, 2019). Niños, jóvenes y adolescentes están siendo los ciudadanos con mayor potencial para actuar y transformar el mundo en el que vivimos. Los mayores agentes de cambio frente a la crisis ecosocial son los jóvenes; especialmente, los que viven en países empobrecidos.

En la Jornada Mundial de la Juventud en Río de Janeiro, el papa Francisco invitó a los jóvenes a “hacer lío” y a salir a las calles (citado en Díaz-Salazar, 2016, 209-210). Si no seguimos esta invitación, la reflexión de Greta Thunberg seguirá siendo iluminadora para afrontar este desafío: “¿Por qué debería estar estudiando por un futuro que pronto podría dejar de existir cuando nadie está haciendo absolutamente nada por salvarlo?” (Thunberg, 2019a, 20). Si la educación formal no responde a las inquietudes cotidianas y a las perspectivas de futuro de las personas, entonces, ¿para qué sirve? El fundamento mismo de la educación está en juego, y ha llegado el momento de abrir nuevos cauces para canalizar aguas frescas.

La juventud del mundo se está haciendo oír y su mensaje es claro: *quieren tener un futuro y una vida digna de ser vivida en este planeta*. Siendo esto así, la educación ecosocial a lo largo de toda la formación se convierte en una necesidad ineludible e inaplazable. Solo de esta forma podrán los educadores responder con acierto a las necesidades reales de sus alumnos. ¿Y qué mejor manera de educar que educar haciendo? Una vez que se han comprendido las causas y consecuencias de la crisis ecosocial; una vez que se han conocido los efectos que tendrá en la vida personal de cada uno; una vez que se ha percibido la injusticia social y climática que genera, es hora de llevar la educación a la realidad misma, a las calles.

2. IMPORTANCIA DE LOS REFERENTES Y DE LOS ICONOS PARA LA EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES Y LA CIUDADANÍA GLOBAL: GRETA THUNBERG

Este movimiento ecologista formado por adolescentes y jóvenes, al que últimamente se están incorporando niñas y niños, está muy relacionado con el siguiente hecho: un viernes de agosto de 2018, Greta Thunberg tomó una pancarta e inició su huelga en solitario por el clima delante del parlamento sueco, prendiendo así la mecha de un movimiento que se ha propagado por todo el mundo (Thunberg, 2019a).

En aquel momento, Greta tenía 15 años y se enfrentaba al problema del cambio climático. Tuvo claro que *quemar combustibles fósiles amenaza nuestra misma existencia*. Lo particular de Greta fue su capacidad para no dejar pasar esta pregunta incómoda y legítima: *si nuestra existencia está amenazada, ¿por qué nadie hace absolutamente nada?* Esta inquietud se había originado a los 11 años y por ella Greta cayó en una depresión, dejó de hablar y de comer, llegando a perder diez kilos en dos meses. Paralelamente, le diagnosticaron síndrome de Asperger, trastorno obsesivo compulsivo y mutismo selectivo. Según ella, a los que están en este espectro no se les da bien mentir ni sienten interés por participar en el juego social de los convencionalis-

mos. En este sentido, podría decirse que Greta es la niña de *El traje nuevo del emperador*: aquella que señala la verdad donde todos, por interés y convención, quieren negarla (Thunberg, 2019b; Muñoz Molina, 2020).

Al igual que Greta, millones de jóvenes de todos los países están señalando la desnudez de este “emperador” de nuestro mundo: un sistema que destruye el planeta y que, en consecuencia, amenaza la supervivencia de la especie humana. Greta Thunberg en sus intervenciones hace referencia a otras personas y colectivos que forman parte de *Fridays for Future* en el mundo. Sin embargo, no puede evitar que los adolescentes, los jóvenes y los adultos la hayan convertido en un referente internacional. En este sentido, creo que la presencia de iconos existenciales (personas que con su acción, coherencia de vida y discurso se convierten en potentes medios de educación de masas a escala mundial) es crucial.

Cuando hablamos de educación, no nos referimos *únicamente* a colegios y universidades, sino a todos los ámbitos de socialización a través de los cuales recibimos información y estímulos. En este sentido, las familias cobran una especial relevancia. El ejemplo paradigmático nos lo da, de nuevo, la familia de Greta Thunberg. En su libro *Nuestra casa está ardiendo. Historia de una familia y de un planeta en crisis*, la familia Thunberg-Ernman cuenta el proceso que les llevó a involucrarse en la lucha por la protección del medioambiente. Fueron las hijas, Greta y Beata, quienes concienciaron a sus padres. Actualmente, se han comprometido a llevar una dieta vegana y a evitar coger aviones. Estos gestos, que a muchos les pueden resultar demasiado “radicales”, implican dos cosas: primero, que los padres de Greta conocen el impacto medioambiental que tienen sus actos cotidianos, y segundo, que ponen por delante la felicidad futura de sus hijas al placer de comer carne y a la comodidad que supone coger un avión. Ahora saben que sus acciones individuales tendrán un impacto directo en la vida de sus hijas, y lo han comprendido porque han escuchado y atendido sus inquietudes.

¿Cómo hubiera podido Greta llevar a cabo su misión en defensa del medioambiente si sus padres no la hubieran apoyado incondicionalmente? Probablemente, le hubiera resultado mucho más complicado. Sin lugar a dudas, la familia es el núcleo a través del cual se desarrollan hábitos, y en el cual se adquieren puntos de referencia que rigen nuestro estilo de vida. Aunque los jóvenes aprendieran acerca del cambio climático en el colegio, no debemos renunciar a una educación ecosocial dentro del seno de la familia. De otro modo, los jóvenes se verán abocados a vivir en una dicotomía: por un lado, la educación formal y, por otro lado, la “dictadura del videoclip” (Illescas, 2017, 2019), el consumismo imperante y la cultura del “tener” (Fromm, 2007). El cambio real en la sociedad pasa por dar a los jóvenes una alternativa atractiva a sus aspiraciones y proyectos de vida. Se trata de repensar qué es la felicidad y, a partir de ahí, aproximarles a un nuevo paradigma social y cultural en el que primen la justicia global y *la cultura del ser* (Díaz-Salazar, 2016, 103-174). De este modo, resulta imprescindible que escuelas y familias trabajen en común para transmitir a los más jóvenes una profunda conciencia ecosocial que les permita enfrentarse a los desafíos de nuestro tiempo (Díaz-Salazar, 2016, 239-254).

Por otra parte, no podemos eludir el hecho de que vivimos en un mundo globalizado y cada vez más interconectado. Hoy, más que nunca, percibimos que, tal y como escribió Dostoievski, “todo se parece al océano, todo fluye y entra en contacto; tocas en un punto y ello repercute en el otro extremo del mundo” (Dostoievski, 1996, 403). Para bien o para mal, nuestros actos afectan a las vidas de personas que viven en países alejados geográficamente

de nosotros. Y, gracias a las redes sociales, podemos ser testigos de esas vidas en tiempo real. Junto con el acceso generalizado e instantáneo a la información, debemos asumir la responsabilidad que otorga el conocer. Hoy no hay excusas: tenemos acceso a la información sobre lo que les sucede a otros seres humanos en otros puntos del globo. Ciertamente, es imposible (a nivel práctico) responsabilizarse de las vidas de todas y cada una de las personas de este planeta. Pero no es menos cierto que sí podemos ser conscientes de nuestro impacto en sus realidades y actuar en consecuencia. Una vez más, se trata de salir de nuestra zona de confort y mirar más allá de nuestro propio interés en beneficio de otros.



3. UN MOVIMIENTO SOCIAL JUVENIL COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN NO FORMAL

La educación formal en los centros escolares tiene que tender puentes con la educación no formal recibida a través de la acción comprometida en movimientos sociales juveniles de carácter ecologista.

Desde esta perspectiva, nos podemos formular la siguiente pregunta: ¿qué habrán aprendido de la realidad del mundo que les rodea esos siete millones de jóvenes que han participado en las huelgas climáticas durante el año 2019? Cualquier joven que haya asistido a una manifestación ecologista ha debido preguntarse cuáles son los motivos de la protesta. Lo más probable es que haya buscado información en redes sociales e internet y haya mantenido conversaciones con amigos y familiares. Estas le habrán llevado a desarrollar una serie de argumentos y un pensamiento crítico. Este proceso inicial se expande como ondas concéntricas en un lago, llevando a la persona a involucrarse, informarse y debatir cada vez más a fondo.

A través de la socialización educativa en un movimiento como *Fridays for Future*, las personas no solo se desarrollan a nivel cognitivo, sino también, y especialmente, a nivel social. Dado que la toma de decisiones, la organización y la gestión del movimiento se realizan en común, en un marco de horizontalidad e inclusión, se potencian la empatía, el trabajo en equipo y las habilidades comunicativas. Si alguien no percibe que todo esto es un proceso educativo, entonces es que no está enfocando bien lo que es la educación integral de la persona.

La acción comprometida es un medio excelente de educación. Además de las protestas semanales por el clima y las huelgas globales, existen otras acciones en favor del planeta que contribuyen al desarrollo educativo. Este es el caso de la iniciativa “Banderas Hundidas”, organizada por *Juventud por el Clima*. Con el fin de concienciar acerca del peligro de que 30 millones de españoles se vean afectados por la subida del nivel del mar, los jóvenes de este movimiento cambiaron las banderas de 13 ayuntamientos:



Esta actividad visibiliza un impacto ambiental real. Por otro lado, existe una Iniciativa Ciudadana Europea (ECI, por sus siglas en inglés, European Citizen Initiative), que exige una reducción del 80 % de las emisiones para 2030, así como un ajuste del límite de carbono en las fronteras de la Unión Europea. Se exige, asimismo, que no se firmen Tratados de Libre Comercio con países que no apliquen el Acuerdo de París y que se proporcione material educativo gratuito sobre los efectos de la crisis climática. Los jóvenes europeos mayores de 18 años pueden firmar esta iniciativa y difundirla en sus redes sociales, fomentándose así el conocimiento de las propuestas para frenar la crisis climática (Juventud por el Clima, 2019).

Entre las actividades de *educación ecologista no formal*, destacan las siguientes:

- Huelgas semanales por el clima.
- Huelgas globales por el clima.
- Iniciativa de *Banderas Hundidas*.
- Iniciativa Ciudadana Europea (ECI).
- Participación en eventos tales como la COP25.

También es muy relevante para este tipo de educación la *Escuela de Activismo* de Greenpeace y Novat (2019), así como el proyecto educativo de Ecologistas en Acción (2020).

4. ECOAUDITORÍAS Y RED DE DOCENTES Y ESCUELAS VINCULADAS AL MOVIMIENTO FRIDAYS FOR FUTURE

Vinculado a *Fridays for Future*, ha surgido el movimiento *Teachers for Future Spain (Profesores por el Futuro)*. Tiene como finalidad acercar a la naturaleza, defenderla y concienciar sobre el cuidado del medioambiente en las escuelas (Teachers for Future, 2019a, 2019b, 2019c y 2019d).

Si queremos desarrollar la conciencia ecológica de las personas, uno de los pilares fundamentales es el sentido de pertenencia al entorno natural en el que se vive. Dentro de la educación formal puede organizarse, por ejemplo, una jornada de reforestación, con motivo del Día Mundial del Suelo: los alumnos saldrían a plantar árboles autóctonos en las inmediaciones de su centro escolar, generando un impacto directo en el medioambiente y aprendiendo, a su vez, el ciclo de vida de las plantas. De forma similar, puede cultivarse un huerto ecológico en las escuelas, así como planearse salidas escolares para limpiar un entorno natural próximo (playas, ríos, parques). Los mayores tendrían la posibilidad de contabilizar y clasificar los residuos a través de *apps* como *E-litter*. Además, aprovechando la ocasión de la Semana de Lucha contra la Pobreza

Energética, puede fomentarse el transporte público y formas de transporte no contaminante como caminar o ir en bicicleta al colegio, de manera que se reduzca la huella de CO2 en los entornos escolares.

También puede incluirse la acción ecosocial de una forma tan sencilla como colocar carteles sobre las alcantarillas en los que se lea “EL MAR EMPIEZA AQUÍ, VIGILA LO QUE TIRAS”. De esta forma, se asocian dos ideas aparentemente desligadas: mis acciones cotidianas y el entorno natural. Los recursos audiovisuales son un magnífico aliado a la hora de generar conciencia. Pueden organizarse sesiones de cine gratuito en el colegio con documentales como *Before the Flood* o escuchar la poesía-rap *Dear Future Generations: Sorry* (Teachers for Future, 2019).

Entre las actividades de *educación ecologista formal*, destacan las siguientes:

- Jornada de reforestación.
- Salida escolar a limpiar un entorno natural.
- Contabilizar y clasificar residuos a través de *apps*.
- Fomentar las formas de transporte no contaminantes, y el transporte colectivo y público.
- Colocar placas o carteles como acción escolar de acción social en las tapas de alcantarillado con el mensaje “EL MAR EMPIEZA AQUÍ, VIGILA LO QUE TIRAS”.
- Visionado de documentales, películas y cortos relacionados con el medioambiente.

Por último, profesores y profesoras comprometidos con la defensa del medioambiente han elaborado un modelo de *ecoauditoría* para que las escuelas evalúen su acción ecológica (Teachers for Future, 2019d; Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares, 2009; Franquesa, 1998; Rodrigo, 2006).

Este modelo ha sido elaborado de forma que puede llevarse a cabo por el profesorado y el alumnado. Está conformado por una serie de parámetros divididos en seis bloques: centro, consumo, comedor, jardinería-zonas verdes, aula y administración. Cada uno de estos bloques se mide gracias a una media de seis variables (por ejemplo, “existe un sistema integral de recogida selectiva de residuos en el centro”; “los alumnos reciben información de hábitos en pro de la sostenibilidad”). La *ecoauditoría* propone tres momentos auditables correspondientes a las tres evaluaciones del curso escolar, ya que esto permite corregir modelos inapropiados para la sostenibilidad y propiciar un plan de acción para resolver los problemas detectados. Además, a través de ella, el alumnado lleva a cabo un aprendizaje funcional, dado que contribuye a la búsqueda de soluciones ante desafíos de índole ecológica, económica, organizativa y social.

Gracias a esta red de docentes y escuelas por el clima, 380 centros educativos en España han decidido participar en la cadena de acciones global #PorElClima. El día 6 de diciembre de 2019, coincidiendo con la Marcha Internacional por el Clima, estas escuelas difundieron fotografías en las redes sociales, dando visi-

bilidad a esta acción concreta contra el cambio climático (Teachers for Future, 2019b y 2019c; AraInfo, 2019; Comunidad por el Clima, 2019).

Nos hallamos en un punto de inflexión histórico, con todas las oportunidades que ello implica, pero en el que aún nos queda casi todo por hacer. La educación, en el sentido amplio de la palabra, tiene un rol fundamental en el proceso de concienciación ecosocial de los más jóvenes (González Reyes, 2016). Dejémonos inspirar por el grito de esta generación que reclama con urgencia a los adultos dejar a un lado los discursos y empezar a actuar *ahora*.

Hay futuro si los profesores y profesoras y los educadores y educadoras se dejan educar por los niños, niñas, adolescentes y jóvenes comprometidos en los movimientos ecologistas.