



# EDUCACIÓ CRÍTICA I TRANSFORMADORA

· Marc teoricopedagògic per integrar la  
sobirania alimentària amb enfocament  
de gènere als centres de Primària

Gema Celorio Díaz

alimentación  
Xarxa d'escoles per un món rural viu



## EDUCACIÓ CRÍTICA I TRANSFORMADORA

Marc teoricopedagògic per integrar la sobirania alimentària amb enfocament de gènere als centres de Primària.

Editen:



Carrer Floridablanca, 66-72, local 5  
08015 Barcelona  
Tel. • 93 423 70 31 • Fax 93 423 18 95  
[educacio.cat@vsf.org.es](mailto:educacio.cat@vsf.org.es)  
[justiciaalimentaria.org](http://justiciaalimentaria.org) • [www.alimentacion.net](http://www.alimentacion.net)

Zubiria Etxea. UPV/EHU  
Av. Lehendakari Agirre, 81 • 48015 Bilbao  
Tel. 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40  
[hegoa@ehu.eus](mailto:hegoa@ehu.eus)

Biblioteca del Campus d'Àlaba. UPV/EHU  
C. Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz  
Tel. • Fax: 945 01 42 87 •  
[gema\\_celorio@ehu.eus](mailto:gema_celorio@ehu.eus)  
[www.hegoa.ehu.es](http://www.hegoa.ehu.es)

**Autora:** Gema Celorio Diaz  
**Disseny i maquetació:** Laura Fernández Blanco  
**Imprimeix:** Gráficas Uncilla  
**Traducció:** L'Apòstrof  
**ISBN:** 978-84-16257-27-0  
**Dipòsit legal:** BI-02785-2019

Finança:



Aquesta publicació ha estat realitzada amb el suport financer de l'Agència Espanyola de Cooperació Internacional per al Desenvolupament (AECID). El seu contingut és responsabilitat exclusiva d'Hegoa i VSF Justicia Alimentaria Global i no reflecteix necessàriament l'opinió de l'AECID.



### Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Espanya

Aquest document està sota una llicència de Creative Commons. Es permet lliurement copiar, distribuir i comunicar públicament aquesta obra sempre que se'n reconegui l'autoria i no s'emperi per a finalitats comercials. No es pot alterar, transformar o generar una obra derivada a partir d'aquesta obra. Llicència completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

# EDUCACIÓ CRÍTICA I TRANSFORMADORA

Marc teoricopedagògic per integrar la  
sobirania alimentària amb enfocament  
de gènere als centres de Primària

Gema Celorio Díaz

alimentación

Xarxa d'escoles per un món rural viu





# ÍNDIX

---

ÍNDIX DE TAULES.....	6
ÍNDIX DE GRÀFICS .....	7
PRESENTACIÓ .....	8
INTRODUCCIÓ.....	9
<b>1. L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ. EL SUBJECTE EDUCATIU .....</b>	<b>12</b>
1.1. Context sociocultural, trets rellevants per a l'escola de Primària.....	14
1.2. Nens i nenes al segle XXI. Cap a una ciutadania crítica i compromesa .....	19
1.3. Educació Primària. Estructura, característica de l'etapa i model curricular.....	23
1.4. Cultura organitzativa .....	27
1.5. La resposta educativa des de les administracions.....	30
1.5.1. Limitacions, disfuncions i fractures.....	31
1.5.2. Els reptes pendents.....	32
<b>2. MARC TEÒRIC. FONAMENTS D'UN NOU ENFOCAMENT .....</b>	<b>34</b>
2.1. Teories de l'aprenentatge .....	36
2.2. La qüestió del saber crític a l'escola .....	42
2.3. Teories i pedagogies crítiques de l'educació .....	43
2.4. Educació popular.....	50
2.5. Educació per a la ciutadania global .....	53
2.6. Educació en transició per a una transició de model .....	59
2.7. Mirades transversals .....	62
2.7.1. Gènere i coeducació.....	62
2.7.2. Ecologia i sostenibilitat.....	66
2.7.3. Inclusió i interculturalitat.....	69
2.7.4. Cultura de pau i transformació de conflictes .....	71
<b>3. SOBIRANIA ALIMENTÀRIA AMB ENFOCAMENT DE GÈNERE .....</b>	<b>74</b>
3.1. Què entenem per sobirania alimentària amb enfocament de gènere? .....	76
3.2. Per què és rellevant la sobirania alimentària amb enfocament de gènere per a l'escola?.....	83



<b>4. QUIN TIPUS DE CENTRES PER A AQUEST PROJECTE.....</b>	<b>88</b>
4.1. Centres participatius i democràtics.....	90
4.2. Centres autònoms i apoderats.....	92
4.3. Centres inclusius i de promoció ciutadana.....	93
4.4. Centres d'innovació educativa.....	95
4.5. Centres en xarxes i enfocament local-global.....	96
4.6. Orientacions per al Projecte Educatiu de Centre.....	98
<b>5. MARC CURRICULAR.....</b>	<b>104</b>
5.1. Més enllà de les competències.....	106
5.2. Un currículum autònom entorn de problemàtiques rellevants.....	112
5.3. Orientacions per a la integració de projectes existents en el centre.....	114
<b>6. METODOLOGIES.....</b>	<b>116</b>
6.1. Un aprenentatge integral.....	118
6.1.1. Ètic i polític.....	118
6.1.2. Emocional.....	119
6.1.3. Local-global.....	120
6.1.4. Aprenentatge des de i amb altres agents socials.....	121
6.2. Estratègies metodològiques.....	122
6.2.1. Aprenentatge basat en problemes i aprenentatge basat en projectes.....	122
6.2.2. Aprenentatge cooperatiu.....	126
6.2.3. Estudi de cas.....	128
6.2.4. Aprenentatge-Servei.....	130
<b>7. ORIENTACIONS PER A L'AVUACIÓ.....</b>	<b>132</b>
<b>8. CONSIDERACIONS FINALS.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....</b>	<b>140</b>

## ÍNDEX DE TAULES

---

Taula 1. Distribució de competències.....	23
Taula 2. Assignatures de l'etapa de Primària.....	25
Taula 3. Les teories d'aprenentatge segons Piaget, Vigotsky i Ausubel.....	36
Taula 4. Els estats del desenvolupament moral segons Kohlberg.....	39
Taula 5. Components centrals de la pedagogia crítica .....	47
Taula 6. Evolució dels enfocaments d'educació per al desenvolupament .....	54
Taula 7. Dos models enfrontats. Model agroindustrial. Model agroecològic. Trets destacats .....	78
Taula 8. Competències clau. Correspondència entre la LOMCE i el marc de referència europeu.....	108
Taula 9. Sabers essencials per a l'educació del futur segons Edgar Morin.....	109
Taula 10. Aprenentatge basat en problemes i aprenentatge basat en projectes. Característiques principals.....	124
Taula 11. Què és i què no és treball cooperatiu.....	127
Taula 12. Orientacions generals per a l'avaluació.....	134

## ÍNDEX DE GRÀFICS

---

Gràfic 1. Modalitats d'avaluació final.....	26
Gràfic 2. L'escola des de les teories de la reproducció i les teories de la resistència .....	44
Gràfic 3. Interessos constitutius del coneixement .....	45
Gràfic 4. Pedagogies del segle XXI .....	49
Gràfic 5. Les dimensions educatives en la proposta de l'educació popular.....	50
Gràfic 6. La relació professorat-alumnat en el model d'educació bancària .....	51
Gràfic 7. Principis metodològics de l'educació popular.....	52
Gràfic 8. Educació per a la ciutadania global en transició .....	57
Gràfic 9. Enfocament coeducatiu.....	64
Gràfic 10. L'economia feminista desvela l'ètica dels ciutadans .....	67
Gràfic 11. Enfocament d'ecologia i sostenibilitat.....	68
Gràfic 12. Enfocament de pau i transformació de conflictes.....	72
Gràfic 13. Què és l'agroecologia? .....	79
Gràfic 14. Principis bàsics de sobirania alimentària .....	81
Gràfic 15. Impactes de l'actual model alimentari .....	83
Gràfic 16. Model de sobirania alimentària amb enfocament de gènere.....	85
Gràfic 17. Principis de procediment en l'assemblea .....	91
Gràfic 18. Els pilars de l'educació per a la ciutadania global en transició.....	111
Gràfic 19. Vincles temàtics de la sobirania alimentària amb altres projectes del centre .....	115
Gràfic 20. Trets d'interès en la metodologia de l'Estudi de cas .....	128



## PRESENTACIÓ

---

**A**limentación és un programa dirigit als centres educatius d'Educació Bàsica. Compta amb el suport de l'Agència Espanyola de Cooperació Internacional per al Desenvolupament (AECID) i està impulsat per Justícia Alimentària i Hegoa.

Aquesta iniciativa socioeducativa, que aborda la qüestió de l'alimentació des d'un enfocament global, considera rellevants per a la seva anàlisi i interpretació les perspectives de gènere i de sostenibilitat.

La proposta educativa que acompanya aquest programa pretén generar consciència crítica i mobilitzar la comunitat educativa davant les conseqüències socials, econòmiques i ambientals que es deriven del nostre model alimentari (producció, distribució, comercialització i consum).

Amb aquesta idea s'intenta promoure un model alternatiu, basat en els principis de la sobirania alimentària, on el centre escolar es converteix en institució promotora d'una ciutadania crítica compromesa amb la sostenibilitat de la vida.

Dins del conjunt d'accions previstes a **Alimentación** on s'inclouen activitats d'acompanyament als centres educatius, formació, elaboració de materials didàctics, eines de comunicació i consolidació d'una xarxa de docents hi ha la creació d'un marc teoricopedagògic, de caràcter integral, que permeti inserir el treball al voltant de la sobirania alimentària en un enfocament més ampli d'educació crítica i transformadora.

D'aquesta manera, el document que tens a les mans es presenta com una guia per pensar el model educatiu en el seu conjunt.

Un model que, des de l'enfocament de l'educació per a la ciutadania global avui en dia en transició, recupera les seves fonts centrals de referència: la tradició de les pedagogies crítiques i l'educació popular.

Un model que dona protagonisme al professorat i a l'alumnat com a subjectes centrals de l'acció educativa, però que reconeix el paper de la resta d'agents educatius i socials amb què els centres interaccionen en el territori.

Un model que incideix en la importància de treballar un currículum socialment i culturalment rellevant que permeti a l'alumnat comprendre la realitat i actuar-hi.

Un model, en suma, que se sustenti en el marc d'una consciència ètica, crítica i transformadora des de la qual reforçar el compromís amb la creació de models de justícia social i equitat.

## INTRODUCCIÓ

---

L'educació ha estat considerada històricament un factor essencial de desenvolupament, una aposta per a l'avenç de les societats, per a la integració social i per a la transmissió i renovació de la cultura. Més enllà de la possibilitat de discutir aquests termes, el que sembla innegable és que hi ha un cert consens en totes les institucions, organismes, i governs siguin d'un signe o d'un altre sobre la centralitat de l'educació en les propostes de millora i canvi social. I això independentment que després en la pràctica sigui real o no.

Per tant, no sembla exagerat dir que l'educació és un component fonamental perquè les persones siguem conscients de la realitat en què ens toca viure, dels problemes a què fem front amb humanitat i de la responsabilitat que tenim per contribuir a la creació d'un món millor.

Per això parlarem d'una educació capaç de contribuir a generar un canvi sociocultural. Canvi en la forma en què es construeixen les identitats personals i collectives, els ideals de felicitat (avui dia mercantilitzats, com tota la resta de coses), la concepció del que pot generar benestar humà (un altre concepte fagocitat pel mercat), la cura i la defensa dels béns comuns, la gestió comunitària, el llegat que deixarem a les generacions futures... I és que avui dia totes aquestes aspiracions i dreta estan cada vegada més segrestats per una globalització mercantil i neoliberal que busca l'obtenció del benefici ràpid, l'exercici del poder i el control del discurs.

Afortunadament, des de sectors diversos organitzacions populars, acadèmia, moviments socials... s'estan plantejant discursos molt crítics no solament amb les conseqüències que es deriven de l'actual globalització neoliberal, sinó amb el propi concepte de desenvolupament en què s'engloba i que respon a una visió androcèntrica, eurocèntrica i antropocèntrica del projecte social, polític, econòmic, cultural i educatiu que s'ofereix a la comunitat.

El resultat és un model que ha propiciat, en la seva dimensió econòmica, l'expansió del capitalisme i ha prolongat, en la seva dimensió social, la pervivència del patriarcat. Aquest complex mecanisme de producció, de consum, de sistemes de dominació i d'exploació indiscriminada de persones i natura ha desfermat un conjunt de problemes ecosocials globals (canvi climàtic, injustícia social, pèrdua de biodiversitat, violències, extractivisme, pobresa, desertificació, falta d'equitat, de salut, d'educació) a què avui dia ha de fer front la humanitat del segle XXI:

S'entén que les propostes que giren al voltant de la noció de desenvolupament fins i tot les que ens parlen de desenvolupament humà i sostenible parteixen de dues premisses qüestionables. La primera és la pretensió d'universalitat del model de desenvolupament desitjable més enllà de les lògiques adequacions a contextos diversos com si totes les comunitats del planeta entenguessin el mateix per benestar, per felicitat... La segona és que cap d'aquestes propostes qüestiona les bases sobre les quals s'haurien de basar aquests nous desenvolupaments i que continua pivotant sobre el capitalisme industrialista i mercantil com a manera de producció i consum sobre el patriarcat com a model d'interacció social.

Aquestes dues premisses en la mesura que intenten imposar-se i estendre's estan aguditzant les esquerdes, tensions, desigualtats, guerres de cap a cap del planeta. No ens trobem davant una sèrie de problemes aïllats inconnexos, sinó davant un intricat sistema de crisis múltiples, complexes interrelacionades (crisi democràtica, ecològica, de cura, econòmica i especialment cultural...).

Aquest marc ens mostra avui, de manera més clara que mai, que no serà possible l'equitat entre dones i homes, la sostenibilitat de la vida, la justícia i la inclusió, la satisfacció de les necessitats humanes... si no canviem la nostra manera de produir, de consumir, de participar en la vida política. Per tant, si necessitem un canvi cultural i educatiu hem de proposar enfocaments educatius de canvi i per al canvi.

Avui dia es necessita una acció educativa de llarg termini, però amb uns objectius molt clars: generació de pensament crític, conscienciació (en sentit freirià), indignació, apoderament individual i col·lectiu, desenvolupament de capacitats per a l'acció social i política transformadora, pràctiques democràtiques, aprenentatges per treballar col·lectivament entre diferents, reforçant-nos mútuament, compartint lluites i solidaritats... És a dir, una educació que generi un aprenentatge per a la transformació individual i col·lectiva, una educació compromesa amb ètiques ecosocials.

La qüestió és com generar les condicions perquè aquesta educació crítica, transformadora, emancipadora pugui produir-se i estendre's. Com salvar els recels, les inèrcies que ens dificulten construir comunitats educatives per al canvi alhora que trenquem els murs de les escoles per obrir-les al seu entorn, a la gent, als moviments, als problemes i a les seves alternatives. Com superar els fossats que ens dificulten reconèixer-nos com a agents transformadors a tots dos costats dels murs escolars, per reforçar-nos mútuament, per millorar les nostres pràctiques i mirades com a agents d'allò social i cultural. Es tracta de comprendre que inevitablement tots i totes som educadors i educadores: famílies docents, ONGD, professorat, associacions i moviments socials... entendre no solament que podem treballar junts, sinó que a més a més hi guanyem.

Des d'aquest punt de vista té sentit preguntar-nos com podem extreure de projectes polítics com ara els derivats dels enfocaments feministes, ecologistes, de sostenibilitat de la vida... les claus pedagògiques que ens permeten educar segons aquests principis.

L'educació no és neutral perquè la nostra acció educativa està produint acció social i cultural, bé per al canvi, bé per a la reproducció de l'ordre dominant. I és una cosa que esdevé en els àmbits de l'educació no formal i informal també, però especialment en l'educació formal, incidint en el currículum, en la formació del professorat, en la participació de la comunitat educativa, en l'organització del centre i en la seva inserció en l'entorn.

Per a això, és imprescindible fer lectures crítiques dels models i de les reformes educatives. A l'Estat espanyol en concret és necessari desviar la centralitat de l'última reforma educativa, la LOMCE, que ha situat la seva lògica en el mercat i en les seves



necessitats per tal de millorar la "competitivitat de la nostra economia". Individualisme, competitivitat, rendiment, eficiència, productivitat, pensament lineal i acumulatiu, marginalitat de la reflexió crítica, ètica i inclusiva constitueixen els seus suports bàsics i es converteixen, al seu torn, en causa dels problemes ecosocials locals i globals.

Un model orientat a la reproducció del model dominant, a l'aïllament del subjecte respecte del marc de la col·lectivitat i a la recerca de les sortides personals en el marc mercantil i competitiu. Bé llunyana i contrària, per tant, a la lògica necessària que ja hem comentat abans.

Si volem capacitar nens i nenes com a persones que han de tirar endavant en un món complex, si es tracta d'enfortir una ciutadania crítica que s'indigna davant les situacions de desigualtat, pobresa i exclusió, i d'aconseguir el seu compromís amb les lluites col·lectives per l'assoliment d'un món més just, equitatiu i solidari, llavors hem de pensar l'educació com un àmbit polític en el qual la cultura escolar, el coneixement, el currículum, la raó i l'emoció es posin al servei d'aquestes finalitats. I això perquè com encertadament suggereix Peter McLaren:



*El desafiament de la pedagogia crítica no resideix només en la congruència lògica o en la verificació empírica de les seves teories; més aviat, radica en l'elecció moral que se'ns imposa com a mestres i ciutadans [...] Necessitem examinar aquesta elecció: Volem que les nostres escoles creïn una ciutadania passiva i apàtica o una ciutadania polititzada, capaç de lluitar per les diferents formes de vida pública i compromesa amb la igualtat i la justícia social? Volem adaptar els estudiants a la divisió capitalista del treball fent que siguin merament funcionals dins d'aquest, o volem fer que els estudiants se sentin incòmodes en una societat que explota els treballadors, que demonitza la gent de color, que abusa de la dona, que privilegia els rics, que comet actes d'agressió imperialista contra altres països, que colonitza l'esperit i que arrenca totalment l'ànima nacional de la consciència social col·lectiva? O potser volem crear esferes de llibertat a les nostres aules i convidar els estudiants a convertir-se en agents de transformació i esperança? Confio que així serà. (2005:254).*

En conseqüència, la fonamentació que tens entre les mans és una proposta pedagògica per fer front a un món que s'ensorra, que estén i augmenta el dolor, la infelicitat i el patiment a la majoria d'éssers del planeta. I davant la qual cosa, des dels nostres propis somnis i quotidianitats, ens reivindicuem com a subjectes ètics i pensants que ens neguem a romandre indiferents. Perquè la nostra acció educativa pot i ha de contribuir a la transformació social. Perquè només la nostra felicitat, una felicitat que s'anomena humana i perdurable, pot tenir lloc si aquesta és a més col·lectiva i sostenible.



# 1

L'ESTAT DE  
LA QÜESTIÓ.  
EL SUBJECTE  
EDUCATIU



**L'**enfocament que desenvoluparem en aquesta proposta identifica l'alumnat com el subjecte educatiu al voltant del qual giren les propostes d'intervenció pedagògica. Des d'aquesta centralitat, ens interessa analitzar-ne l'entorn, la influència que tenen els canvis culturals que es donen en els contextos de referència de nens i nenes, així com la potencialitat que representa aquesta etapa educativa en el seu procés de consolidació com a ciutadanes i ciutadans crítics.

La societat que els toca viure ha canviat, l'omnipresència de les noves tecnologies en les seves vides, els caracteritza com a nadius digitals. Ara bé, com pot l'escola contribuir a la seva alfabetització digital i informacional?, com podem incorporar les capacitats que potencia l'ús de les noves tecnologies en els sistemes i les metodologies d'aprenentatge?

Preguntar-nos pel subjecte educatiu i intentar conèixer millor les noies i els nois amb els quals treballem cada dia és imprescindible per desentranyar com podem establir relacions creadores entre les seves capacitats, els seus interessos i l'entorn d'aprenentatge, com enfortir el procés educatiu mitjançant la seva participació activa i el seu compromís en la construcció d'un món més just i equitatiu.





## 1.1. Context sociocultural, trets rellevants per a l'escola de Primària

L'escola sempre ha tingut el repte de respondre als canvis socioculturals propis de cada època. Aquest repte és especialment important quan, avui dia, gairebé ningú no qüestiona que estem afrontant una crisi multidimensional de la qual només podrem sortir si som capaços de qüestionar les dinàmiques que l'han desencadenat. No per quedar-nos en la crítica sinó per transitar, des d'aquesta comprensió, cap a nous models polítics i d'articulació social radicalment diferents, més justos, equitatius, sostenibles i solidaris.

Una crisi que és ecològica, democràtica, de cures, econòmica..., però que ens interessa per plantejar-nos tres preguntes essencials per a l'acció educativa crítica. La primera fa referència a quin serà el coneixement rellevant que hagi d'informar el currículum, en aquest cas, de l'etapa de Primària. La segona ens pregunta pel subjecte educatiu, l'alumnat, i es refereix a la definició de quin tipus de persona volem educar. La tercera, finalment, ens interroga sobre l'acció pedagògica, del procés d'ensenyament-aprenentatge, de les estratègies que posarem en marxa si entre els nostres objectius situem l'impuls de l'autonomia dels nois i noies, l'aprenentatge de la participació i l'ampliació de capacitats necessàries per al canvi social.

Però al costat de la constatació d'aquestes crisis hi ha altres fenòmens que també incideixen en l'escola, en l'acció docent, en el conjunt de processos que tenen lloc dins de la institució escolar i en les relacions d'aquesta amb el seu entorn i amb els agents socials que formen part d'una comunitat educativa ampliada i integral.

Un d'ells és la presència omnipresent i ineludible en les nostres societats de les noves tecnologies (internet, mòbils, apps, hiperconnectivitat, xarxes wifi, missatgeria instantània, xarxes socials, intel·ligència artificial...), la qual cosa ens porta a parlar de societats digitals com abans parlàvem de societat industrial, societat d'informació o societat de consum. Aquestes últimes característiques es mantenen, però prenen noves formes amb l'avenç de les tecnologies digitals.

Ningú no dubta dels avantatges que aporta la incorporació de les noves tecnologies tant a les nostres vides com a la de les institucions escolars, qüestions com l'accés a informació àmplia i diversa sobre el que passa en qualsevol racó del planeta en temps real, la millora de la comunicació, noves fórmules de gestió del coneixement, etc., tot això ens parla d'un món de possibilitats l'abast del qual estem explorant, encara en part.

Però alhora que les noves tecnologies estan impulsant aquests avantatges i d'altres, també provoquen un canvi cultural —especialment entre el públic més jove— alguns impactes del qual estan modificant els paràmetres que regulen les relacions socials o la forma en què es perceben els límits de la realitat i la privacitat pròpia i aliena.

Tampoc no podem passar per alt altres pautes, gens positives, que acompanyen la concepció i l'ús d'aquestes eines: l'espectacularització de la realitat, la insensibilitat davant del dolor, davant del patiment, la immediatesa amb la qual esperem que es



produeixin els canvis, la banalització de la vida política i dels greus problemes que afrontem, la mercantilització de la vida, la individualització i l'aïllament...

Tot això influeix en una ciutadania que, cada vegada més allunyada de la seva responsabilitat en la convivència, en la cohesió social i en la sostenibilitat de la vida, es torna més dòcil als dictats de mercat, es reivindica més apolítica i es desfà de qualsevol consciència solidària cap als sectors més vulnerables i cap als drets del planeta.

Una altra característica pròpia de les societats actuals és la qüestió de la mobilitat humana, que si bé ha acompanyat l'esdevenir de la humanitat al llarg de sempre avui dia es presenta amb claus especialment crítiques quan, en lloc de polítiques d'acollida, de convivència i de cohesió social, s'opta per reforçar les fronteres, dictar lleis d'estrangeria cada vegada més dures i restrictives i promoure discursos racistes i xenòfobs.

Tot això convenientment acompanyat de la socialització de discursos emparats en tòpics, prejudicis i estereotips, però que calen amb facilitat en una població afectada pel desplegament de la cultura de la por, de l'amenaça, del rebuig a "l'altre". L'auge creixent dels discursos més neoconservadors i reaccionaris n'és una prova.

Una realitat que ens interpel·la i que ens interessa perquè un marc pedagògic com aquest que defensa una educació inclusiva, el desenvolupament de centres democràtics i la construcció d'una ciutadania que aposta per la justícia social, l'equitat i la solidaritat ha de ser conscient d'aquestes dinàmiques per afrontar-les des d'una acció pedagògica empoderadora i alliberadora.

Hi ha encara altres trets que convé tenir en compte perquè estan afectant la realitat dels centres educatius i les condicions de desavantatge social i econòmic de molts nens i nenes que arriben a l'escola. Ens referim als fenòmens de pobresa i exclusió.

La crisi econòmica que des de 2008 fins avui hem suportat a l'Estat ha afectat de manera evident l'empitjorament de les condicions de vida de les llars i les famílies. En aquests casos, els nens i nenes en resulten especialment afectats.

I les xifres així ho revelen. Segons l'INE (2018:2), la taxa AROPE (*At Risk Of Poverty or Social Exclusion, d'acord amb les sigles en anglès*) de risc de pobresa o exclusió social<sup>1</sup> es va situar en el 26,1 % de la població resident a Espanya. Per edat, el grup de població menor de 16 anys que es troba per sota del llindar de risc de pobresa representa un 26,2% (INE. 2018:4).

El Consell Independent de Protecció de la Infància (CIPI) també assenyala la situació de pobresa infantil que pateix l'Estat espanyol "segons dades oficials de maig de 2015, el segon país de la Unió Europea amb més infants pobres. Un de cada tres infants a Espanya es troba en situació de pobresa, concretament dos milions vuit-cents mil". (CIPI, 2017: 21-22). Dos anys després, el 2017, Espanya es posiciona en tercer lloc, superada només per Romania i Grècia.

---

<sup>1</sup> Per al càlcul d'aquesta taxa es tenen en compte tres components: risc de pobresa, baixa intensitat en l'ocupació i manca material severa.

El VIII Informe FOESSA (2019) incideix igualment sobre aquest problema i alerta dels desavantatges de partida que afecten els infants que viuen en condicions de pobresa.



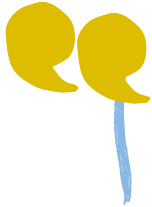
*[...] generacions i grups socials que transmeten als seus integrants tant els dèficits com les posicions socials. I ho fan, principalment, a través de la família, de l'educació i de l'ocupació.*

*La pobresa s'arrossega des del bressol, s'assenta en l'experiència escolar i es confirma en l'ocupació sobretot en la primera feina, però es dona en un context d'increment de la desigualtat social i d'afebliment de l'estat que s'encarrega de redistribuir els béns que donen cohesió a la societat. En altres paraules, es combina l'explicació de la socialització familiar en una llar pobra amb la manca de voluntat política de les elits i de la fortalesa de l'estat social per compensar el punt de partida.*

*Un infant neix en una llar amb més o menys recursos. Quan s'és infant pobre, disminueixen les possibilitats d'arribar a ser llicenciat. Durant la infantesa, un nen o una nena s'acostuma en un context cultural, se socialitza o es construeix com a individu en un medi familiar, veïnal i social. I aquest mitjà modela els seus hàbits alimentaris, el seu acompliment educatiu i fins i tot la seva esperança de vida. El modula o modela, però no l'engarjola. Hi ha una certa mobilitat social ascendent segons com estigui estructurada la societat (Goldthorpe 2010). És cert, però, que les oportunitats no són les mateixes per a tots. No són iguals les oportunitats i menys encara ho són els resultats, per això hi ha mecanismes que tracten de pal·liar les iniquitats de fons. (pàg. 142).*



La preocupació per l'empobriment progressiu i pels desavantatges socioeconòmics, culturals i educatius de la infància es reflecteix en la Recomanació *Invertir en la infància: trencar el cicle dels desavantatges* de la Comissió Europea quan considera:



*Els infants tenen més risc de pobresa o exclusió social que la població en general en la gran majoria dels països de la UE; els nens i nenes que creixen en la pobresa o l'exclusió social tenen menys possibilitats que els seus coetanis més afavorits de tenir bon rendiment escolar, gaudir de bona salut i aprofitar tot el seu potencial en fases posteriors de la seva vida. (Comissió Europea, 2013:1).*

La Recomanació destaca, entre altres mesures, la necessitat de millorar l'impacte dels sistemes educatius en la igualtat d'oportunitats per trencar el "cicle dels desavantatges, garantint que tots els infants es puguin beneficiar d'una educació inclusiva i d'alta qualitat, que promogui el seu desenvolupament emocional, social, cognitiu i físic" (Comissió Europea, 2013:8). Prendre com a principi la inclusió de tots els nens i nenes, crear entorns d'aprenentatge inclusiu i reforçar el vincle entre escola i famílies resulten tasques urgents en aquest context.



Tot i els indicadors que parlen, per als últims quatre anys, d'indicis de recuperació econòmica, la desigualtat gairebé no disminueix si no és que continua el seu ritme ascendent i es converteix en un dels problemes que més limita la igualtat d'oportunitats i més vulnera el dret a l'educació. En aquesta dinàmica, el sector més ric de la població aconsegueix augmentar els seus ingressos any rere any mentre que els sectors més pobres veuen com els seus disminueixen progressivament com i empitjoren les seves vides (Marc i Ubrich, 2017).

Per valorar el grau de desigualtat existent es tenen en compte, normalment, cinc dimensions: ocupació, habitatge, protecció social, salut i educació (altres estudis tenen en compte, a més, altres qüestions com la manca de participació o la manca de consciència social i ciutadana).

En el nostre cas, ens fixarem en la darrera d'aquestes dimensions, l'educació. Segons l'últim informe de *Panorama de la Educació* (OCDE, 2019), la despesa en Educació Primària i secundària d'Espanya continua estant per sota de la mitjana OCDE i de la mitjana UE23: 3,1% del Producte Interior Brut (PIB) davant del 3,5% OCDE i el 3,2% UE23 (2019: 63).

Aquestes dades ens parlen d'una certa recuperació de la despesa en Educació respecte de la situació de retallades que va caracteritzar la política pública durant el període de crisi, però encara insuficient per atendre les necessitats de la població en edat escolar, del professorat i dels mateixos centres educatius.

D'altra banda, l'escola s'enfronta a reptes no solament en el terreny de l'atenció a la població més desfavorida, sinó també en la transició necessària des de models més instructius a models més comprensius, inclusius, democràtics i crítics, com els que inspira aquest marc teòric- pedagògic.



L'escola ha d'ensenyar a participar en la societat des d'un pla d'igualtat de condicions. Ha d'apostar més per metodologies en què participi tota la comunitat educativa i tenir més contacte amb el carrer per conèixer de prop els problemes socials. L'escola ha de fomentar el pensament crític de nens i nenes, ensenyant més a preguntar que a respondre, ja que a través de la pregunta es desenvolupa més la intel·ligència. L'escola ha d'educar en valors, per tant, no s'entén una escola que no sigui inclusiva, on tots els infants tinguin cabuda i on el principi d'atenció a la diversitat sigui una realitat.

En aquest sentit, és important reconceptualitzar el terme "diversitat" per no oblidar la diversitat d'interessos i d'opinions. Cal modificar l'estructura que considera el mestre com el qui ensenya i els alumnes, els qui aprenen. El mestre ha d'esdevenir un dinamitzador del procés de construcció de l'aprenentatge on tots i totes aprenen des d'un pla d'igualtat. A causa dels avenços tecnològics, el coneixement s'actualitza a una velocitat vertiginosa per la qual cosa ja els alumnes no han d'aprendre necessàriament els continguts del món adult. Cada dia és una nova oportunitat per transformar el coneixement des de l'àmbit de la innovació. Creativitat, innovació i empreudoria han de ser principis que es treballen diàriament a l'escola, no amb un enfocament sobretot mercantil sinó de desenvolupament de competències i capacitats intrapersonals i interpersonals. (CIPI, 2017: 52-54).



## 1.2. Nenes i nens del segle XXI. Cap a una ciutadania crítica i compromesa

L'etapa de Primària abasta el cicle d'edat 6-12 anys, un moment que representa canvis notables no solament en relació amb el creixement i el desenvolupament psicològic, sinó també en l'ampliació del seu marc de relacions, en les possibilitats d'aprenentatge i en el descobriment d'un món de possibilitats en el qual actuen cada vegada amb més autonomia i independència.

Una característica rellevant per a l'escola és que els nens i nenes del nostre temps han crescut en l'era digital, són ja nadius digitals.



Font: @flavitabanana (2016) <https://www.instagram.com/flavitabanana/>

Ara bé, que estiguin familiaritzats amb la presència de les tecnologies digitals no vol dir que estiguin digitalment alfabetitzats i, menys encara, que estiguin digitalment alfabetitzats des d'una perspectiva crítica. És, per tant, aquesta una de les qüestions que convé tenir en compte perquè l'acció educativa procuri enfortir les seves capacitats digitals i dotar-les de sentit pedagògic, incorporant els aprenentatges que ja han fet de manera autònoma amb el seu ús en un ambient educatiu i amb una finalitat educativa.



D'altra banda, i especialment a mesura que ens acostem a la fi de l'etapa, els nois i noies van ampliant el seu món de relacions i incorporant canvis respecte dels llocs que ocupen les persones del seu entorn familiar, social i educatiu. Així mares, pares o persones tutores de referència continuen ocupant un lloc important, però es va obrint pas a poc a poc la preferència per les amistats amb qui comparteixen interessos, oci, joc i relació social. Pot resultar molt rellevant l'aprofitament dels espais de col·laboració entre iguals per iniciar-se en projectes que requereixen treball conjunt, de cooperació i elaboració col·lectiva.



És important igualment donar continuïtat a la feina coeducativa, que hauriem d'haver iniciat des de l'etapa infantil i a la qual convé donar continuïtat al llarg de tot el procés d'escolarització. De fet, a Primària, les estratègies coeducatives poden veure's reforçades aprofitant la maduresa que van adquirint i que es reflecteix en el desenvolupament d'un sentit encara que només és incipient de justícia, en la disposició a acordar normes inclusives o en la seva capacitat per identificar estereotips i subjectar-se a criteris que respectin els seus drets i que delimitin les seves obligacions.



És un moment fantàstic per implicar-los activament en la creació i gaudi d'entorns de cura, tant a l'aula com en el conjunt del centre. Les nenes i nens d'aquestes edats poden reflexionar cada vegada amb més matisos sobre les condicions desitjables en les quals els agradaria que es desenvolupessin les activitats escolars. Es mostren empàtics i poden col·laborar activament en la posada en marxa d'estratègies que garanteixin el seu benestar i el de les seves companyes i companys. Per descomptat, no hi ha cures positives sense la permanent reflexió de gènere, sobre com podem incorporar-les, practicar-les i responsabilitzar-nos-en en igualtat, participant totes i tots en totes les tasques materials i afectives que comporta aprofundir en la construcció d'una escola de cures.

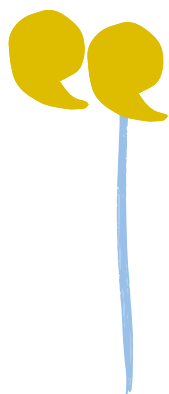
Aplicant l'exigència amb què Lederach (1984: 37) reclamava coherència entre l'enfocament d'Educació per a la Pau i la seva translació pedagògica, també en el nostre cas emfatitzem l'ètica de la cura perquè resulta una dimensió fonamental de l'enfocament que guia aquest marc pedagògic..



*Avui la cura ens serveix de referència crítica en aquest punt crucial de la nostra civilització. [...] sabem que som éssers interdependents i que ens fem humans amb els altres. Crec que també la cura mútua pot ser un potent principi inspirador d'un nou model de convivència cívica. Per això es fa urgent generar aquesta cultura com a referent.*

*[...] Considero que es tracta d'educar en la cura mútua on aquesta sigui constitutiva dels processos educatius des del primer moment de l'escola. Això em sembla especialment rellevant. Aquesta perspectiva, considerant allò fonamental del que som i ens constitueix com a éssers humans, és central en el viure i convida a l'escola. Això significa la descentració de l'infant en el procés educatiu per resituar les persones en un procés permanent d'humanització de totes elles. Per això, el nen i la nena, alhora que són cuidats i aprenen a ser el que cada un és, aprenen a practicar l'amor, el respecte i a tenir en compte els altres, els seus companys i companyes, els seus mestres, els seus familiars.*

*És l'aprenentatge experimentat en la quotidianitat de la vida escolar de les reciprocitats afectives i normatives que ens fan conscients de la relació que som. És l'aprenentatge de la pròpia identitat creada i construïda en estreta interrelació i interdependència amb els altres. Per això, saber que ha de cuidar-se a si mateix i als altres va anar modelant la seva personalitat per un convida en la "curadania" (Amaia Pérez Orozco) i en la ciutadania sustentada en les relacions fraternes de cooperació, donant sentit a allò col·lectiu, allò comú, allò públic.*



*Aquesta també és la pràctica constant de totes les persones que formem part de la comunitat educativa com a comunitat de cura mútua. Els docents hem de cuidar l'alumnat, hem de prestar-nos atenció entre nosaltres com a equip docent i hem de tenir cura de les famílies perquè tots siguin protagonistes en els processos educatius. Les famílies han de cuidar-se entre elles, al professorat i a tot l'alumnat. Tothom, alumnat, professorat i famílies, ha de cuidar la seva participació i compromís amb l'entorn-contexte (poble, barri, ciutat) com a comunitat de vida. Sense entrar en el desenvolupament en la pràctica de tot el que s'ha dit fins ara, molts i moltes constatem en diferents trobades d'educació que aquesta és la proposta que avui s'està desenvolupant ja a diferents centres educatius.*

Julio Rogero (2017): *La escuela del cuidado mutuo*. [Fragments].

<https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/06/12/la-escuela-del-cuidado-mutuo/>



## 1.3. Educació Primària. Estructura, característica de l'etapa i modelo curricular

L'etapa de Primària es regula per la LOMCE (Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa), que modifica la LOE (Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació) en alguns continguts. Des del Govern fins als centres educatius, són diversos els òrgans competents que tenen competències per intervenir en els diferents nivells de concreció del currículum.

■ Taula 1. Distribució de competències

ÒRGAN COMPETENT	FUNCIONS
<b>Govern</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Determinar els continguts comuns, els estàndards d'aprenentatge avaluable i l'horari lectiu mínim del bloc d'assignatures troncal.</li> <li>▪ Determinar els estàndards d'aprenentatge avaluable relatiu als continguts del bloc d'assignatures específiques.</li> <li>▪ Determinar els criteris d'avaluació de l'assoliment dels objectius dels ensenyaments i etapes educatives i del grau d'adquisició de les competències corresponents, així com les característiques generals de les proves, en relació amb l'avaluació final d'Educació Primària.</li> </ul>
<b>Ministeri d'Educació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Determinar els criteris d'avaluació de l'assoliment dels objectius dels ensenyaments i etapes educatives i del grau d'adquisició de les competències corresponents, en relació amb els continguts dels blocs d'assignatures troncal i específiques.</li> <li>▪ Determinar les característiques de les proves.</li> <li>▪ Dissenyar les proves i establir el seu contingut per a cada convocatòria</li> </ul>
<b>Administracions educatives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Complementar els continguts del bloc d'assignatures troncal.</li> <li>▪ Establir els continguts dels blocs d'assignatures específiques i de lliure configuració autonòmica.</li> <li>▪ Fer recomanacions de metodologia didàctica per als centres docents de la seva competència.</li> <li>▪ Fixar l'horari lectiu màxim corresponent als continguts de les assignatures del bloc d'assignatures troncal.</li> <li>▪ Fixar l'horari corresponent als continguts de les assignatures dels blocs d'assignatures específiques i de lliure configuració autonòmica.</li> <li>▪ En relació amb l'avaluació durant l'etapa, complementar els criteris d'avaluació relatiu als blocs d'assignatures troncal i específiques, i establir els criteris d'avaluació del bloc d'assignatures de lliure configuració autonòmica.</li> <li>▪ Establir els estàndards d'aprenentatge avaluable relatiu als continguts del bloc d'assignatures de lliure configuració autonòmica.</li> </ul>

ÒRGAN COMPETENT	FUNCIONS
<b>Centres educatius</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Complementar els continguts dels blocs d'assignatures troncal, específiques i de lliure configuració autonòmica i configurar-ne l'oferta formativa.</li> <li>▪ Dissenyar i implantar mètodes pedagògics i didàctics propis.</li> <li>▪ Determinar la càrrega horària corresponent a les diferents assignatures.</li> </ul>

Font: LOMCE (2013).

Enumerem tot seguit alguns dels canvis que introdueix la LOMCE:

- ▶ L'etapa s'organitza per cursos, de 1r a 6è, en lloc de per cicles.
- ▶ L'àrea de Coneixement de Medi Natural, Social i Cultural es desglossa en dues: Ciències de la Naturalesa i Ciències Socials.
- ▶ La LOMCE elimina l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania; al seu lloc, les famílies o persones tutores han de triar entre Religió i/o Valors Socials i Cívics.
- ▶ Les àrees s'agrupen en blocs d'assignatures: troncal (amb un pes no inferior al 50% del conjunt de l'horari lectiu), específiques, i de lliure configuració autonòmica.



## ■ Taula 2. Assignatures de l'etapa de Primària

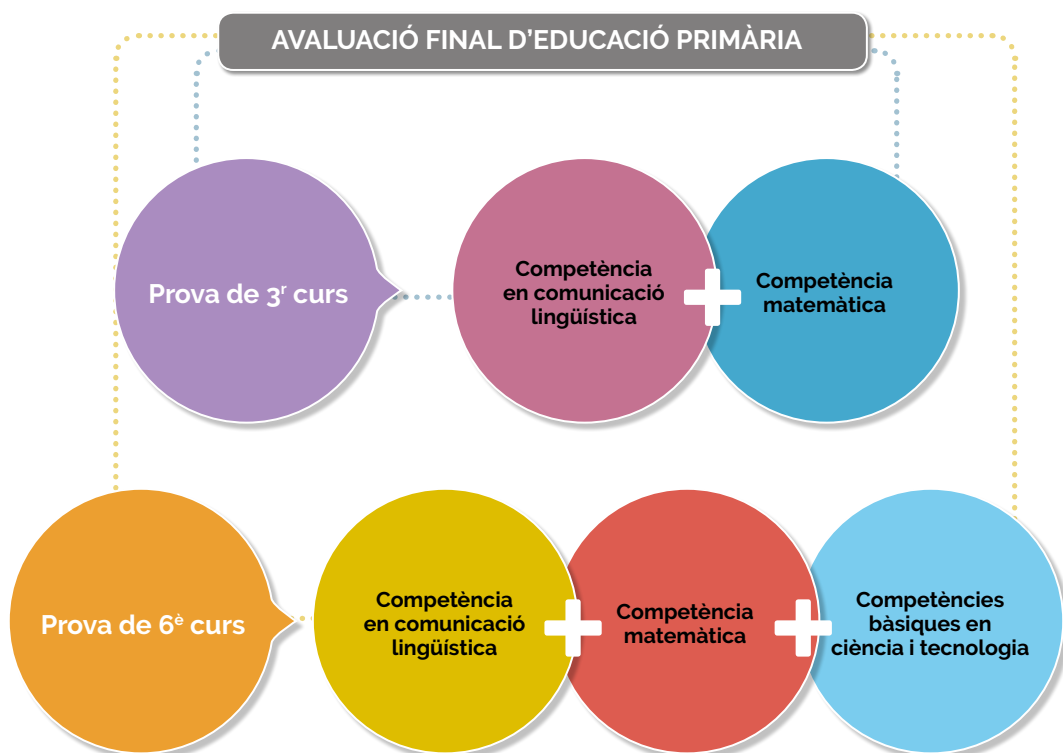
	CARÀCTER	ASSIGNATURES
<b>Assignatures troncal</b>	Obligatòries	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ciències de la Naturalesa</li> <li>▪ Ciències socials</li> <li>▪ Llengua castellana i literatura</li> <li>▪ Matemàtiques</li> <li>▪ Primera llengua estrangera</li> </ul>
<b>Assignatures específiques</b>  (Hauran de cursar-ne almenys 3 d'una oferta de 6. Obligació de cursar Educació Física i Religió o Valors Socials i Cívics.)	Obligatòries	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educació Física</li> <li>▪ Religió o Valors Socials i Cívics</li> </ul>
	Optatives (almenys 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educació Artística</li> <li>▪ Segona Llengua Estrangera</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Religió o Valors Socials i Cívics (si no l'ha triat com a obligatòria)</li> </ul>
<b>Assignatures de lliure configuració</b>	Obligatòries	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llengua cooficial i Literatura</li> </ul>
	Optatives	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assignatures específiques no cursades o àrees per determinar</li> <li>▪ Aprofundiment o reforç de les troncal o àrees per determinar</li> </ul>

Font: LOMCE (2013).



**Avaluació.** Es preveuen dos tipus d'avaluació. L'avaluació formativa, contínua, global i orientada a valorar el progrés en el procés d'aprenentatge de l'alumnat en el conjunt de les àrees. I l'avaluació sumativa destinada a comprovar el grau d'adquisició de les competències bàsiques.

■ Gràfic 1. Modalitats d'avaluació final



Font: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (s/d:6).



## 1.4. Cultura organitzativa

**E**ntenem per cultura organitzativa el conjunt de percepcions, coneixements, pràctiques, normes, costums, símbols, idees, creences i valors que comparteix la comunitat educativa especialment el professorat com a resultat dels processos polítics, socials i educatius que han conformat la història de cada institució escolar.

La cultura organitzativa és rellevant, ja que proporciona identitat als seus membres, estableix els límits d'allò esperable, acota els principis pedagògics i d'actuació docent... i es reconstrueix permanentment com a resultat de la tensió entre estabilitat i canvi. Però és important, a més, perquè condiciona el desenvolupament professional del professorat i, per tant, el model educatiu que s'oferirà als estudiants.

En realitat, hauríem de parlar de cultures organitzatives, en plural, perquè cada centre, en la mesura que està influït pel seu context particular, per les condicions de l'entorn, pel caràcter de la població que atén i per les identitats i característiques dels diferents agents que conflueixen a l'escola, acaba configurant, com a resultat, una cultura organitzacional específica, sensible o obertament diferent d'altres centres, fins i tot dins el mateix territori.

Amb tot, sí que ens interessa destacar alguns elements que formen part de la cultura escolar dels centres de Primària i incloure'n d'altres que considerem rellevants per la seva pertinença per a aquest marc pedagògic.

- **La centralitat de la pedagogia.** La preocupació pels nois i noies, pel seu desenvolupament no solament cognitiu sinó també físic, emocional i ètic ha guiat les decisions sobre el currículum implementat i sobre l'elecció de les estratègies més apropiades per a la seva consolidació. Aquesta orientació ha portat el professorat a conèixer més sobre psicologia de l'aprenentatge amb la intenció de comprendre els processos de construcció de coneixement i de millorar la seva tasca d'acompanyament i tutorització.

Ara bé, l'altra cara d'aquesta característica és que moltes vegades aquesta èmfasi en els aspectes pedagògics ha derivat en una concepció una mica tècnica del fet educatiu, excessivament centrat en el didactisme, en la consideració que l'aplicació "mecanicista" de certes estratègies metodològiques o la utilització de determinats materials i recursos podrien garantir, per si mateixes, millors resultats. La conseqüència: una acció educativa aïllada del seu context, de la realitat, excessivament individualitzada i individualista. I, per tant, una escola més exposada a la influència del currículum ocult, a la invisibilització dels conflictes o a l'ocultació de les relacions de poder.

Aquesta tendència s'ha vist contrarestatada per l'**avenç de les pedagogies crítiques** que proposen davant de les dinàmiques hegemòniques que actuen per fer de les escoles institucions al servei de reproducció social problematitzar l'escola. És a dir, desvelar tot l'entramat escolar que impedeix que els mestres exerceixin com a docents crítics, que el currículum escolar sigui rellevant per al canvi social, que l'acció educativa sigui empoderadora especialment per a l'alumnat, que la

comunitat educativa es visqui com a tal, que s'entengui la dimensió política d'una educació que s'ha d'orientar al canvi i a la transformació social.

- **La col·laboració i el treball conjunt de professorat.** L'etapa de Primària s'ha caracteritzat per la posada en marxa de projectes interdisciplinaris que requereixen la col·laboració regular de mestres. Ressaltem especialment aquest aspecte per diferenciar-lo d'altres moments en què el professorat també es reuneix, es debat i pren decisions conjuntes posem per cas, en les sessions d'avaluació. Però si parlem de projectes compartits és perquè ens interessa ressaltar la concepció d'acció docent com una tasca col·lectiva i com una pràctica en què els mestres comparteixen sabers.

Quan es dissenyen i s'implementen projectes conjunts es presta atenció a com es pot enfortir el coneixement sobre una determinada realitat no solament des de la visió d'una àrea o assignatura determinada, sinó com un treball de bastida en el qual es reforcen aquestes mirades interdisciplinàries que es complementen i fan més intel·ligible el fenomen o la problemàtica que s'està estudiant.

Condueix també a reflexionar sobre estratègies que seran necessàriament més variades i que requeriran la participació activa de l'alumnat i el desplegament de més capacitats per portar a terme els projectes. L'alumnat, a més, no solament percep i integra millor l'aprenentatge de la complexitat inherent a l'anàlisi de la realitat sinó que a més l'observació d'un alt nivell d'implicació i col·laboració en les seves mestres contribueix a estimular el seu interès per treballar en grups, en equips en què tots els seus membres participen en objectius i sentits comuns. És, per tant, també una oportunitat per treballar valors que tenen a veure amb la recerca de bé comú: confiança, cooperació, compromís, responsabilitat, reconeixement, equitat...

- **La consciència de comunitat educativa, entorn i escola.** El terme comunitat al·ludeix a "allò comú" a un interès compartit per un grup de persones que treballen juntes per aconseguir determinats objectius.

Un aspecte essencial del nostre enfocament és estendre el concepte de comunitat educativa per portar-lo més enllà del que tradicionalment s'ha entès com a tal: comunitat escolar docents, alumnat, personal de suport, administratiu i de serveis més famílies.

Partint de la idea que l'educació és competència no solament de l'escola sinó del conjunt d'agents socials que se situen en un context determinat, el concepte de comunitat educativa ens porta a plantejar quines estratègies desenvolupar per implicar el màxim nombre d'agents socials en la construcció d'aquesta idea del "comú". En el nostre cas, serà com contribuïm cada actor social des del seu àmbit d'acció en la posada en marxa de projectes transformadors, vinculats al territori, i que representin passos en aquesta transició cap a models més justos i sostenibles.



- **El compromís amb la innovació educativa.** Els centres de Primària, a través de la consciència crítica i compromesa de tants mestres, van ser pioners en la posada en marxa del que, més tard, vam anomenar transversalitat. Els projectes de coeducació, d'educació per a la pau, d'educació intercultural... van tenir en els centres de Primària i en els Moviments de Renovació Pedagògica les seves primeres experiències.

El debat per aconseguir que aquests enfocaments que es consideraven essencials no fossin objecte de tractaments puntuals (els coneguts com "dies de" la pau, les dones, el medi ambient...), sinó que impregnessin el conjunt del currículum, de la cultura escolar i de la vida dels centres, ha estat darrere de la naturalització amb què avui abordem la seva presència a les escoles i amb la qual reconeixem la seva importància i potencialitat educativa (la qual cosa no vol dir que s'hagi resolt la dificultat de materialitzar aquests enfocaments en el dia a dia).

En aquest marc pedagògic, no entenem la innovació com la inclusió de dinàmiques, eines o recursos nous a l'aula. No tot el que és nou és innovació. Entenem la innovació educativa com la possibilitat de pensar en noves estratègies d'ensenyament-aprenentatge, de treballar un currículum socialment rellevant, de connexió amb tots els agents de la comunitat educativa i de l'entorn per posar l'educació al servei de les persones, de la transformació social i de la lluita contra la desigualtat i l'exclusió.

## 1.5. La resposta educativa des de les administracions



La Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) modifica certs aspectes de la llei vigent fins a aquest moment, la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE). Recollim a continuació els aspectes més rellevants per a l'enfocament educatiu que estem plantejant en aquest document pedagògic.

A l'apartat de **principis** parla de qualitat (per a tot l'alumnat independentment de les seves circumstàncies); equitat (igualtat d'oportunitats, element compensador de desigualtats...); valors (llibertat personal, la responsabilitat, la ciutadania democràtica, la solidaritat, la tolerància, la igualtat, el respecte i la justícia); diversitat, orientació, flexibilitat... I introdueix dos principis nous:

- Reconeixement del paper que correspon als pares, mares i tutors legals com a primers responsables de l'educació dels seus fills i filles.
- Llibertat d'ensenyament, com a dret de pares i mares a triar centre.

Quant a les **finalitats** queden com estaven en la LOE. Respecte pels drets i llibertats fonamentals, igualtat d'oportunitats entre dones i homes, discapacitat; tolerància, prevenció de conflictes; desenvolupament sostenible; iniciativa i esperit emprenedor; pluralitat lingüística i interculturalitat. "La preparació per a l'exercici de la ciutadania i per a la participació activa en la vida econòmica, social i cultural, amb actitud crítica i responsable i amb capacitat d'adaptació a les situacions canviants de la societat del coneixement" (art. 2, k).

S'introdueix (art. 2 bis) la precisió que "s'entén per Sistema Educatiu Español el conjunt d'Administracions educatives, professionals de l'educació i altres agents, públics i privats, que desenvolupen funcions de regulació, de finançament o de prestació de serveis per a l'exercici del dret a l'educació a Espanya".





## 1.5.1. Limitacions, disfuncions i fractures

Molts autors i autores, sindicats, associacions de mares i pares, plataformes i col·lectius ciutadans<sup>2</sup> han mostrat el seu rebuig a la LOMCE per considerar-la una llei retrògrada, conservadora i neoliberal.

No entrarem en els detalls de tot el que implica aquest canvi legislatiu. Únicament assenyalarem els aspectes més rellevants que dificulten la inclusió d'un enfocament d'educació crítica i transformadora com el que volem proposar per a aquest marc pedagògic.

Una llei que respon a un enfocament **neoliberal** que impregna bona part de l'argumentari que s'utilitza en el Preàmbul per justificar aquesta reforma.

- **Èmfasi en l'economia** i dins d'aquesta en el creixement econòmic. Nous perfils de ciutadans/es i treballadors/treballadores.
- Afavoridora de les **tendències mercantilitzadores**, perquè supedita allò educatiu a allò econòmic.
- Orientació a les **demandes del mercat**: flexibilitat, diversitat, emprenedoria, innovació.
- Una llei que **desvirtua el sentit educatiu**, que supedita les matèries, els continguts a allò que informes com ara PISA (OCDE) valoren com a rellevants per satisfer les demandes del mercat.

Una llei que, perquè avancin les pedagogies crítiques als centres educatius, significa una reculada en els tímids suports que les legislacions precedents oferien a les comunitats educatives crítiques.

- **Èmfasi en allò individual**: l'alumnat, el talent, l'esforç.
- **Qüestionadora de l'educació com a dret**, rebaixant-la a mer servei que s'ofereix per la via pública i/o privada. Debilitament de l'escola pública.
- **Excloent i classificadora**. Amb l'excusa dels talents (alguna cosa innata, enfront de la idea de desenvolupament de capacitats) classifica l'alumnat i el prepara per seguir trajectòries diferents.
- **L'educació per a la ciutadania**, la construcció de persones crítiques, responsables i compromeses, queden clarament marginades d'aquesta proposta.
- **Llei recentralitzadora**, bona part del currículum i dels sistemes d'avaluació diagnòstics queden en mans del govern central.

<sup>2</sup> Jurjo Torres, M<sup>a</sup> Ángeles Llorente, Pedro Sáez, Francesco Tonucci, Bibiana Medialdea, Francisco Imbernón, Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), CCOO, STE, Asociación Ciudadan@s por la Educación Pública.

## 1.5.2. Els reptes pendents

---

Des de l'enfocament que planteja aquest marc pedagògic, seria interessant afrontar els reptes següents:

- ▶ La centralitat d'un enfocament d'educació crítica i transformadora com el que estem presentant per estar en millors condicions de donar resposta a les múltiples crisis generades per l'actual model de desenvolupament.
- ▶ Currículum ecosocialment rellevant que mostri la nostra ecodpendència i la nostra interdependència. Abordat des d'un enfocament sociocrític que atorgui sentit al coneixement escolar per a la comprensió de la realitat i per a la transformació social, avui dia, urgent i necessària.
- ▶ L'impuls de pedagogies actives i participatives que facin de les institucions educatives escoles democràtiques.
- ▶ Entendre els nens i nenes no solament com a "ciutadans i ciutadanes del matí, del futur", sinó des de la comprensió que ja ho són avui, en el present.
- ▶ Formació integral dels nens i nenes perquè desenvolupin al màxim les seves capacitats des de les diversitats que es troben en qualsevol comunitat educativa perquè totes les persones som diferents. Una formació que integri el desenvolupament cognitiu, emocional i afectiu; que afavoreixi i creï espais de participació, protagonisme i apoderament; que contribueixi a la mobilització política i social a favor de la justícia i l'equitat.
- ▶ La defensa d'una educació, pública, gratuïta, universal i inclusiva. Una educació coeducadora que aposta per la sostenibilitat de la vida, de les persones i del planeta des d'un enfocament local i global.
- ▶ Dinamització de la vida dels centres, en relació amb l'entorn, amb agents i moviments socials.





# 2

MARC TEÒRIC.  
FONAMENTS  
D'UN NOU  
ENFOCAMENT





*Seria certament una actitud ingènua esperar que les classes dominants desenvolupessin una forma d'educació que permetés a les classes dominades percebre les injustícies socials en forma crítica.*

*Una comprovació d'aquest tipus demostra la impossibilitat d'una educació neutra. Per a la consciència ingènua, no obstant això, una afirmació com aquesta pot ser interpretada com si jo estigués dient que, tot i no ser neutra, l'educació ha de ser (o és sempre) la pràctica a través de la qual els educadors no respecten l'expressivitat dels educands.*

*Això és precisament el que caracteritza l'educació 'domesticadora', però no la de caràcter alliberador. En aquesta última, per contra, l'educació és el procediment pel qual l'educador convida els educands a conèixer, a descobrir la realitat en forma crítica. Així que, mentre la primera procura estimular la "consciència falsa" dels educands, perquè resulti més fàcil la seva adaptació a la realitat, la segona no pot ser un esforç pel qual l'educador imposa la llibertat als educands.*

*És que, mentre que a l'educació domesticadora hi ha una dicotomia necessària entre els qui manipulen i els qui són manipulats, a l'educació per a l'alliberament no hi ha subjectes que alliberin i objectes que siguin alliberats. En aquest procés no pot haver-hi dicotomia entre els pols.*

*Així, el primer procés és, en ell mateix, prescriptiu; el segon, dialògic.*

*Per això, l'educació per a la "domesticació" és un acte de transferència de "coneixement", mentre que l'educació per a l'alliberament és un acte de coneixement i un mètode d'acció transformadora que els éssers humans han d'exercir sobre la realitat. (Freire, 2004:71-72).*

**E**n aquest capítol, provarem de reflexionar sobre els suports teòrics que sustenten el model sociocultural dominant i la seva lògica educativa i, a partir d'aquí, posicionar-nos a favor d'una altra fonamentació teòrica. Per a això, ho enfrontarem amb dues realitats: la primera, la seva capacitat per oferir a les noves generacions una mirada lúcida, entenedora i crítica que els permetin comprendre les societats actuals, el món de la globalització i el seu paper en aquest món. En un segon pas, debatem les seves debilitats teòriques per tractar de donar suport alternatiu en el camp de la teoria a altres possibles lògiques.

Cada agent educatiu que s'impliqui en el projecte haurà de fer la seva lectura i interpretació pròpia d'aquest punt per explicitar els seus fonaments i expectatives.



## 2.1. Teories de l'aprenentatge



La psicologia cognitiva intenta entendre com es produeixen i interactuen entre si diferents processos mentals, com ara la percepció o la memòria, però també uns altres de més complexos com ara el llenguatge o el pensament. Aquest corrent que sorgeix en contraposició al conductisme intenta entendre els estats interns rellevants per explicar el funcionament i el desenvolupament d'aquests processos.

Ens interessa, especialment, conèixer com es desenvolupa l'aprenentatge i què podem fer per afavorir-ho, partint de tres idees centrals: **a)** tot procés d'aprenentatge ha de partir del nivell de desenvolupament de cada persona en cada moment, tenint en compte les seves circumstàncies individuals i les pròpies del context, **b)** els processos facilitats pels agents educatius han de ser estimulants, per incrementar al màxim la capacitat d'aprenentatge de cada estudiant i **c)** els nous aprenentatges han de relacionar-se de manera significativa amb els coneixements previs.

■ Taula 3. Teories de l'aprenentatge segons Piaget, Vigotsky i Ausubel

Jean PIAGET	
Característiques	L'aprenentatge està directament relacionat amb el <b>nivell de desenvolupament maduratiu</b> en què es troba l'individu. A cada estadi li correspon un nivell de competència cognitiva que, per tant, limita el que en aquest moment la persona és capaç d'aprendre, encara que el que s'aprèn en cada etapa de desenvolupament es reconfigura a partir dels desenvolupaments cognitius que vindran després.
Etales	<ol style="list-style-type: none"><li><b>1. Sensoriomotora.</b> (Fins als 2 anys aproximadament). la criatura aprèn a través dels sentits, mitjançant la manipulació d'objectes que estan a l'abast dels seus sentits (si l'objecte no està a la vista, consideren que ha desaparegut).</li><li><b>2. Preoperacional.</b> (Fins als 7 anys aproximadament). interacció més complexa amb el seu ambient, gràcies a l'ús de paraules i imatges mentals. Entenen la permanència dels objectes (encara que no estiguin a la vista), però tenen dificultats per entendre la conservació (perquè només atenen a un aspecte d'estímul). Pensament egocèntric.</li><li><b>3. Operacions concretes.</b> (Entre 7 i 12 anys). Disminueix el pensament egocèntric, atenen múltiples estímuls (són capaços per exemple d'agrupar objectes que comparteixen alguna característica) però limiten el seu coneixement al què han experimentat.</li><li><b>4. Pensament formal.</b> (A partir de 12 anys aproximadament). Es desenvolupa el pensament abstracte. Utilitzen la lògica formal. Formulen hipòtesis i les posen a prova per resoldre problemes. Desenvolupament del raonament.</li></ol>



## Jean PIAGET

### Claus per entendre l'enfocament

Per a Piaget les possibilitats de desenvolupament cognitiu són, fonamentalment, de naturalesa biològica. Els processos psicològics i l'aprenentatge n'és un exemple estan organitzats en sistemes que s'adapten als estímuls canviants de l'entorn, mitjançant dos processos rellevants, el d'assimilació i el d'acomodació. El primer es refereix a la manera en què les criatures s'enfronten als estímuls de l'ambient i el segon a la modificació dels seus esquemes mentals previs per adaptar-se a les exigències de l'entorn. És important que nenes i nens manipulin objectes, experimentin situacions, trobin sentits per fer inferències lògiques que puguin incorporar als seus esquemes mentals. Això és, els coneixements així generats s'incorporen i acomoden en els coneixements previs que ja tenien en les seves estructures cognitives. Però atès que aquest sistema busca l'equilibri, els salts d'aprenentatge s'acceleren quan hi ha un **conflicte cognitiu**. Això és quan el nou coneixement xoca entra en contradicció amb allò prèviament après. Aquesta és un, entre moltes d'altres, de les aportacions més suggeridores de la psicologia piagetiana als processos d'ensenyament-aprenentatge.

## Lev VIGOTSKY

### Característiques

**Teoria sociocultural.** La societat i la cultura condicionen la forma en què nens i nenes aprenen. A diferència de Piaget, Vigotsky manté que és l'aprenentatge el que estimula i orienta els processos interns de desenvolupament.

### Etapas

**Zona de Desenvolupament Proximal (ZDP).** *"Això és la distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un problema sota el guiatge d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç."* (Vigotsky, 2009:133).

### Claus per entendre l'enfocament

Vigotsky destaca la influència que tenen la societat i la cultura en el desenvolupament cognoscitiu de la criatura. Per aquest motiu el que poden considerar-se estàndards d'aprenentatge, en un context sociocultural concret, no poden ser extrapolats a altres espais que no comparteixen les mateixes claus.

És en la interacció social que els nens i nenes aprenen, per això es parla d'un aprenentatge guiat. Mares i pares, docents... Ajuden a modelar el seu desenvolupament cognitiu en proporcionar-los determinades instruccions o suggeriments per manipular objectes, per resoldre problemes, per comprendre situacions... És el que es coneix com a bastida, en referència al suport que ofereixen a la criatura les persones adultes per dur a terme una tasca que no podria realitzar per ella mateixa. En aquest procés el llenguatge té un paper central per expressar les idees, per establir categories, per incorporar conceptes i per establir relacions de caràcter més complex com ara els vincles entre present, passat i futur, per exemple.



## David AUSUBEL

### Característiques

**Teoria de l'aprenentatge significatiu.** L'aprenentatge ha de tenir sentit perquè s'incorpori a la matriu cognitiva, romangui i es pugui recuperar i utilitzar en la interpretació i resolució de problemes. D'aquí, que un altre tipus d'aprenentatges no significatius memorístics, repetitius, mecànics, conjunturals... no solament desapareixen fàcilment, sinó que tenen menys rellevància per a la comprensió i interpretació de la realitat.

### Etales

Ausubel distingeix tres tipus interrelacionats:

**Aprenentatge de representacions.** Atribució de símbols a la part de la realitat a què fan referència. Seria la forma més bàsica d'aprenentatge.

**Aprenentatge de conceptes.** En aquest cas la relació amb la part de la realitat a què es refereix es fa mitjançant idees abstractes.

**Aprenentatge de proposicions.** És la forma més complexa. Es refereix a la capacitat de relacionar conceptes més elaborats que facilitin el pensament complex (matemàtic, filosòfic, social...).

### Claus per entendre l'enfocament

És un aprenentatge de caràcter relacional, l'aprenentatge és significatiu quan els conceptes i els coneixements nous es relacionen entre si i amb els coneixements previs de forma substantiva. Que els nous coneixements connectin amb els previs no significa simplement que els amplii sinó que en aquesta relació es crea un significat nou.

Perquè l'aprenentatge sigui significatiu els nous coneixements han de tenir significativitat lògica (materials ordenats en seqüència, xarxa de conceptes relacionats...) i significativitat psicològica (connexió comprensiva entre el nou coneixement i el previ).

És important que l'estudiant tingui per a això una actitud favorable, per això els processos d'ensenyament-aprenentatge que s'orienten a l'aprenentatge significatiu intenten motivar l'alumnat i connectar amb els seus interessos, les seves ganes i la seva disposició a l'aprenentatge.

Font: Elaboració pròpia.



Ens hem centrat en els enfocaments socioconstructivistes per la rellevància que tenen a l'hora de plantejar com haurien de ser els processos educatius i com podem interactuar amb nens i nenes per facilitar el seu aprenentatge.

Un enfocament com el que estem proposant requereix activar múltiples sistemes de coneixement (cognitiu, emocional, experiencial...). La comprensió de la realitat, l'acostament a la complexitat dels fenòmens, el desenvolupament d'un pensament crític, la interpretació i el posicionament des de lectures ètiques, el compromís actiu i transformador han de ser objecte d'aprenentatge en context i facilitat especialment pel professorat, però amb el concurs del conjunt de la comunitat educativa.

**Desenvolupament moral. Cap a una ètica de la justícia, de les cures, de la sostenibilitat de la vida.**

D'acord amb la perspectiva de la psicologia evolutiva que remet a un desenvolupament progressiu de la capacitat per pensar i actuar conforme a sistemes cognitius cada vegada més complexos, hi ha hagut teories que han intentat explicar com es va construint en cada individu la capacitat per analitzar i situar-se al món d'acord a una sèrie de principis i valors sobre els quals pivota el judici moral.

De totes aquestes, destacarem la de Lawrence Kohlberg (1992), que ens parla de com es produeix el progrés des d'una visió autocentrada en els interessos i necessitats propis, a una altra de més complexa que reconeix la llibertat i l'autonomia de tots els éssers humans i, per tant, la necessitat de comprendre els diferents punts de vista, els diferents condicionaments i posicions que poden entrar en conflicte a l'hora de prendre decisions o emetre judicis de valor emparats en el concepte de justícia.

■ **Taula 4. Els estadis del desenvolupament moral segons Kohlberg**

Estadis/Etapes	Característiques
<b>Preconvencional</b>	Moral heterònoma dominada més per l'autoritat que per la cooperació. La persona no entén, ni manté les normes socials. La transgressió comporta el càstig o sanció, per la qual cosa s'intenta evitar. Punt de vista egocèntric, que té en compte només els valors i interessos propis. En el nivell II s'entén a més que aquests interessos poden entrar en conflicte amb els d'altres persones. Allò moralment bo ve determinat per la perspectiva de cada persona.
<b>Estadi 1.</b> Obediència i por al càstig	
<b>Estadi 2.</b> Afavorir els propis interessos	



Estadis/Etapes	Característiques
<b>Convencional</b> <b>Estadi 3.</b> Expectatives interpersonals <b>Estadi 4.</b> Normes socials establertes	Aquest estadi es caracteritza per l'adscripció a la norma, a allò socialment esperat, sense qüestionament. L'aprovació social és un factor rellevant, s'actua motivat per la necessitat de ser una bona persona. Es té consciència de les altres persones i s'entén que la norma ha recollit allò moralment bo per a la convivència social. Per això allò correcte, és complir les normes, les obligacions, les lleis acordades.
<b>Postconvencional</b> <b>Estadi 5.</b> Drets prioritaris i contracte social <b>Estadi 6.</b> Principis ètics universals	Prevalen els principis racionalment escollits enfront de les normes socialment establertes. Es reconeix el valor del dret a la vida i a la llibertat de tots els éssers humans. Els valors i les normes són relatius, tenen més legitimitat com més siguin resultat del consens o contracte social. Els principis ètics tenen prioritat enfront de les obligacions legals o institucionals perquè aquestes poden no ser justes. Per això es considera legítim enfrontar-s'hi si cal.

Font: Elaboració pròpia.

Kohlberg parteix de l'hipotètic significat universal de la moralitat, enfront dels qui defensen que cada cultura determina el significat del que és bo o dolent.

Per això les teories de Kohlberg han estat sotmeses a crítiques des de altres posicions. Destaquem entre aquestes la que li fa Carol Gilligan (1985), atès que la seva perspectiva presenta alguns trets d'interès per a aquest marc pedagògic.

Gilligan fa una crítica a la pretensió d'universalitat sota la qual es desenvolupa l'ètica de la justícia tal com aquestes teories la defineixen, des d'un suposat "ciutadà neutral" que obvia les diferències (sexe, gènere, ètnica, religió, edat, nivell socioeconòmic...) i que oculta, per tant, les desigualtats que es reproduïxen en totes les societats.

Aquesta autora reivindica l'experiència femenina que ha estat marcada per l'afecte i la cura d'altres éssers humans i que dota d'altres característiques al desenvolupament moral, ocultes sota aquest coneixement científic androcèntric que només té en compte el punt de vista masculí i l'àmbit públic com a categories de referència.

El debat moral des de l'ètica de les cures s'expressa entorn de les responsabilitats en conflicte més que en termes de drets enfrontats que competeixen entre ells. L'important és la cura, això és una aproximació des de la no-violència. Per analitzar, situar-se i resoldre aquests conflictes, es recorre a una manera de pensar que és contextual, que atén el conjunt però sobretot la interrelació entre persones. És un sistema de pensament més narratiu que no pas formal i abstracte.



*En la praxi ètica de la cura, la subjectivitat no es modifica dictant lleis, sinó educant en la promoció de relacions de solidaritat, en les connexions empàtiques que s'estableixen amb les persones i el món, pràctiques en les quals prevalen les responsabilitats en un context sociohistòric particular, la prioritat de les relacions interpersonals i en la dignitat de la vida humana. L'ètica de la cura es troba en el cor de la implicació i el compromís personal amb els altres. L'amor, la compassió, l'empatia es connecten amb la cura en situacions específiques en què es necessita ajuda. Per als promotors d'aquesta ètica, no és l'individu autònom, racional, i just el qui pren la decisió i estableix les regles, sinó el subjecte a qui li concerneix la vulnerabilitat de la vida humana. L'ètica de la cura és una acció relacional, en la qual importa no tant l'haver de ser i fer, sinó l'experiència de viure junts. (Durán Palacio: 2015:18-19).*

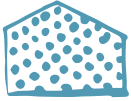
Així anem veient com els principis que sostenim conflueixen en una visió ètica complexa en la qual les idees de justícia social, de cures i de sostenibilitat es complementen i reforcen entre si.

Establir la justícia com a principi-guia d'actuació, ajuda a defensar una societat igualitària des del reconeixement de la diferència i la diversitat. Ens parla de l'apoderament individual i col·lectiu que condueix a l'establiment d'altres relacions de poder, oposades a la dominació, vinculades per contra a la noció d'equitat. Per construir una societat equitativa és necessari combatre i superar els desavantatges de partida socials, econòmiques, cultural... De condició i posició, d'accés i control... que condicionen la vida de les persones.

La justícia social atén la recerca del bé comú. Enfront de la primacia dels interessos individuals, dels interessos espuris que beneficien unes poques persones en detriment de les grans majories, la justícia social s'assenta en la recerca del bé comú. Quan parlem de cures estem parlant de sostenibilitat de la vida. Som éssers interdependents les nostres vides estan lligades entre si, el nostre present y el nostre futur ens vincula a la comunitat però també som éssers ecodependents formem part d'un ecosistema avui dia fragilitzat, que lliga el nostre futur (com va lligar el nostre passat i com condiona el nostre present) a la restauració i creació d'unes condicions que garanteixin la reproducció de la vida en entorns justos, segurs, saludables i sostenibles.

Hem parlat de les ètiques de la justícia social, de la cura, de la sostenibilitat de la vida perquè creiem que són imprescindibles per a una perspectiva d'educació crítica i transformadora i perquè ens aporten claus per abordar des d'una mirada integradora el treball entorn de la sobirania alimentària amb enfocament de gènere.

## 2.2. La qüestió del saber crític a l'escola



L'epistemologia s'ocupa de l'estudi de les ciències, de la construcció del coneixement. En el nostre cas intentarem centrar-nos en la qüestió dels sabers que ha de promoure la institució escolar i que es podrien constituir en coneixement rellevant per a un currículum crític. Un currículum que permeti abordar la sobirania alimentària amb enfocament de gènere des d'un enfocament educatiu de caràcter crític i emancipador.

Prenem com a referent l'epistemologia crítica perquè és la que situa al centre de les seves preocupacions la transformació de la realitat, però no qualsevol transformació,

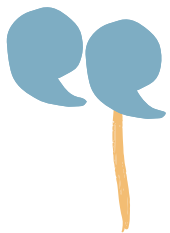
Quin tipus de coneixement té més potencialitat per constituir subjectes crítics transformadors

sinó aquella orientada a la construcció d'un món millor. Per això la pregunta recurrent és quin tipus de coneixement té més potencialitat per constituir subjectes crítics transformadors.

Tal com correspon a la tradició crítica, entenem que el coneixement és una construcció social. Històricament ha estat utilitzat com a eina al servei de

determinats interessos i grups de poder que han intentat imposar el seu domini per configurar, en el seu propi benefici, determinats sistemes d'articulació social. Però aquesta tendència no ha estat exempta de conflicte. L'elaboració del saber és resultat en cada context i moment històric de les tensions entre poders i contrapoders, entre hegemonia i emancipació.

Aquesta qüestió és rellevant per al nostre enfocament perquè si partim de la constatació que són els grups socials amb més poder els qui tenen més capacitat per produir i difondre un determinat coneixement, la nostra aposta és recuperar altres sabers marginats del currículum (de les dones, del món rural i camperol, d'altres ètnies i cultures...), un coneixement compromès amb els sectors dominats i exclosos. En paraules de Juanjo Celorio:



*l'ordre dominant, al mateix temps que en comunicació entre la diversitat de fonts, contextos, tradicions i interessos que formen part no només de l'aliança contra la globalització dominant, sinó d'una proposta sotmesa a una utopia de valors i drets de ciutadania i per a una ciutadania global amb perspectiva de gènere, interculturalitat, ambiental i pacifista. (2007:61).*





## 2.3. Teories i pedagogies crítiques de l'educació



**E**l que coneixem com a teoria crítica en educació abasta un conjunt d'enfocaments que proposen una visió social i política per al conjunt dels elements, processos i subjectes implicats en la relació educativa. L'educació és vista com una forma de producció de sentits, de significats negociats i compartits que puguin respondre als reptes plantejats a la societat a cada moment i en cada context, la qual cosa permetria una pràctica pedagògica situada. I l'educació també és comunicació "és diàleg, en la mesura en què no és la transferència del saber, sinó una trobada de subjectes interlocutors, que busquen la significació dels significats". (Freire, 1993:77).

Entre les seves propostes educatives destaca la creació d'una escola formadora de ciutadania on les i els docents es reconeixen com a intel·lectuals transformadors i on l'alumnat desenvolupa capacitats per participar en la vida pública i comprometre's amb les lluites per l'equitat i la justícia social. En aquest projecte, les propostes crítiques com ara les derivades del feminisme, de l'ecologisme, del pacifisme són centrals per informar les mirades des de les quals s'analitza la realitat que es pretén canviar.

Les propostes crítiques com ara les derivades del feminisme, de l'ecologisme, del pacifisme són centrals per informar les mirades des de les quals s'analitza la realitat que es pretén canviar.

Aquesta pretensió d'una educació més política i compromesa necessita una bona anàlisi de les circumstàncies i condicions reals en les quals es desenvolupa la pràctica docent, perquè aquí s'identificaran les resistències i els límits que impossibiliten la transformació i permetrà el disseny d'estratègies concretes per a la seva superació.

Les institucions escolars impulsades per la modernitat han estat des dels seus inicis com a reflex dels debats mantinguts en l'àmbit social- i fins a l'actualitat (més enllà de les visions liberals que entenen l'educació com un sistema igualador) sotmeses a les tensions entre reproducció i resistència. En el primer cas, s'entén que les escoles estan abocades a funcionar com a agències de reproducció social i cultural per assegurar "la reproducció de la ideologia dominant, les seves formes de coneixement i la distribució de la capacitació necessària per reproduir la divisió social del treball" (Giroux, 1983:1). En el segon cas, atès que en els contextos educatius es generen contradiccions i es conciten diferents formes de poder, les teories de la resistència ressalten la importància de l'acció humana (l'agència de docents, estudiants i altres membres de la comunitat educativa) per a l'assoliment de la justícia social a l'escola i a la societat.

■ Gràfic 2. L'escola des de les teories de la reproducció i les teories de la resistència

## TEORIES DE LA REPRODUCCIÓ

Proveeix les diferents classes i grups socials del coneixement i la capacitat que necessiten per ocupar els seus llocs respectius en una força de treball estratificada per classes, races i sexes.

Parteix d'un aparell estatal que produeix i legitima els imperatius ideològics que hi ha darrere del poder polític dominat.

Distribuir i legitimar les formes de coneixement, valors i estils que constitueixen la cultura dominants i els seus interessos.

**Escola connectada a la matriu social i cultural de la racionalitat capitalista.**

## TEORIES DE LA RESISTÈNCIA

Conflicte i resistència tenen lloc dins de relacions de poder asimètriques que sempre afavoreixen les classes dominants, però hi ha complexos i creatius camps de resistència en què les pràctiques mediades de classe i sexe sovint neguen, rebutgen i expulsen els missatges centrals de les escoles.

**Escola espai de lluites i contradiccions que trenquen la inevitabilitat de la reproducció**

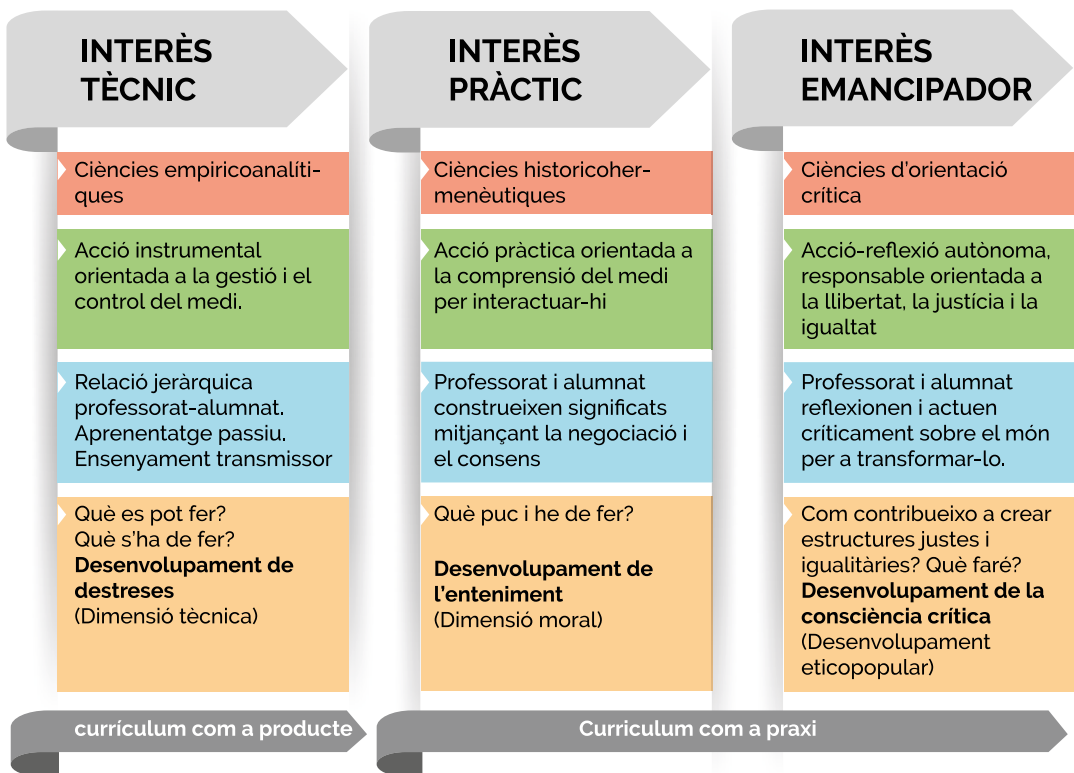
Font: Elaboració pròpia a partir de Giroux (1983).

Entenem l'escola com un espai sotmès a tensions i contradiccions que poden ser utilitzades pedagògicament per reconstruir/construir altres models de relacions de poder, més horitzontals i equitatius; altres estils comunicatius que permetin el diàleg i la negociació entre els seus diferents agents; altres reconeixements que permetin l'emergència dels subjectes invisibilitzats, marginats i/o exclosos; i altres mirades, normalment absents, no androcèntriques ni eurocèntriques que contribueixin a la creació d'escoles inclusives, justes i democràtiques.



Per caracteritzar les diferents propostes pedagògiques presents en els contextos educatius i triar les que s'emmarquin millor en els discursos de la teoria crítica, ens semblen molt útils les categories que estableix Habermas (1989) quan es refereix als interessos constitutius del coneixement i, en relació amb ells, a l'orientació, al sentit que cobra el currículum quan és guiat per un o un altre tipus d'interès (Grundy, 1998, 2009).

■ Gràfic 3. **Interessos constitutius del coneixement (Habermas)**



Font: Elaboració pròpia a partir de Grundy (1998, 2009).

**L'interès tècnic** seria el propi de les ciències empiricoanalítiques que dirigeixen la seva atenció al coneixement i al control del medi. La racionalitat tècnica pivota sobre un coneixement que s'entén com a neutral, limitat, extern, universal i ahistòric. Aquest ha estat l'interès que ha gestat el model dominant en educació durant tant de temps. Un model caracteritzat per una relació jeràrquica entre professorat i alumnat, un tipus d'aprenentatge passiu, fonamentalment memorístic, poc rellevant i inconnex. En la translació del saber acadèmic en saber escolar es conforma un currículum

L'interès emancipador o practicoemancipador resulten els més adequats per a aquest marc pedagògic que estem construint

tancat currículum com a producte que el/la docent ha de ser capaç de controlar i que s'ofereix a l'alumnat per al seu consum acrític.

**L'interès pràctic**, propi de les ciències historicohermenèutiques, orienta la mirada cap a la comprensió del medi per, des d'aquesta comprensió/interpretació

poder interactuar-hi. La pregunta en aquest cas que guia la pràctica pedagògica és què haig de fer i que puc fer? Al que caldrà respondre conforme al desenvolupament d'un judici moral que busca el bé, a través de la deliberació i la reflexió. Des del reconeixement que tant alumnat com professorat s'apropen al coneixement des de la seva pròpia història i la seva pròpia predisposició, els significats es reconstrueixen conjuntament, mitjançant la negociació i el consens. El currículum es conforma a través de la praxi pedagògica que orienta l'acció.

**L'interès emancipador** és propi de les ciències d'orientació crítica. En aquest cas l'educació, més en concret, la pràctica pedagògica es desplega des de la seva dimensió eticopolítica quan intenta respondre a una pregunta una mica més complexa: com contribueixo a crear estructures justes i igualitàries?, per a la resolució de la qual cal que s'hagi desenvolupat un judici crític. Però a més a més incorpora una dimensió d'acció, d'aquí la pregunta: Què faré? Professorat i alumnat es reconeixen mútuament i reflexionen i actuen conjuntament sobre el món per transformar-lo.

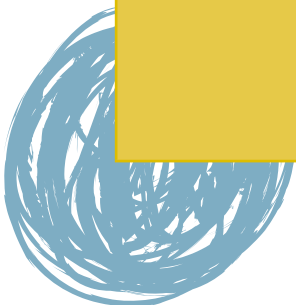
Tots dos interessos, l'interès emancipador o practicoemancipador resulten els més adequats per a aquest marc pedagògic que estem construint perquè **a)** sustenta relacions democràtiques entre els diferents agents educatius, reconeixent l'alumnat com a subjecte del procés d'ensenyament-aprenentatge; **b)** orienta l'acció educativa a la comprensió de la realitat i a la seva transformació conforme a principis de llibertat, justícia i igualtat i **c)** planteja el currículum com a praxi, reconstruït en la interacció real amb el món ecològic, social i cultural, rellevant per emprendre accions emancipadores.


L'anàlisi dels interessos constitutius del coneixement i el seu impacte en les diferents visions del currículum s'ha de relacionar també amb el que Luis Rigal (2011) denomina els components centrals d'una pedagogia crítica:



■ Taula 5. Components centrals de la pedagogia crítica

<p><b>El diàleg com a negociació cultural</b></p>	<p>Es refereix "explicitament a <i>les relacions de poder que també es manifesten en una relació pedagògica</i>. Aquest diàleg és, pròpiament, una negociació cultural: el que es negocia són elements culturals, mediacions, assignació de sentits, representacions, sabers tècnics, lògiques d'aprenentatge...</p> <p>Fa èmfasi en la "<i>producció col·lectiva de sabers</i> i, per tant, entendre allò grupal com a instància productora de coneixement dins d'un model democràtic que proposa la participació activa dels seus membres, assemblada de manera que afavoreixi el creixement de la seva autonomia."</p> <p>El/la docent "se situa en el lloc del <i>coordinador/a</i> del grup i dins d'aquest contribueix a generar un <i>procés d'ensenyament aprenentatge conjunt</i>. La presència del coordinador, com a educador, no és neutra. La proposta que encarna el coordinador té una <i>direccionalitat</i>: procura generar un procés grupal encaminat a un determinat tipus de <i>producció crítica de saber</i>."</p>
<p><b>La constitució d'una subjectivitat rebel</b></p>	<p>Sorgeix de la trobada entre una <i>ètica de l'autonomia del subjecte i una pedagogia de la resistència</i>, que es tradueix en conductes amb sentit polític emancipador. Aquest qualificatiu de rebel atribuït a la subjectivitat suposa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Curiositat epistèmica.</li> <li>■ Recerca de pensament de ruptura: Situar-se críticament enfront de la realitat a la recerca de la seva superació transformadora.</li> <li>■ Referència a algun projecte utòpic: entès com la projecció a un més enllà diferent i emancipador.</li> </ul> <p>En allò més bàsic, el subjecte s'assumeix com a <i>subjecte de saber, de poder i de voluntat</i>, estrictament com a actor. Però la condició de rebellia no és una qüestió només intel·lectual. Aquesta rebellia activa amb pretensió transformadora necessàriament ha de ser <i>apassionada</i>, ha d'establir algun tipus d'acostament amorós, de compromís amb la realitat en la qual s'involucra. Curiosidad epistèmica.</p>





## La escola crítica i democràtica

La coherència exigeix que l'escola que vulgui formar en allò crític i en allò democràtic sigui crítica i democràtica en totes les seves estructures, espais, òrgans i decisions. Ha de formar en valors democràtics i fer de la participació activa i crítica el sistema per involucrar i donar protagonisme als seus agents.

De nou en paraules de Rigal: "Recuperar-la com a espai crític suposa *lluitar perquè el seu quotidià sigui democràtic*: s'han d'enfortir els espais i les pràctiques democràtiques institucionals, incloent-hi la participació dels diversos actors en la presa de decisions, l'autonomia protagònica de la diada mestre - alumne, i projectar l'escola també com a espai públic democràtic, lloc de trobada, debat, negociació entre individus autònoms a la recerca d'un bé comú.

Font: Elaboració pròpia a partir de Luis Rigal (2011:43-45).

D'aquests pressupostos teòrics es deriva una enorme varietat d'experiències educatives que es desenvolupen en àmbits formals, no formals i informals i que involucren institucions i agents socials molt diversos universitats, municipis, escoles, ONGD, moviments de renovació pedagògica, xarxes, ecopobles...

Com diu Jaume Carbonell:



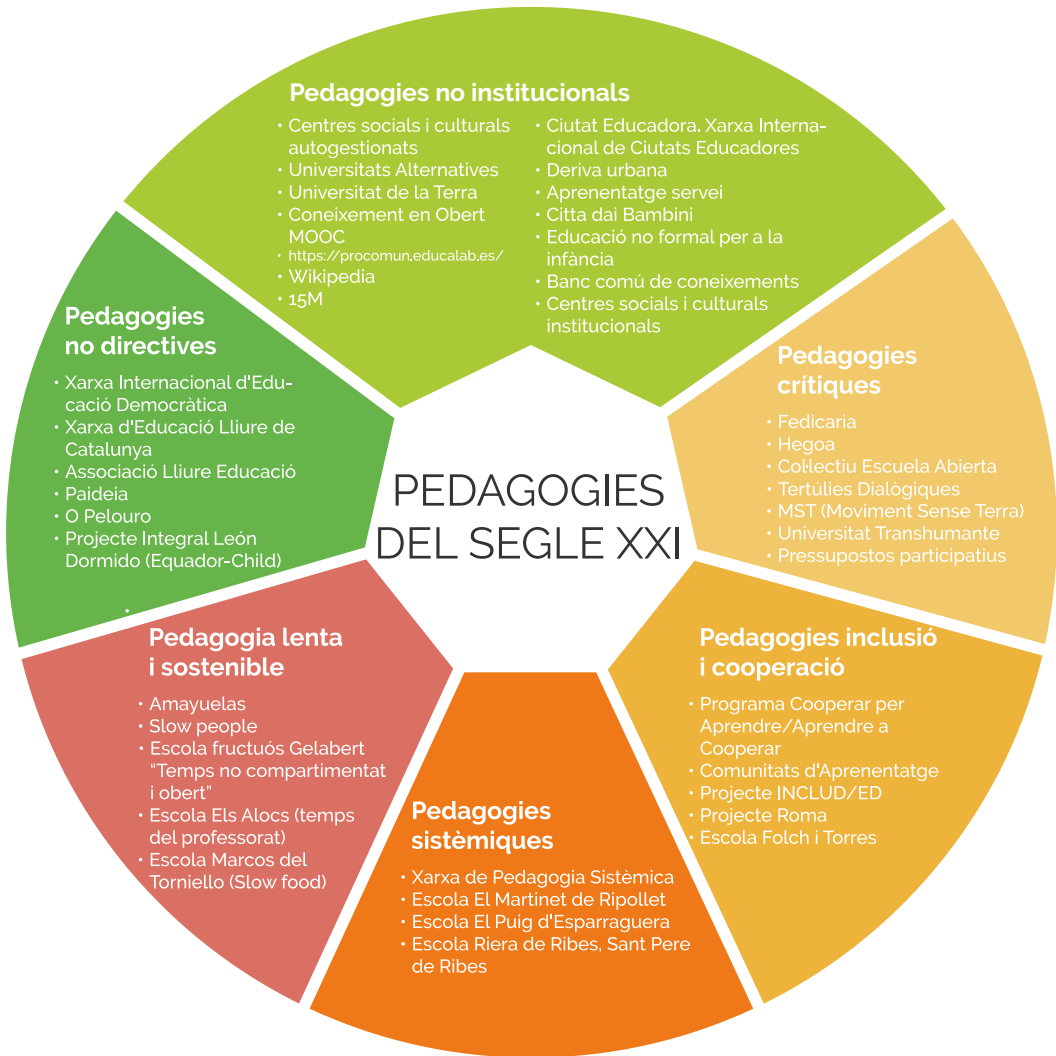
*[en totes aquestes] es percep una mateixa música de fons la insatisfacció amb la institució escolar tradicional-convencional i amb els valors i continguts dominants i la recerca de nous horitzons educatius i de noves maneres d'ensenyar i d'aprendre, però amb lletres que subratllen o emfatitzen tòpics o dimensions educatives. (2015:14).*

És molt important adonar-se de l'existència d'alternatives als models pedagògics tradicionals, models que, tot i que van ser creats fa més d'un segle i mig en un altre context i per a altres finalitats, s'han tornat tan consistents que encara avui dia amb els canvis i les millores inevitables continuen dominant el panorama educatiu en gran part dels casos.

No obstant això, la inspiració de les pedagogies crítiques i la preocupació de les i dels bons professionals de l'educació docents compromesos amb el desenvolupament integral de l'alumnat i convençuts del paper de l'educació en la transformació social representen un horitzó d'esperança en què la comunicació entre experiències i la creació d'espais democràtics i inclusivament retornen a l'educació el seu caràcter de dret i alhora d'instrument per a l'emancipació.



■ Gràfic 4. Pedagogies del segle XXI



Font: Elaboració pròpia a partir de Jaume Carbonell (2015).

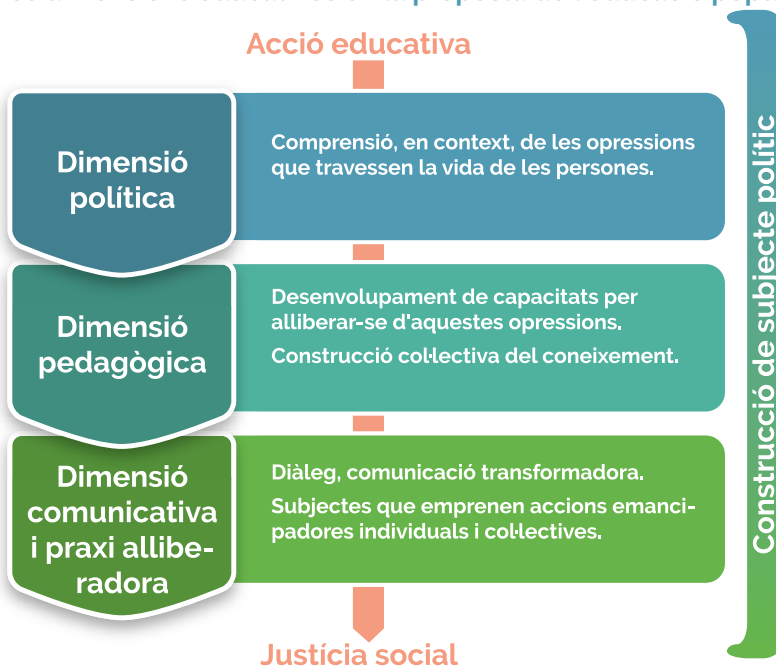




## 2.4. Educació popular

L'educació popular és un moviment pedagògic que sorgeix en l'àmbit de l'Amèrica Llatina cap als anys 60 del segle passat com a resultat de les experiències d'alfabetització de persones adultes, dutes a terme per diferents educadors i educadores i la sistematització pedagògica de les quals devem a l'obra de Paulo Freire. L'educació popular pretén que les persones i els col·lectius més desfavorits analitzin i comprenguin, en context, les opressions que travessen les seves vides dimensió política alhora que desenvolupen capacitats per alliberar-se'n dimensió pedagògica mitjançant accions emancipadores individuals i col·lectives dimensió comunicativa i praxi alliberadora.

### ■ Gràfic 5. Les dimensions educatives en la proposta de l'educació popular



Font: Elaboració pròpia.

La pedagogia popular proposa reorientar l'educació cap a la producció d'apoderament i alliberament.

Entenem que es tracta d'un enfocament pedagògic pertinent per a l'etapa de Secundària i que la seva incorporació pot contribuir a l'enfortiment d'una visió crítica i transformadora de l'educació i, en conseqüència de la societat. I això per diversos motius:

- **Visió política de l'educació.** L'educació, així entesa facilita l'apropiació crítica de la realitat. Aquesta idea, que és nuclear en la proposta pedagògica de l'educació popular, alludeix al sentit que s'atorga al fet educatiu, al seu ancoratge en una realitat concreta i a la seva orientació a la transformació social.



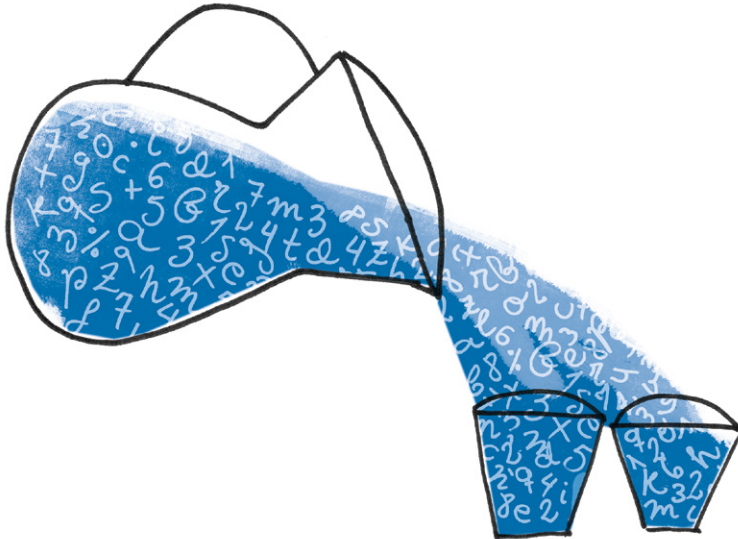
*És imprescindible redimensionar la pràctica educativa i dotar-la de contingut polític. Això, en poques paraules, significa donar a conèixer el món en què vivim, les causes múltiples de les injustícies que ens afecten directament o indirectament. Contextualitzar aquesta informació per fer-la comprensible i interpretable i perquè interpelli el subjecte sobre el seu propi paper en aquest context." (Polygone, 2003:43)*



*"Per a Freire l'educació mai és neutra. Tota pràctica educativa és política, així com la pràctica política és educativa. Les pràctiques educatives sempre són polítiques perquè involucren valors, projectes, utopies que reproduïxen, legitimen, qüestionen o transformen les relacions de poder que prevalen en la societat; l'educació mai és neutral, està a favor de la dominació o de l'emancipació." (Torres Carrillo, 2007:4)*

- **Relació horitzontal no bancària.** L'educació clàssica ha estat entesa com el resultat d'un procés en el qual el/l'educador/a que és qui sap transmet un coneixement (donat, universal, neutral, acabat...) A l'educand que és qui desconeix.

#### ■ Gràfic 6. La relació professorat-alumnat en el model d'educació bancària

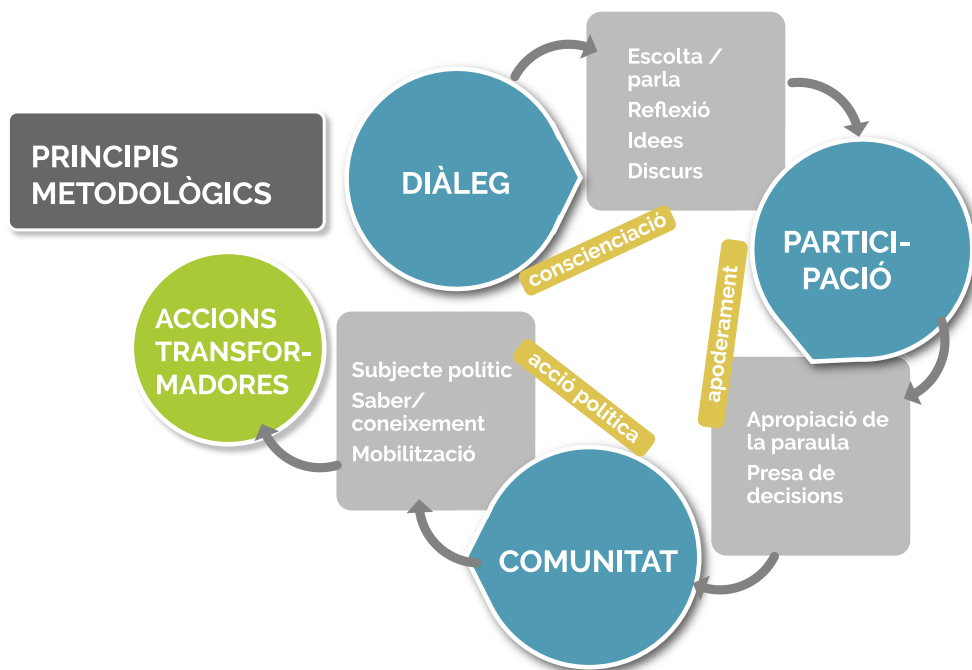


Font: Desiderio de Paz Abril (2011:149).

A aquesta concepció rígida, vertical i reproductora, s'oposa l'educació emancipadora, com un enfocament crític, dialògic i alliberador. En aquesta concepció, la relació pedagògica que s'estableix entre docents i discents busca crear situacions d'aprenentatge compartit, des del mutu reconeixement. En aquesta relació que és dialògica la comunicació té un alt valor educatiu (educomunicació) perquè es comparteixen coneixements i es creen nous significats, nous sentits que afavoreixen la creació d'un pensament de caràcter crític, transformador i emancipador.

- **Reconeixement de sabers populars**, no solament acadèmics. Reconstrucció col·lectiva del coneixement. El coneixement cobra un altre sentit, no es tracta d'una construcció solament intel·lectual, sinó que involucra sentiments, emocions, cos, desitjos i voluntats.
- Metodologia. Per a l'educació popular, **la metodologia és el procés que permet la conscienciació i l'apoderament** personal i col·lectiu necessari per a l'acció política que porti a la transformació social.

■ Gràfic 7. Principis metodològics de l'educació popular



Font: Elaboració pròpia.



L'educació popular concedeix importància a la creació de subjectes capaços de mobilitzar-se per transformar el món

En la proposta de l'educació popular la *paraula* representa l'apropiació de la veu. En un context en què són els qui dominen els qui enuncien el món amb els seus sentits i per als seus interessos,

la proposta pedagògica popular busca que siguin els grups oprimits els qui desenvolupin consciència com a acte de coneixement, els qui lluitin per dir la seva paraula, des d'idees i significats que els ajudin en el procés d'alliberament.

L'educació popular concedeix importància a la creació de subjectes capaços de mobilitzar-se per transformar el món. En aquesta tasca es reconeix la interdependència, necessitem les altres persones per conèixer, per ser, per actuar. Aquí és on cobra sentit la *comunicació* i el *diàleg* creador en el qual s'intercanvien els sabers, les mirades construïdes des de l'experiència i des de la reflexió crítica sobre aquesta experiència. Crear col·lectivament, en comunitat, nous coneixements sobre la realitat, noves claus per a l'alliberament.

Totes aquestes claus són les que fan al·lusió a la dimensió política de l'educació. L'educació és, ha de ser, política perquè com bé resumeix Paulo Freire *Ensenyar no és transferir coneixement, sinó crear les possibilitats per a la seva pròpia producció o construcció*. (Freire, 2006:47).

## 2.5. Educació per a la ciutadania global

**E**s tracta d'una proposta que sorgeix vinculada a l'àmbit de la cooperació per al desenvolupament i, més concretament, a l'acció dels agents socials organitzacions no governamentals de desenvolupament (ONGD), sobretot compromesos amb l'educació per al desenvolupament. Aquest enfocament educatiu, que compta amb una llarga trajectòria de més de cinc dècades, ha anat evolucionant a mesura que es donaven canvis en el context internacional i en el debat sobre el desenvolupament.

Els diferents enfocaments també anomenats generacions, sota els quals ha operat l'educació per al desenvolupament des del seu origen cap a finals dels anys 50 del segle passat fins al moment actual, han esdevingut paral·lels al sorgiment de les diferents teories que han informat del contingut del que en cada moment la societat ha entès per desenvolupament. Així, hem passat d'una concepció més economicista en la qual la noció de desenvolupament s'associava exclusivament amb la idea de creixement econòmic el que es coneix com el paradigma de la modernització (Rostow, 1961) a altres discursos que situen les persones al centre de la seva proposta com és el cas del desenvolupament humà, concepte impulsat per les Nacions Unides (PNUD, Mahub ul Haq, coord., 1990).

■ Taula 6. Evolució dels enfocaments d'educació per al desenvolupament

Cronologia	Enfocament	Concepte desenvolupament / Cooperació al desenvolupament	Educació per al desenvolupament	Objectius ED
50-70	Caritatiu-Assistencial	Desenvolupisme / Paradigma de la modernització Assistència tècnica	Imatges i missatges, miserabilistes, catastròfics Reforç d'estereotips Enfocament paternalista	Recaptació de fons
70-80	Critic-Solidari	Paradigma de la dependència Solidaritat política Satisfacció de "necessitats bàsiques"	ED com a procés educatiu Èmfasi en causes Desenvolupament/ Subdesenvolupament Interdependència Denúncia de l'ordre internacional injust Responsabilitat històrica	Conscienciar sobre les causes de la desigualtat
80-90	Educació global	Desenvolupament sostenible Enfortiment democràtic Participació i desenvolupament Comunitari	Coneixement crític Qüestionament de l'eurocentrisme Educació per a la emancipació Altres visions (gènere, pau, DDHH, ecologia) Crítica societat de consum/Canviar el Nord Treballa amb el Sud	Comprendre la interdependència global
90-??	Educació per a la ciutadania global	Desenvolupament humà Globalització neo-liberal Governabilitat Desenvolupament local	Canvi de paradigma: exclusió/inclusió Ciutadania universal (DDHH) Justícia social Moviments altermundialistes Pressió política Ús creixent NNTT Comunicació y cultura Diversitat cultural i interculturalitat Multidimensionalitat ED	Promoure consciència de ciutadania universal Generar processos de participació i acció ciutadana Reafirmar el vincle entre desenvolupament, justícia i equitat

Font: Miguel Argibay i Gema Celorio (2005:16).



L'educació per a la ciutadania global sorgeix com una proposta reivindicativa davant els efectes d'un capitalisme que fa més profunda la injustícia i la desigualtat; davant les polítiques neoliberals que afavoreixen la lliure circulació de capitals, productes i mercaderies, però que aixequen tanques i filats per impedir que les persones creuin fronteres; unes polítiques que donen l'esquena a una crisi com la que s'està vivint a Europa amb les persones refugiades i migrants, però que segueixen alimentant els conflictes dels quals aquestes mateixes persones fugen.

Es tria el concepte de ciutadania global<sup>3</sup> per assenyalar la idea de permanència a un sol món, de conscienciació sobre la responsabilitat que totes i tots tenim de promoure la justícia social i l'equitat; de la necessitat d'implicar-nos en accions mobilitzadores, de promoure canvis en les nostres vides i en els nostres contextos locals. Es parla de ciutadania global per destacar el fet que totes les persones hauriem de tenir el dret a tenir drets sense exclusió, sense condicions, independentment de quins siguin els trets que conformen la nostra situació i/o la nostra identitat (sexe, gènere, creences, ètnies, nacionalitats, orientació sexual, edat...).



### TRETS DE L'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA GLOBAL

- ▶ **Visió local-global.** L'augment de la interdependència i la complexa interrelació de fenòmens en l'era de la globalització requereixen desenvolupar una visió local-global que faciliti la comprensió de la realitat, que identifiqui les causes dels problemes a què s'han d'enfrontar i que dinamitzi les aliances entre actors per a les accions de canvi i transformació.
- ▶ **Justícia social,** dignitat humana, equitat i solidaritat. La ciutadania global fa èmfasi en aquests principis vinculats a la dimensió ètica de l'educació per al desenvolupament.
- ▶ **Perspectiva de gènere.** L'anàlisi de gènere es considera imprescindible per combatre les visions androcèntriques, per diagnosticar millor els contextos de treball, per identificar el caràcter de les relacions de poder entre homes i dones, per descobrir els mecanismes de subordinació de les dones, per, en suma, proposar accions educatives amb les quals combatre la reproducció del patriarcat.



<sup>3</sup> És ben cert, que resulta un terme controvertit en tractar-se d'un concepte heretat de la tradició occidental i aliè, per tant, a altres mirades civilitzadores. Si el rescatem en aquest marc pedagògic és perquè ens interessa ressaltar la idea força que hi ha al darrere i que incideix en la relació consciència críticaiparticipacióimobilitzacióiació.



- **Ecologia.** La clau ecològica permet establir una nova relació entre medi humà i medi físic que no passi per la dominació del primer sobre el segon. Pensar educativament la noció d'ecosistema és posar en relleu la interdependència que lliga els éssers humans entre ells i a aquests amb el planeta que ens alberga, la qual cosa ens situa davant el repte de crear altres models de relació social, de producció i consum que situïn la sostenibilitat de la vida al centre.
- **Tots els drets humans per a totes les persones.** Aquesta màxima aglutina els principis de no discriminació i el compromís amb l'eliminació de les barreres que impedeixen el seu ple gaudi.
- **Diàleg intercultural.** Des del reconeixement de la diversitat, de les múltiples identitats, per integrar altres coneixements i sabers i per eliminar un imaginari col·lectiu en què allò diferent s'interpreta com a amenaça i no com a enriquiment de la mirada sobre el món. Estratègia imprescindible per a la inclusió social.
- **Democràcia i participació.** S'entén la participació com la possibilitat que tenen les persones d'influir i de proposar iniciatives que busquin el bé comú i l'equitat social com a estratègia per subvertir les relacions de poder dominants. D'aquí, que la idea de democràcia que es persegueix des d'aquest enfocament educatiu sigui la que s'expressa com a democràcia participativa.

La idea de ciutadania global, en suma, posa l'èmfasi en la pertinença a una comunitat global, en l'exercici i el gaudi d'uns drets que assisteixen les persones pel sol fet de ser-ho i que transcendeixen les barreres i fronteres dels estats. Però, a més, fan al·lusió al procés pel qual les persones i especialment aquells col·lectius més desfavorits desenvolupen la capacitat d'analitzar el context global, les formes en què els fenòmens com el de la globalització neoliberal els afecten i les estratègies més eficaces per enfrontar les seves conseqüències i emprendre accions de transformació social.

(Celorio Díaz, Gema i Del Río Martínez, Amaia, 2015:24-25)

Parlem de canvi i transformació social, però cap a quins altres models? En els darrers 25 anys, ha estat la proposta del desenvolupament humà<sup>4</sup> la que ha aglutinat els horitzons cap als que es dirigia el treball de tantes organitzacions, moviments i col·lectius educatius.

4 "L'economista pakistanès Mahbub Ul Haq va tenir un paper decisiu en la definició d'aquest concepte i va proposar al PNUD (Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament) la realització d'un informe anual que expliqués el progrés dels països conforme a un sistema d'indicadors que, a més dels de caràcter econòmic, tingués en compte uns altres que permetessin valorar el grau de millora en la vida de les persones, així com la distribució de la riquesa. A més a més, el desenvolupament humà té en compte altres dimensions igualment importants com són totes les que fan referència als àmbits de les llibertats, la participació política, l'equitat entre dones i homes i les garanties en matèria de drets humans, qüestions, totes aquestes, altament interrelacionades entre elles. Des de 1990 fins a l'actualitat, s'han publicat aquests informes anuals. Els treballs d'economistes com Amartya Sen i filòsofes com Martha Nussbaum han omplert de contingut aquest enfocament i aprofundit en les seves propostes". (Celorio, 2014:10).





■ Gràfic 8. Educació per a la ciutadania global en transició.



Font: Elaboració pròpia a partir de Dolores Morillas, 2006.

No obstant això, en aquests moments, es fa evident que la qüestió del desenvolupament, la qüestió de la pobresa, de l'exclusió, no són problemes que afectin només els països del sud. Es tracta, doncs, de problemes que afecten les societats de tot el planeta, a les "empobrides" però també a les "enriquides". Per això, promoure un altre desenvolupament a favor de les persones i dels pobles implica afrontar el centre del problema, la globalització neoliberal: el capitalisme com a forma de producció i de consum però també com a empremta cultural des de la qual s'atempta contra els drets humans i es permet la degradació del planeta; el patriarcat, com a sistema de reproducció social basat en el domini i la subordinació de les dones mantingut per institucions públiques i privades i exercit, amb violència en moltes ocasions, sobre els seus cossos i les seves vides.

Assistim a una pèrdua del poder dels estats per impulsar una agenda política i econòmica pròpia enfront del mercat global neoliberal. La democràcia, tot i en la seva expressió menys radical, la democràcia representativa, està sent erosionada per exercir i representar realment el poder de la ciutadania. En conjunt, la capacitat de promoure avenços cap a un desenvolupament respectuós amb els drets (econòmics, socials, polítics, culturals, dels pobles, de la terra, de la infantesa...) De la majoria de la ciutadania del planeta, ensopega amb els poders reals de la globalització.

En conseqüència, una educació que pretengui contribuir a la construcció de nous models polítics, socials, econòmics... Basats en la justícia social i l'equitat ha de

considerar tres qüestions claus: a) construcció de nous escenaris d'apoderament que promoguin noves línies de desenvolupament; b) nous escenaris que necessiten, per ser possibles, l'impuls d'un nou model de ciutadania, apoderada i apoderadora, això és, més enllà de la democràcia representativa; c) aquesta nova ciutadania ha de superar els límits que suposa la seva adscripció dins dels estrets marges de l'Estat per plantejar-se horitzons, enfocaments i pràctiques globals, planetàries. Per aquest motiu, donem importància a la construcció i promoció d'una ciutadania global.

La promoció d'aquesta ciutadania global haurà de plantejar-se en clau de drets dels i de les ciutadans/es del planeta, de la promoció de capacitats individuals i collectives per a l'eclosió d'aquesta ciutadania i l'impuls de xarxes i aliances per exercir la dimensió política, ciutadana, d'aquestes noves sinergies transformadores.

Aquest ha estat el paradigma emergent d'aquesta cinquena generació, construir una nova ciutadania planetària que pugui democratitzar el model dominant i imposar-li una agenda de reconversió i respecte envers els drets humans. La construcció d'aquesta ciutadania planetària havia de ser, en part, un procés educatiu, formal, no formal i informal.

No obstant això, com conclou Juanjo Celorio (2016), hi ha tot un seguit de interrogants referits als nous fenòmens i tendències als quals no respon teòricament el model de la cinquena generació, els que sorgeixen, a principi de la segona dècada del segle XXI amb els trets més demolidors de la globalització dominant i els seus efectes en les ciutadanes del planeta.



*No serà necessari revisar la concepció d'allò educatiu? No serà necessari repensar uns models educatius que van ser gestats en la modernitat capitalista i industrialista i que, per tant necessiten ruptures i remodelacions noves?*

*Qui serien els agents, els promotors, els responsables d'aquest nou quefer educatiu? No serà necessari també obrir el concepte d'agents educatius per incloure'n d'altres de nous més enllà dels ja reconeguts com a tals docents, educadors/es socials i/o no formals?*

*No significarà també que és urgent redefinir el que s'entén per curriculum i/o cultura educativa? No serà necessari revisar el model de racionalitat, de coneixement, d'investigació, que fonamenta i sosté allò digne de ser transmès, après, ensenyat, difós, codificat, valorat? (Celorio, 2016:4)*



## 2.6. Educació en transició per a una transició de model



**E**stem reclamant una educació que aposta pel canvi cultural, perquè hem de "desaprendre la guerra", aquesta socialització dominant que volem combatre. Per això, insistim en la necessitat de descolonitzar l'imaginari col·lectiu (que ens fa moure'ns en una xarxa d'estils de vida, de desitjos, d'interpretacions, de creences, d'estereotips, de "centrismes" androcentrisme, eurocentrisme que ens aboquen a la reproducció). Una educació que, alhora, aposta per altres formes creatives de ser i d'estar, que en l'obstinació de desnaturalitzar el capitalisme, assaja altres formes de produir i de satisfer les necessitats que no passen per la competitivitat exacerbada, la violència contra les persones, l'extractivisme sistemàtic, l'avarícia del lucre i la mercantilització de la vida.

Des d'aquests propòsits, i des dels interrogants que tancaven l'epígraf anterior, anem articulant alguns principis que ens sembla que han d'estar a la base d'una educació més crítica i orientada a la transformació social:

- **Desnaturalitzar i denunciar el capitalisme** com a mitjà de producció i de consum. Aquesta idea comporta implicacions per a l'acció educativa als centres escolars, per exemple, per treballar des d'un altre conjunt de valors solidaritat, equitat, justícia social, diversitat... amb capacitat per oposar-se amb força als socialment dominants competitivitat, individualisme, mercantilització, elitisme/classisme, sexisme, racisme...
- **Descolonitzar l'imaginari col·lectiu** (androcentrisme, eurocentrisme, antropocentrisme). La qual cosa implica revisió profunda del currículum vigent, entenent com a tal no solament els continguts cognitius, sinó el conjunt de pràctiques que conformen una determinada cultura escolar.
- **Incorporar el feminisme** com a part de la dimensió política de l'educació. Malgrat els esforços i als avenços que ha realitzat el moviment coeducatiu, encara avui dia, l'escola com a bon reflex del que succeeix en el context sociocultural en el què s'insereix segueix promovent models de feminitat i masculinitat molt estereotipats i limitadors (a més de binaris, monolòtics i excloents d'altres realitats trans...). Però a més el feminisme és un projecte de canvi radical a favor de la justícia i l'equitat, es tracta d'un enfocament que qüestiona el mandat dominant, els models productivistes i extractivistes, incompatibles

Una educació que, alhora, aposta per altres formes creatives de ser i d'estar, que en l'obstinació de desnaturalitzar el capitalisme, assaja altres formes de produir i de satisfer les necessitats que no passen per la competitivitat exacerbada, la violència contra les persones, l'extractivisme sistemàtic, l'avarícia del lucre i la mercantilització de la vida.

bles amb la sostenibilitat de la vida. Per tant, adoptar una perspectiva feminista no solament és un compromís amb les nenes, les joves i les dones (imprescindible i urgent en un context en el qual augmenta la violència directa i estructural contra elles), sinó que és una aposta a favor de la llibertat i dignitat de dones i d'homes, per compartir poder, per poder viure vides lliures i dignes de ser viscudes.

- ▶ **Promoure el diàleg de sabers.** A l'escola només ha estat present un determinat tipus de saber, el científic, que ha generat un sol tipus de coneixement, l'acadèmic. No obstant això, el coneixement ha de complir una funció social, és a dir, ha de ser socialment rellevant i per a això ha de partir del reconeixement d'un altre tipus de sabers construïts des d'altres experiències i altres col·lectius. Per què hi ha sabers que han estat invisibilitzats, que s'han relegat als marges d'allò irrellevant? Pensem, per exemple, en tots els sabers acumulats per les dones en cosa tan essencial com la cura i el manteniment de la vida, essencial a més en la perspectiva de sobirania alimentària amb enfocament de gènere a la qual volem contribuir. Es tracta doncs de recuperar-los, reconèixer-los i posar-los a la disposició de la comunitat educativa com a part d'un procés per generar un coneixement més ric, més complex i de més rellevància per a la transformació ecosocial.
- ▶ **Treballar a favor de la inclusió, la democràcia, els drets humans, la solidaritat.** Des de les ètiques de la justícia ecosocial i l'equitat. Conceptes tots ells essencials per a una educació crítica que pretén formar ciutadania políticament activa compromesa amb el canvi social. L'aposta és crear centres inclusius, espais per a l'aprenentatge democràtic. No hi ha democràcia sense participació i no hi ha una participació efectiva sense polítiques inclusives que estenguin i reconeguin els drets de totes les persones, la diversitat com a valor i riquesa i que promoguin l'equitat com a principi rector de justícia social.
- ▶ Atendre les **nenes i nens** com a ciutadanes i ciutadans d'avui, la qual cosa implica reconèixer-los com a **subjectes actius**, perquè de fet ja estan interactuant amb el seu entorn, influint en el seu context i prenent decisions de consum, sobre el tipus de relacions que mantenen amb altres persones, en les institucions escolars...
- ▶ Reconèixer l'educació com un procés en el qual haurem de considerar les **dimensions política, pedagògica, ètica i d'interculturalitat crítica**, entesa aquesta última, en paraules d'Isabel Rauber, com "la que fa una crida a no establir relacions d'igualtat entre desiguals, per evitar o reduir la supremacia d'allò històricament hegemònic i dominant, que es reeditaria i relegitimaria encara que disfressat i invisibilitzat per un nou llenguatge, fins i tot més enllà de la voluntat dels actors participants". (2014:31)
- ▶ **"Complexitzar" la mirada.** Aplicar un principi de transversalitat perquè els enfocaments coeducatius, de sostenibilitat, interculturalitat i inclusió impregnin el conjunt de l'activitat educativa, el saber escolar i la relació educativa entre el



centre i el seu context i entre els agents de la comunitat educativa. Impulsar processos que permetin superar la compartimentació disciplinar en la qual s'estructura el currículum és a dir, passar de la disciplinarietat a la interdisciplinarietat, del coneixement compartimentat al coneixement integrat a través de projectes conjunts que involucrin diferents departaments i matèries.

- Potenciar el paper dels **agents educatius guiats per interès emancipador**. Mes- tres que actuen com a intel·lectuals crítics. Conscients del poder transforma- dor de l'educació, es reconeixen com a educadors que articulen el currículum entorn de problemàtiques rellevants (amb potencialitat explicativa de la reali- tat); que recreen noves relacions de poder horitzontals i creadores entre si, amb l'alumnat i amb la resta de la comunitat educativa; que veuen l'educació no com una eina tècnica per a la transmissió de continguts, sinó com un procés crític per a l'apoderament ciutadà i la transformació social.
- **Obrir els centres educatius al seu medi**, posar-los en diàleg amb l'entorn, amb les organitzacions, moviments i agents socials. El treball en xarxa és indispen- sable en una transformació que aspira a ser democràtica, ecològicament soste- nible i socialment justa. Per impulsar una educació transformadora, emancipa- dora és imprescindible el contacte, la col·laboració i l'aliança amb els moviments socials, pel seu vincle amb la realitat i amb els subjectes protagonistes i pel coneixement proper d'aquelles situacions que denunciïn o d'aquells canvis que proposen.
- **Promoure els drets i l'apoderament individual i col·lectiu**, com a principis ori- entadors de la pràctica educativa dins dels centres educatius, però també més enllà dels murs escolars. També en aquest cas el vincle amb altres agents i moviments socials és important, però ha de fer-se des d'una perspectiva crítica. Així superarem aquesta visió una mica dicotòmica que manté que la riquesa d'aquesta col·laboració rau en el fet que algú aporta el saber pedagògic (els agents educatius) i algú aporta el seu saber polític, activista i militant (els movi- ments socials). Defensem una visió àmplia en la qual la trobada és possible per- què entén els agents educatius també com a agents polítics i els moviments socials al seu torn amb capacitat per emprendre accions pedagògiques de caràcter transformador. Aquesta visió parla de diàleg, de trobada, de reconei- xement, d'aproximació des de diferents sabers i experiències. Amb un potencial més gran, per tant, per a la crítica radical al sistema hegemònic i per al canvi social. Requereix conjugar els diferents espais educatius formals, no formals, informals, que les i els educadors, docents, es vegin a ells mateixos com a intel- lectuals crítics (Giroux, 1990), que l'escola surti al carrer i que el carrer entri a l'escola. Requereix que els moviments socials reconeixin els agents educatius com a aliats excepcionals, per al canvi a mitjà-llarg termini.

## 2.7. Mirades transversals

---



**C**onsiderem imprescindible incloure en aquest marc pedagògic les mirades transversals que hem de tenir en compte a l'hora de plantejar quins sabers són rellevants per a una ciutadania crítica, activa i compromesa amb el canvi social.

En realitat, el nostre desig seria deixar de parlar de la necessitat d'incorporar la transversalitat en el currículum (entès aquest en sentit ampli) perquè això significaria que la complexitat i els diferents enfocaments transversals haurien entrat a formar part de la cultura escolar.

No obstant això, les dinàmiques i inèrcies presents en la vida de les aules i els centres segueixen fent inevitable el debat sobre la pertinència d'incloure aquests enfocaments que ens permeten analitzar la realitat i situar-nos-hi davant amb altres claus facilitadores d'una comprensió més crítica i global.

### 2.7.1. Gènere i coeducació

---

Tota relació social està mediada per l'aprenentatge i la interiorització d'una cultura dominant en la qual el sexisme, el masclisme, el patriarcat, l'heteronormativitat, les identitats de gènere... Han format part de la nostra socialització tant als espais formals com en els informals. Per això, és important convèncer-nos que qualsevol intervenció educativa ha de tenir en compte aquesta realitat si pretén subvertir-la.

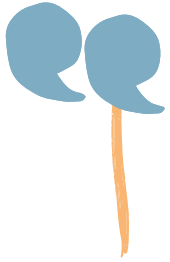
En el cas de l'educació formal, la coeducació és avui dia encara un repte pendent. Hi ha una creença generalitzada que la igualtat d'oportunitats, l'existència d'un mateix currículum per a nois i noies i la convivència física de tots dos en un mateix espai és sinònim, per se, d'educació no sexista.

No obstant això, només hem de fer un cop d'ull als llibres de text, al currículum, a les aules i als espais d'ús comú; només hem de aturar-nos a observar qui són els que posseeixen el lideratge, qui són els que fan ús de la paraula, quin tipus d'eleccions acadèmiques fan les unes i els altres per comprovar que alguna cosa important s'ha perdut pel camí. Seguim pensant que els processos d'ensenyament-aprenentatge poden ser neutres, que els saber i la cultura transmesa són monolítics, homogenis i determinats, que l'autoritat passa per la imposició... I així un llarg etcètera.

Però aquestes creences no casuals són el reflex del què passa fora de l'escola i formen part dels discursos dominants, no exempts d'interessos i intencionalment comunicats per a la seva reproducció. El món laboral, les relacions interpersonals, les relacions afectives, els mitjans de comunicació... Estan impregnats de discursos i imatges profundament sexistes. La violència masclista té un profund ancoratge sociocultural que cal treure a la llum i combatre.



El(els) feminisme(s) sorgeix(en) com un moviment sociopolític que qüestiona els principis patriarcal i androcèntrics que han dominat les relacions socials, el coneixement i, a partir d'aquí, tota la producció humana (masculina) en totes les esferes de la vida.



*Prenem del feminisme diverses pistes per pensar les nostres perspectives polítiques; entre aquestes: 1) la crítica a la dominació capitalista i patriarcal; 2) el sistemàtic qüestionament a la cultura androcèntrica; 3) la reflexió que apunta a la desconstrucció de les categories duals, binàries; 4) la recerca d'horitzontalitat i d'autonomia; 5) la valoració del diàleg en la pràctica política; 6) la radicalitat en la denúncia dels ordenaments que pretenen disciplinar el camp dels qui resisteixen la dominació. (Claudia Korol, 2007:17)*

D'aquesta crítica radical, sorgeixen les propostes que informaran la pedagogia feminista i coeducativa que ens sembla rellevant per a la seva aplicació en el marc escolar, com a part d'aquesta educació per a una ciutadania crítica, apoderada i transformadora.

Per això posem en primer lloc la conscienciació, hem de "veure" el problema. Després, ajudar-nos de diagnòstics precisos, posar en marxa estratègies coeducatives, visibilitzar i denunciar les desigualtats, combatre l'androcentrisme, apoderar les noies, conèixer les lluites feministes i posar en valor el paper de tantes dones i organitzacions a favor de l'equitat. No hi ha receptes, però sí moltes experiències de què aprendre i moltes estratègies per crear.

En primer lloc la conscienciació, hem de "veure" el problema. Després, ajudar-nos de diagnòstics precisos, posar en marxa estratègies coeducatives, visibilitzar i denunciar les desigualtats, combatre l'androcentrisme, apoderar les noies, conèixer les lluites feministes i posar en valor el paper de tantes dones i organitzacions a favor de l'equitat.



Exposem a continuació alguns principis de la pedagogia feminista i coeducativa.

- ▶ **Llenguatge inclusiu, no sexista.** És de sobres conegut que el llenguatge crea pensament i coneixement. Les persones pensem amb paraules. Amb paraules construïm conceptes, discursos, interpretacions... Amb paraules comuniquem, amb paraules expressem afectes i emocions. Per això al feminisme, a la coeducació els importa el llenguatge, el que no es diu no existeix i el que es diu d'una manera concreta determina la nostra mirada sobre aquesta realitat. Proposar l'ús d'un llenguatge inclusiu no sexista és posicionar-nos a favor de la justícia, de la construcció d'equitat, del respecte i del reconeixement per combatre la violència d'un sistema que invisibilitza i situa les dones en posicions de subordinació.
- ▶ **Coneixement no androcèntric i epistemologies feministes.** Els sistemes tradicionals de producció de coneixement, profundament androcèntrica, han estat construïts per i per a un arquetip viril<sup>5</sup> que ha deixat fora totes les dones i tots els col·lectius que transiten en els marges del sistema dominant. Acudir llavors a la construcció d'un coneixement no androcèntric, que incorpori les epistemologies feministes implica reconèixer el paper dels subjectes en la construcció de coneixement, subjectes històrics, amb cos, raó, interessos i emocions, situats i afectats per un context social i cultural concret.
- ▶ **Relacions de poder no autoritàries, lideratge compartit.** Enfront del poder sobre que legitima l'opressió, l'educació ha de promoure altres formes de relació no jeràrquiques, apoderadores. Des del punt de vista d'una educació compromesa amb la justícia i l'equitat, proposem treballar el poder amb el qual ens mobilitza en la trobada amb altres subjectes polítics, el poder dins que ens enforteix i ens permet avançar, el poder per fer realitat la sostenibilitat de la vida.
- ▶ **Apoderament de les noies.** Un sistema que actua des de l'"aparent" neutralitat, es posiciona a favor de la reproducció. Si reconeixem que segueix sent urgent la tasca de combatre el sexisme, existent encara avui dia en les nostres societats, hem de fer nostra aquesta tasca i portar aquesta lluita a les institucions escolars. Prendre mesures encaminades a afavorir l'apoderament de les nenes és imprescindible per construir ciutadania crítica amb capacitat d'intervenir en el canvi social i cultural.

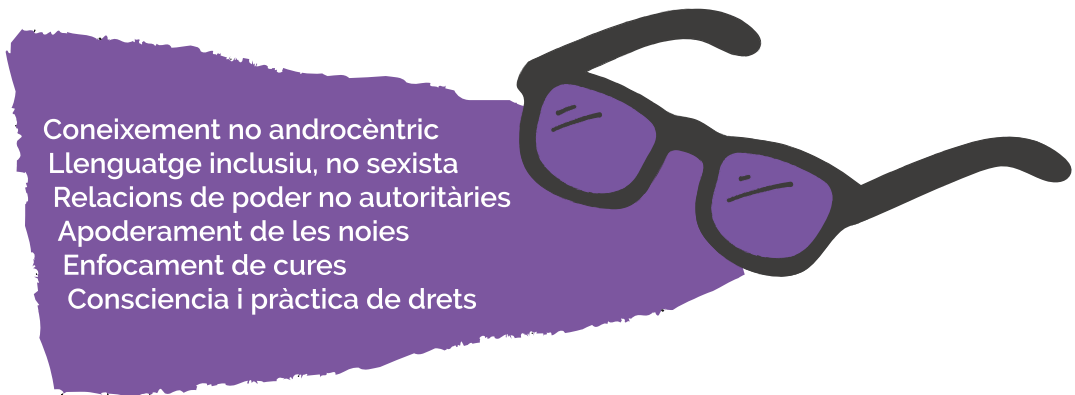
---

5 "L'androcentrisme ha impregnat profundament les relacions de poder, la producció cultural i el pensament científic. Implica una forma de conèixer el món, d'apropar-s'hi i interpretar-lo. Aquest sistema d'ocultació, de generalització d'un punt de vista hegemònic ha invisibilitzat l'aportació de les dones a les diferents societats en el temps i en l'espai. [...] Ara bé, aquesta construcció masculina que ha relegat les dones al terreny de l'invisible, tampoc ha estat construïda per tots els homes. Amparo Moreno (1986) parla de l'arquetip viril, al qual defineix com a home, blanc, d'edat adulta i classe mitjana/alta, volent significar amb això l'exclusió del col·lectiu femení i dels col·lectius masculins no inclosos en l'arquetip." (Argibay, Celorio i Celorio, 1996:30)



- **Ètica de les cures.** És un enfocament que posa l'accent en la nostra responsabilitat envers les/els altres establint un sistema d'entorns segurs on no solament es cobreixen les necessitats bàsiques i materials (aliment, roba, habitatge...), sinó també aquelles altres vinculades amb els afectes, amb el reconeixement social... Les cures, que estan en la base dels sistemes que sostenen i reproduïxen la vida, han estat (i segueixen estant majoritàriament) a càrrec de les dones i han estat (són encara) invisibilitzades. Incloure l'ètica de les cures en els centres escolars té un valor educatiu molt alt i posiciona les institucions que ho assumeixen al costat de la sostenibilitat de la vida.
- **Consciència i pràctica de drets.** Parlar de coeducació ens condueix irremeiablement a parlar de drets. Drets de llibertat, d'igualtat, dret a no rebre cap tracte vexatori, a la no discriminació. Parlar de drets des d'un punt de vista educatiu i coeducatiu ens obliga a reconèixer els drets de les dones i de les nenes. Ens ajuda a prendre consciència de la seva existència, a exigir el seu compliment i a posar-los en pràctica en la vida quotidiana dels centres escolars. Crear entorns on els drets siguin una realitat beneficia el conjunt de la comunitat educativa i contribueix a la construcció de ciutadania crítica.

#### ■ Gràfic 9. Enfoament coeducatiu



Font: Elaboració pròpia.

## 2.7.2. Ecologia i sostenibilitat

El conegut com a Informe Meadows, *Els límits del creixement* (1972), va ser el primer dels documents que va alertar sobre l'impacte d'un model de desenvolupament basat en el creixement econòmic i en el consum d'energies no renovables en la deterioració ecològica que, en aquells dies ja començava a ser evident. Però va ser al cap d'uns anys, amb la publicació d'*El nostre futur comú* (1987), conegut com a Informe Brundtland que es reconeix la urgència de donar un gir al model del creixement perquè "la seguretat, el benestar i la mateixa supervivència del planeta depenen d'aquests canvis ja" (1987:404). Hem de destacar que aquest informe no qüestiona el creixement, qüestiona el model de creixement imperant fins aquell moment, per això, encunya el concepte de desenvolupament sostenible i ho fa en aquests termes: "El desenvolupament sostenible és el desenvolupament que satisfà les necessitats de la generació present sense comprometre la capacitat de les generacions futures per satisfer les seves pròpies necessitats" (1987:67).

L'aprenentatge més rellevant que ens deixa aquesta crítica i les propostes que es van conformant és el de la necessitat de posar al centre la sostenibilitat de la vida i l'ètica de les cures.

Des d'aleshores i fins als nostres dies, els successius informes i estudis centrats a analitzar la salut ambiental del planeta no han parat d'alertar sobre la profunda crisi ecològica i el risc que suposa per al sosteniment de la vida humana a llarg termini. Una crisi ecològica d'abast mundial i de caràcter multidimensional.

La hiperexplotació a què la manera de producció capitalista ha sotmès les persones, els recursos i els ecosistemes es revela ara en forma d'empobriment pro-

gressiu per a moltes comunitats, desertització, desforestació, pèrdua de biodiversitat, contaminació (terra, aire, mars, rius...), canvi climàtic.

Ens sembla important ressaltar com l'impacte d'aquesta crisi ecològica no es refereix solament tot i ser prou- als efectes negatius en el medi ambient i en la natura, sinó també als efectes perversos que té sobre les persones i comunitats, especialment aquelles que es troben en situació de més risc i vulnerabilitat.

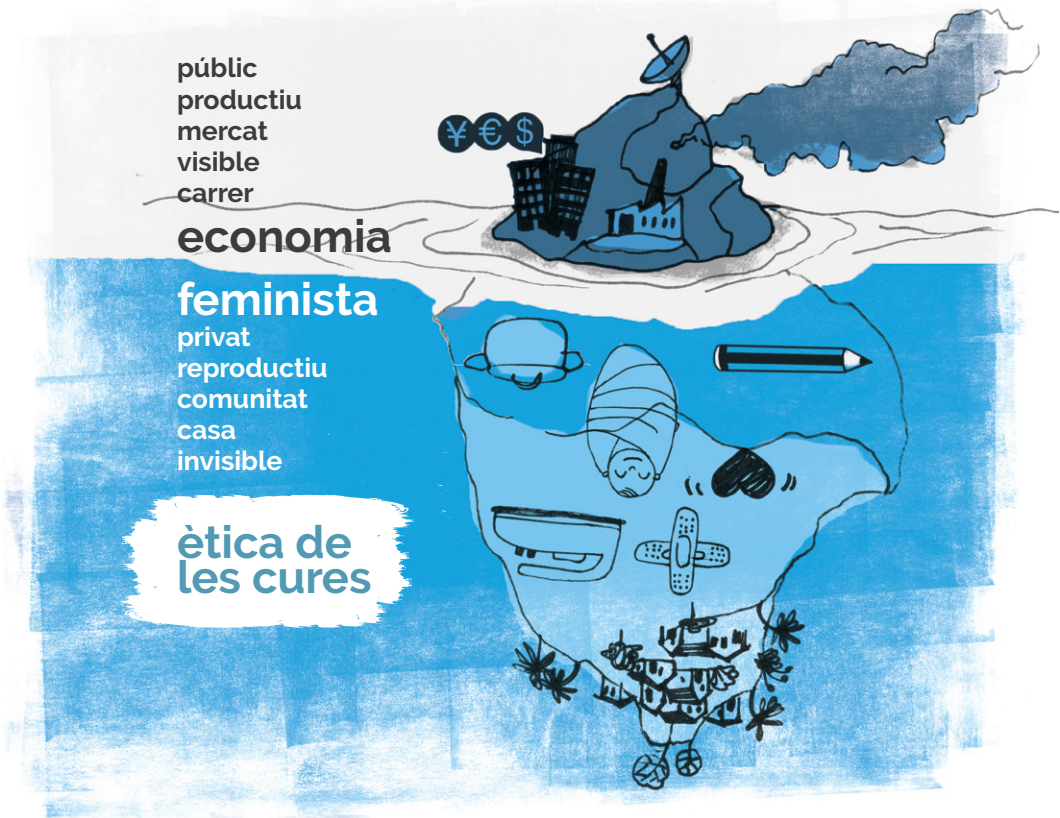
Els moviments ecologistes fa dècades que ho denuncien i en els últims anys hem vist créixer les veus que sostenen la necessitat de fer un canvi radical a les maneres de produir i de consumir. El decreixement, la simplicitat voluntària, les ciutats en transició, el moviment *slow...* I la sobirania alimentària es plantegen com a alternatives enfront d'aquesta espiral en la qual ens ha embolicat el model capitalista en l'era de la globalització i que estimula l'hiperconsum, la producció industrial i l'agronegoci.

Però no són les úniques, els models del bon viure que provenen dels pobles ancestrals, de les comunitats indígenes llatinoamericanes també ens deixen experiències per repensar com hem perdut en les nostres societats i per tant, com podríem recuperar l'equilibri que sostenia el vincle terra-comunitat.



L'aprenentatge més rellevant que ens deixa aquesta crítica i les propostes que es van conformant és el de la necessitat de posar al centre la sostenibilitat de la vida i l'ètica de les cures. Aquesta última és un referent nuclear d'aquesta proposta perquè alludeix a la responsabilitat que tenim totes les persones, com a éssers socials que vivim en comunitat, de procurar-nos un ambient en el qual no solament se satisfacin les necessitats bàsiques materials alimentació, habitatge, roba...- sinó també les relacionals tendresa, afecte, seguretat, amor... entre d'altres. Ens parla de la responsabilitat en la cura mútua, allò que les dones han realitzat històricament i que històricament ha estat invisibilitzat i desvaloritzat.

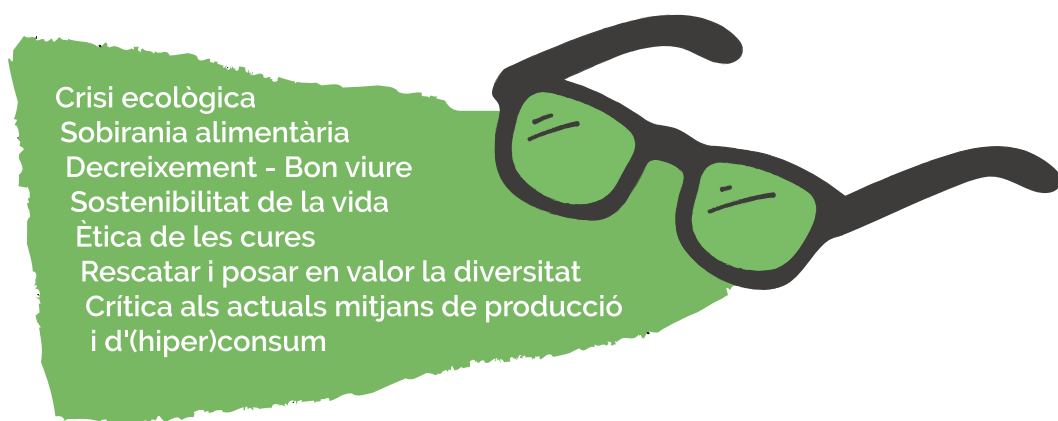
■ Gràfic 10. L'economia feminista desvetlla l'ètica de les cures.



Font: <http://nomerecortes.blogspot.com.es/2015/01/economia-feminista.html>

L'ètica de les cures qüestiona les bases del capitalisme que mercantilitza la vida. L'aposta consisteix a substituir la centralitat dels mercats per apostar per una vida més saludable, més digna, més feliç. Des d'aquí, des d'una lectura feminista, es resignifica el concepte de treball per desvincular-lo de la seva circumscripció a l'àmbit públic, productiu i monetaritzat i ampliar-lo al conjunt de tasques que reproduïxen i mantenen la vida.

■ Gràfic 11. **Enfocament d'ecologia i sostenibilitat.**



Font: Elaboració pròpia.

És en aquest marc d'anàlisi i com una proposta crítica i alternativa que proposem la sobirania alimentària amb enfocament de gènere per abordar l'aposta dels centres escolars per l'ecologia i la sostenibilitat (i que desenvolupem més endavant).



## 2.7.3. Inclusió i interculturalitat

Vivim en societats plurals, multiculturals i diverses. No obstant això, aquesta afirmació només ens serveix per constatar una realitat física que, malgrat tot, no comporta necessàriament un gir en positiu perquè les polítiques, els sistemes educatius i els universos mentals de les persones s'hagin tornat menys racistes, menys xenòfobs, més inclusius.

La qüestió inclusiva ha anat prenent cada vegada més rellevància en els discursos i les accions pràctiques dels sistemes educatius. El plantejament d'una educació per a tots i totes s'ha consolidat i s'ha convertit en principi rector per als sistemes educatius. Fins i tot aquest principi ha estat relacionat amb la qüestió del creixement/desenvolupament. L'educació inclusiva promouria efectes positius en cada societat molt especialment amb la inclusió de les nenes però també d'altres col·lectius que viuen situacions d'exclusió i amb això la possibilitat que aquesta integració augmentés el desenvolupament i creixement de la riquesa contribuint a una millor estructuració social.

No obstant això, la qüestió de la inclusió educativa no es plantejava en interacció amb la qüestió de la inclusió/exclusió social. La pregunta fins a on pot avançar la inclusió educativa sense que avanci la lluita contra l'exclusió social? En quina mesura totes dues realitats no són part de la mateixa dinàmica? S'avançarà en la lluita contra l'exclusió educativa real sense avançar en la inclusió social? O dit d'una altra manera, la inclusió en la cultura escolar ha d'avançar promovent cultura inclusiva en la comunitat social i, per tant, treballant amb i al costat de les agències compromeses amb la inclusió, tant en l'àmbit local com global. Com dèiem a l'apartat anterior, si ens orientem a apoderar, l'apoderament i l'emancipació han d'avançar lluitant també per la inclusió i promovent-la, només així augmentarem l'apoderament real perquè l'emancipació no sigui un discurs buit per a tots i totes.



*La interculturalitat és ja una necessitat per respondre al repte d'unes aules cada vegada més multiculturals, però ho és també, com a resposta crítica educativa i social a una cultura de la globalització dominant, distribuïda i difosa per mil i un canals dels mass media, però també per altres canals, més lligats a la pròpia industrialització de la cultura i de distribució de les mercaderies culturals, a través de formats d'exotisme i pulsions suggestives. Aquesta cultura de la mercantilització global presenta "allò altre" com a símbol de novetat i atracció, descontextualitzant les imatges que extreu de la diversitat cultural del planeta, per oferir-la als centres i classes metropolitanes amb poder de compra, al mateix temps que presenta els subjectes i cultures reals, com a endarrerides i/o perilloses; en qualsevol cas, com a subjectes exòtics, llunyans.*

*Per a això, per a la inclusió d'aquesta complexitat cultural que la pròpia globalització genera, la interculturalitat és un repte social i educatiu, enfront del relativisme cultural amb els seus diversos graus de segregació i distanciament i enfront del monoculturalisme assimilacionista i integracionista, promotor d'homogeneïtzació cultural.. (Celorio, 2016:13-16).*

Una escola que es pretengui inclusiva i que promogui la interculturalitat com a proposta de convivència ha de reconèixer la diversitat com a font d'aprenentatge. Des de l'acceptació de la(es) diversitat(s) com un tret inherent als éssers humans que ens fa a cada persona única i diferent a la resta, l'escola inclusiva i intercultural busca lluitar contra les desigualtats, no contra la diferència, té en compte la interseccionalitat per afavorir una comprensió crítica de les situacions que afecten i condicionen la vida de les persones, promou entorns on totes elles se sentin valorades i reconegudes i genera estratègies educatives amb capacitat per atendre les seves necessitats i interessos.

M<sup>a</sup> Dolores Morillas i Carmen Llopis (2011:107) resumeixen en quatre principis els principis centrals de l'educació inclusiva:

- Creu que totes les persones, més enllà de la seva condició, tenen el dret a educar-se per aconseguir un desenvolupament ple. (Principi d'educabilitat).
- Busca eliminar tota forma d'exclusió, entesa des de l'educació com a barreres a la participació i a l'aprenentatge. (Principi d'equitat).
- Considera la diversitat de persones i grups com a font d'enriquiment del procés d'ensenyament-aprenentatge. (Principi de la diversitat).
- Permet la interacció i participació de tota la comunitat educativa en els processos d'aprenentatge (Principi de l'aprenentatge dialògic).

Tenir en compte aquesta perspectiva és imprescindible per enfortir el compromís amb un enfocament educatiu com el que estem plantejant, que posa la sostenibilitat de la vida i la cura de les persones al centre i que pretén contribuir a la construcció de societats i models més justos i equitatius.

L'escola inclusiva i intercultural busca lluitar contra les desigualtats, no contra la diferència, té en compte la interseccionalitat per afavorir una comprensió crítica de les situacions que afecten i condicionen la vida de les persones, promou entorns on totes elles se sentin valorades i reconegudes i genera estratègies educatives amb capacitat per atendre les seves necessitats i interessos.





## 2.7.4. Cultura de pau i transformació de conflictes

---

Estem plantejant un enfocament educatiu que pretén posicionar-se críticament davant d'una realitat complexa afectada per problemàtiques globals que hem de ser capaços d'afrontar. La formació d'una ciutadania crítica, apoderada i mobilitzada és crucial per a aquesta obstinació i l'escola pot contribuir-hi recreant una cultura que qüestionari i posi en crisi el model hegemònic sustentat en l'individualisme, la competitivitat, l'hiperconsum i l'explotació sistemàtica de les persones i el planeta.

La literatura pedagògica s'ha ocupat des de fa ja molt de temps de plantejar un enfocament ben ampli i crític del concepte de pau des del qual treballar a les escoles. Així, al concepte de pau negativa que es refereix únicament a l'absència de violència directa, s'oposa el concepte de pau positiva que entén la pau no solament com a absència de violència directa, sinó també de violència estructural (marc polític, econòmic, institucional que genera injustícia, desigualtat, pobresa...) i cultural (marc simbòlic, legislatiu... Que empara i justifica la violència estructural i que es concreta en actituds que la reproduïxen).

Des de l'educació per a la pau s'entén el conflicte com un element inherent a la vida i a les relacions humanes, per tant, com un aspecte sobre el qual és necessari educar.

Des d'aquesta conceptualització, ens interessa abordar el paper que l'escola pot complir per identificar les formes de violència existents, tant la violència directa insults, agressions, assetjament... com estructural sexisme, androcentrisme, eurocentrisme, heteronormativitat... Les nostres institucions escolars reproduïxen la violència estructural quan exclouen, quan no atenen convenientment les necessitats i els interessos de les noies i nois, quan no busquen l'èxit escolar per a totes les persones, quan no adopten projectes coeducatius, inclusivament, quan no promouen la participació i l'apoderament...

Situar la pau, la solidaritat i la cooperació com a valors, principis pedagògics, referents metodològics i enfocaments per als processos d'ensenyament-aprenentatge des dels quals aprendre a conviure, a relacionar-nos i a abordar els conflictes resulta estratègic per a la construcció d'una cultura de pau a la qual l'escola pot i ha de contribuir.

Des de l'educació per a la pau s'entén el conflicte com un element inherent a la vida i a les relacions humanes, per tant, com un aspecte sobre el qual és necessari educar. Enfront de la visió que planteja el conflicte com quelcom negatiu, quelcom a evitar i eludir, l'educació per a la pau ho veu com un procés natural, necessari per al creixement personal i essencial per als processos de canvi social.

Martina Tuts i Luz Martínez Ten (2006:13) plantegen alguns suggeriments per enfocar el treball als centres escolars:

- ▶ Fomentar l'autonomia, l'autoestima, l'autoafirmació i la capacitat de desenvolupar relacions interpersonals, com a premissa per al respecte i l'enteniment de les desigualtats.
- ▶ Afavorir l'accés a la informació i la seva anàlisi crítica.
- ▶ Promoure el diàleg com a punt de trobada entre el pensament i les diferents valoracions que ofereixen la pluralitat.
- ▶ Estimular la presa de decisions i de responsabilitats en funció de les opcions triades i de les seves conseqüències.
- ▶ Conscienciar sobre el repartiment desigual de recursos entre els pobles del planeta i la violació dels drets humans.
- ▶ Reconèixer les situacions de discriminació, injustícia i desigualtats socials en l'entorn escolar i de barri i treballar en la seva eliminació.
- ▶ Adoptar una actitud de bel·ligerència positiva respecte dels valors compartits.

#### ■ Gràfic 12. Enfocament de pau i transformació de conflictes

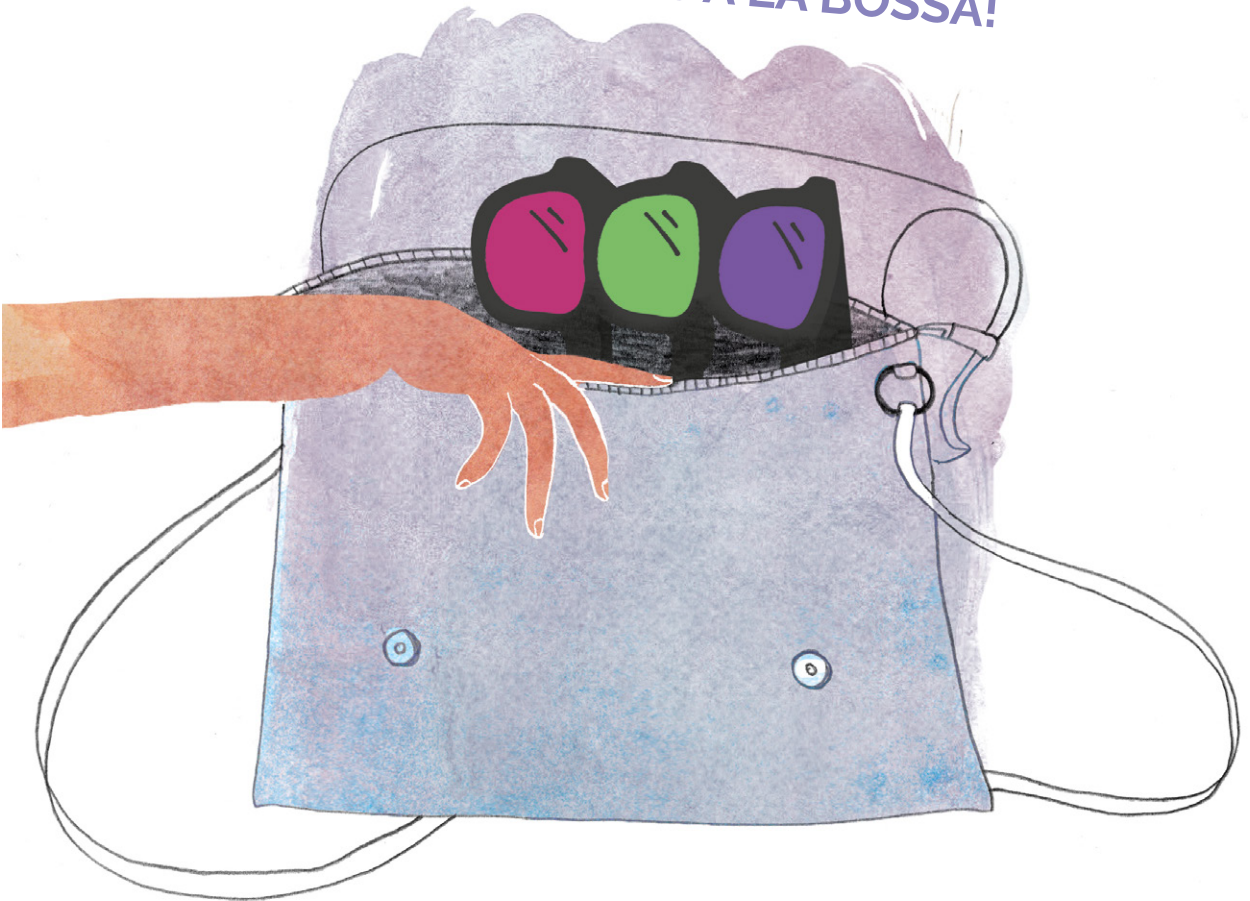


Font: Elaboració pròpia.



Treballar a favor d'una cultura de pau i transformació de conflictes exigeix coherència i consistència teoricopràctica perquè, com diu, John Paul Lederach (1984:34) "ni el contingut ni la forma de l'educació per a la pau han de ser contradictoris o antitètics amb el valor i l'objectiu que representa". Amb aquesta idea, Lederach centra l'atenció més enllà dels discursos i dels coneixements que es poden construir al voltant de la idea d'educació per a la pau, i que són ben importants en la importància de les metodologies, de les relacions que s'estableixen a l'aula i al centre, dels aprenentatges específics que necessita abordar la transformació dels conflictes, del nostre compromís com a docents per estendre una cultura de pau.

**NO T'OBLIDIS DE PORTAR SEMPRE  
LES ULLERES A LA BOSSA!**







# 3

**SOBIRANIA  
ALIMENTÀRIA  
AMB ENFOCAMENT  
DE GÈNERE**



**S**i al capítol anterior buscàvem el suport per a l'acció pedagògica de la comunitat educativa des de la qual impulsem el projecte, aquest d'ara s'ocupa del contingut que articula aquesta proposta, la sobirania alimentària amb enfocament de gènere. La sobirania alimentària és una alternativa estratègica a un model dominant que considera l'alimentació com un altre objecte mercantil amb el qual especular, amb el qual obtenir màxims beneficis, fins i tot a costa de la salut, de les vides humanes i de la sostenibilitat del planeta.

Relacionarem la sobirania alimentària amb l'enfocament de gènere, perspectiva imprescindible per reconstruir una visió àmplia, crítica i sostenible. Per a això, abordarem succintament el contingut de la proposta de sobirania alimentària, de la problemàtica de l'alimentació i la seva traducció en l'àmbit curricular. Intentarem respondre a una pregunta: la sobirania alimentària amb enfocament de gènere és coherent i té capacitat per concretar i dinamitzar l'enfocament pedagògic que venim desenvolupant?

Cada comunitat educativa, a partir d'aquesta reflexió, haurà de definir l'enfocament que hi vol donar, sigui en una assignatura, en un conjunt d'aquestes o, el que seria més desitjable, en la totalitat del marc curricular, així com les relacions amb altres agents socioeducatius amb els quals pot treballar.

## 3.1. Què entenem per sobirania alimentària amb enfocament de gènere?



**H**em plantejat, en altres apartats, les pinzellades més rellevants que descriuen el context actual i que apunten a les causes de les múltiples crisis (econòmica, ecològica, democràtica, de cures...) Que avui ens porten a parlar de crisi civilitzatòria.

És davant d'aquest panorama que cobren sentit propostes i models alternatius com el que representa la sobirania alimentària. Parlem de sobirania alimentària amb enfocament de gènere perquè, als efectes d'aquest sistema economicofinancer, cal afegir els derivats del fet que, a més, aquests actuen sobre la base d'una societat patriarcal. Un model social que continua ubicant les dones en una posició subordinada, que en limita el control i accés als recursos, que incideix en la divisió sexual del treball, que descarrega sobre les seves espatlles el sosteniment de la llar i la cura de les famílies –el que es coneix com el triple rol: productiu, reproductiu i comunitari–, que vulnera els drets sexuals i reproductius, que pateix la violència masclista... Les dones, doncs, s'han d'enfrontar amb les conseqüències derivades de l'escassetat de polítiques que n'afavoreixin l'apoderament, n'augmentin les capacitats, en millorin la condició i posició i n'impulsin la participació activa i protagonista en totes les esferes: política, social, econòmica i cultural.

La sobirania alimentària amb enfocament de gènere és una estratègia de canvi social, de construcció d'equitat i de posada en marxa d'un sistema diferent de produir i consumir més sostenible, més ecològic, més proper, més just i més equitatiu.

L'alimentació és, no només imprescindible per al sosteniment de la vida humana, sinó també un dret de les persones i els pobles. Les diferents maneres de producció d'aliments han variat enormement al llarg dels segles per satisfer les necessitats de les comunitats, adaptar-se als seus usos culturals i a les condicions dels diferents territoris.

L'agricultura, especialment la familiar, ha estat històricament en mans de dones, no així la propietat de la terra. Elles han estat les encarregades de produir aliments, conservar les llavors, vendre els excedents a mercats locals... No obstant això, també en aquest cas, el paper de les dones ha estat considerat poc rellevant, quan no directament invisibilitzat: "El conjunt dels treballs duts a terme per les dones són d'una importància social i econòmica enorme que, això no obstant, no es reconeixen, no es valoren socialment, ni apareixen en les estadístiques econòmiques." (León i Serna, 2009:18).

Durant les últimes dècades, la lògica capitalista que caracteritza el nostre model de desenvolupament ha encoratjat l'expansió d'una agroindústria dominada a escala mundial per l'acció de les grans multinacionals (Monsanto-Bayer, BASF, dupont,

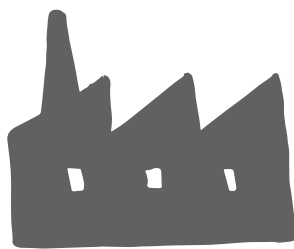


Syngenta...), que han vist en la producció d'aliments i el consum de masses<sup>6</sup> una excel·lent oportunitat de negoci.

Les tècniques de cultiu i els sistemes de producció d'aliments utilitzats per la gran indústria alimentària, no violen només el dret a l'alimentació, sinó que suposen a més un alt risc per a la salut, per a la biodiversitat, per a les cultures i per al planeta.



*La producció suficient d'aliments sans, nutritius, barats i accessibles és una de les baules claus en l'equilibri entre la població humana i els recursos i serveis de la naturalesa, perquè d'això depèn no només la salut, sinó també la supervivència de l'espècie i la salut o equilibri de l'ecosistema planetari. El model agroindustrial posa en dubte tota la construcció de la civilització moderna i requereix repensar els principals postulats i valors del món actual i, en el cas de la generació d'aliments, ha de considerar un canvi radical tant en els models de producció com en la totalitat del sistema alimentari. No solament s'ha de saber coexistir amb la naturalesa i els seus processos a totes les escales, com suggereix l'agroecologia; també s'ha de partir del bagatge i l'experiència de les cultures rurals, ja que no es pot construir una modernitat duradora més que a partir de la innovació i perfeccionament del que ja existeix, no de la seva supressió o oblit. Estem llavors davant un canvi de paradigmes, davant una metamorfosi civilitzatòria, i com hem vist, el debat alimentari no se n'escapa. (Toledo, 2015).*



<sup>6</sup> Parlem sobretot dels grups de persones que tenen una mínima capacitat de consum –sigui a societats enriquides o empobrides–. Com sabem, avui dia s'estima que 702 milions de persones, això és un 9,6% de la població mundial, viuen en condicions d'extrema pobresa, amb menys d'1,90 US\$ al dia (1,6 €). Dades del Banc Mundial i el Fons Monetari Internacional (World Bank Group, 2016).



■ Taula 7. Dos models enfrontats. Trets destacats

MODEL AGROINDUSTRIAL	MODEL AGROECOLÒGIC
Alimentació amb més factors de risc.	Alimentació més saludable.
Els aliments són un negoci.	Els aliments són un dret.
Orientat a l'exportació. Els aliments viatgen milers de quilòmetres.	Circuits curts de comercialització. Mercat local, productes de quilòmetre zero.
Hi ha poca diversitat de cultius i espècies, baixa biodiversitat natural.	Hi ha més varietat conreada. Conserva la biodiversitat natural.
Les collites són vulnerables a plagues i malalties. Ús de fertilitzants químics, pesticides.	Les produccions són més resilientes. Ús d'adobs naturals. Control de plagues mitjançant recursos naturals.
Hi ha prevalença d'aliments envasats.	Productes frescos i de temporada.
Es fan malbé i es llencen més aliments.	Més equilibri entre producció i consum.
Latifundis. Agricultura industrial.	Agricultura familiar, petites explotacions agrícoles i ramaderes.
Propietat de la terra en mans de grans corporacions i multinacionals.	Propietat de la terra en mans dels i les camperoles.
Ús d'energies fòssils (petroli) amb alts nivells de mecanització.	Ús d'energies renovables.
Varietats híbrides o transgèniques.	Varietats locals, llavors tradicionals, bancs de llavors.
Contribueix al canvi climàtic.	Els sistemes de producció minimitzen l'impacte ambiental.
Hi ha més fam i desnutrició.	Els pobles tenen més seguretat alimentària i més sobirania alimentària. Permet produir aliments per a tothom.

Font: Elaboració pròpia.



És imprescindible per tant, promoure un canvi radical en els sistemes de producció agrícola, tal com reconeix l'Informe sobre el comerç i el medi ambient (2013) de la UNCTAD:



*El món necessita un canvi de paradigma en el desenvolupament agrícola: una "revolució verda" a un enfocament d'"intensificació ecològica". Això implica un ràpid i significatiu canvi des de la producció industrial convencional, basada en monocultius altament dependents d'aportacions externes, cap a esquemes de sostenibilitat, sistemes de producció regeneradors que incrementin la productivitat dels petits agricultors. Cal promoure un canvi des dels enfocaments lineals en la gestió agrícola cap a uns altres més holístics, que reconeguin que un agricultor no solament és un productor de béns agrícoles, sinó també un gestor d'un sistema agroecològic que proporciona una multitud de béns públics i serveis (p. ex. L'aigua, el sòl, el paisatge, l'energia, la diversitat biològica i la reconstrucció)*. (UNCTAD, 2013:2).

### ■ Gràfic 13. Què és l'agroecologia?



Font: Adriano Muñoz Pérez (2015:19).

7 Traducció pròpia de la cita original: "The world needs a paradigm shift in agricultural development: from a «green revolution» to an «ecological intensification» approach. This implies a rapid and significant shift from conventional, monoculture-based and high-external-input-dependent industrial production towards mosaics of sustainable, regenerative production systems that also considerably improve the productivity of small-scale farmers. We need to see a move from a linear to a holistic approach in agricultural management, which recognizes that a farmer is not only a producer of agricultural goods, but also a manager of an agro-ecological system that provides quite a number of public goods and services (e.g. water, soil, landscape, energy, biodiversity, and recreation)."

El concepte de sobirania alimentària ens ha arribat de la mà de la Via Campesina, que ho va portar al debat públic el 1996, en ocasió del Cimera Mundial de l'Alimentació, com una alternativa a les polítiques neoliberals. "Des de llavors, aquest concepte s'ha convertit en un tema més gran del debat agrari internacional, fins i tot al si de les instàncies de les Nacions Unides. Va ser el tema principal del fòrum ONG paral·lel a la Cimera Mundial de l'Alimentació de la FAO de juny de 2002"<sup>8</sup>.

El Fòrum per a la Sobirania Alimentària que va tenir lloc en Sélingué, Mali, el febrer de 2007, va reunir més de 500 persones, delegades de 80 països. D'aquest espai de debat i proposta va sorgir la Declaració de Nyéléni (27 de febrer de 2007), en el qual es va definir la sobirania alimentària tal com segueix:



*El dret dels pobles a aliments nutritius i culturalment adequats, accessibles, produïts de forma sostenible i ecològica, i el dret a decidir el seu propi sistema alimentari i productiu. Això posa aquells que produeixen, distribueixen i consumeixen aliments al cor dels sistemes i polítiques alimentàries, per sobre de les exigències dels mercats i de les empreses. Defensa els interessos de, i inclou, les futures generacions. Ens ofereix una estratègia per resistir i desmantellar el comerç lliure i corporatiu i el règim alimentari actual, i per canalitzar els sistemes alimentaris, agrícoles, pastorívols i de pesca perquè passin a estar gestionats pels productors i productores locals. La sobirania alimentària dona prioritat a les economies locals i als mercats locals i nacionals, i atorga el poder als camperols i a l'agricultura familiar, la pesca artesanal i el pasturatge tradicional, i col·loca la producció alimentària, la distribució i el consum sobre la base de la sostenibilitat mediambiental, social i econòmica.<sup>9</sup>*

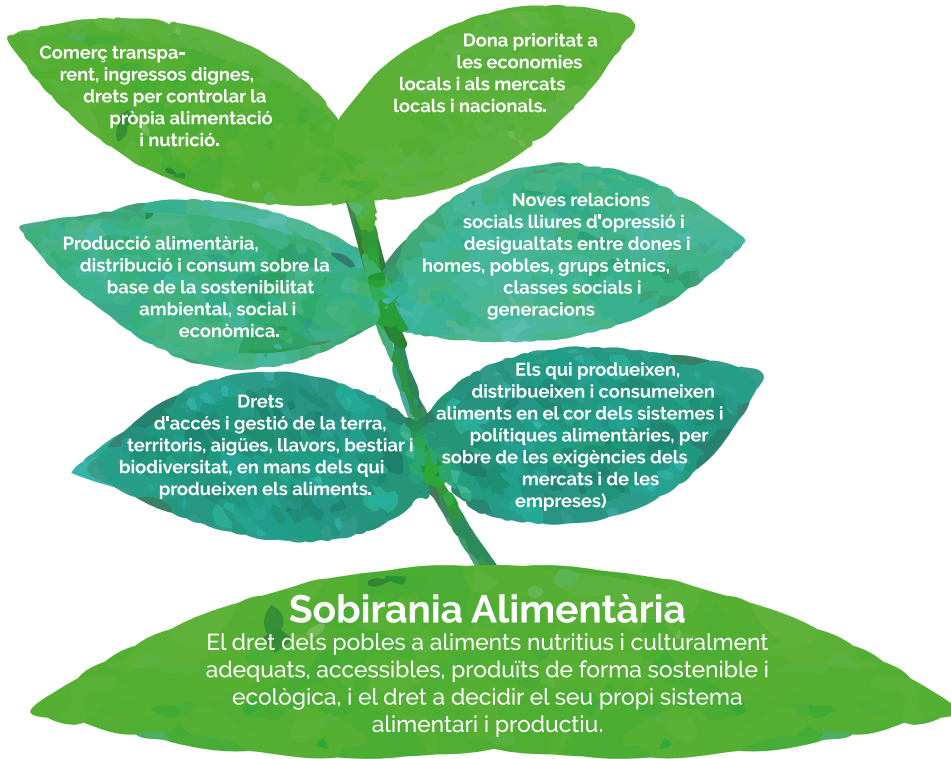
---

8 <http://viacampesina.org/es/>

9 <http://www.nyeleni.org/IMG/pdf/DeclNyeleni-es.pdf>



## ■ Gràfic 14. Principis bàsics de sobirania alimentària





Font: Elaboració pròpia.

### **Declaració de les dones per la sobirania alimentària (Nyéléni, 2007)**

Nosaltres, dones procedents de més de 40 països, de distints pobles autòctons, d'Àfrica, Amèrica, Europa, Àsia, Oceania i de diversos sectors i moviments socials, estem reunides en Sélingué (Mali), en el marc de Nyéléni 2007, per participar en la construcció d'un nou dret: el dret a la sobirania alimentària. Reafirmem la nostra voluntat d'actuar per canviar el món capitalista i patriarcal que prioritza els interessos del mercat per sobre del dret de les persones.

Les dones, creadores històriques de coneixements en agricultura i en alimentació, que segueixen produint fins al 80 % dels aliments en els països més pobres i que avui són les principals guardianes de la biodiversitat i les llavors mestisses, es troben especialment afectades per les polítiques neoliberals i sexistes.



Nosaltres sofrim les conseqüències dramàtiques d'aquestes polítiques: pobresa, insuficient accés als recursos, patents sobre organismes vius, èxode rural i migració forçada, guerra i totes les formes de violències físiques i sexuals. Els monocultius, inclosos aquells consagrats als agrocombustibles, així com la utilització massiva de productes químics i organismes genèticament modificats, tenen efectes negatius sobre el medi ambient i sobre la salut humana, en particular, sobre la salut reproductiva.

El model industrial i les transnacionals amenacen l'existència de l'agricultura camperola, la pesca artesanal, la vida pastora, així com la fabricació artesanal i el petit comerç dels aliments en els medis urbans i rurals, sectors on les dones ocupen un paper important.

Volem que l'alimentació i l'agricultura surtin de l'OMC (Organització Mundial del Comerç) i dels acords de lliure comerç. Més encara, rebutgem les institucions capitalistes i patriarcals que conceben els aliments, l'aigua, la terra, els coneixements dels pobles i el cos de les dones com simples mercaderies.

Inscrivint-nos en la lluita per la igualtat entre els sexes, no volem sofrir més ni l'opressió de les societats tradicionals, ni de les societats modernes, ni les del mercat. Volem aprofitar aquesta oportunitat per deixar endarrere tots els prejudicis sexistes i desenvolupar una nova visió del món construïda sota els principis de respecte, igualtat, justícia, solidaritat, pau i llibertat.

Estem mobilitzades. Lluitem per l'accés a la terra, als territoris, a l'aigua i a les llavors. Lluitem per l'accés al finançament i als equipaments agrícoles. Lluitem per bones condicions de treball. Lluitem per l'accés a la formació i a la informació. Lluitem per la nostra autonomia i pel dret a decidir per nosaltres mateixes, així com a participar plenament en les instàncies de presa de decisions.

En la mirada de Nyéléni, dona d'Àfrica que desafia les normes discriminatòries, que va brillar per la seva creativitat i la seva productivitat agrícola, trobarem l'energia per a la posada en execució del dret a la sobirania alimentària, portadora de l'esperança per a construir un altre món. Aquesta energia, la traïem de la nostra solidaritat. Durem aquest missatge a les dones del món sencer.

Nyéléni, 27 de febrer de 2007

Font: [http://www.nyeleni.org/spip.php?Article305&var\\_recherche=%20declaraci%C3%b3n](http://www.nyeleni.org/spip.php?Article305&var_recherche=%20declaraci%C3%b3n)





## 3.2. Per què és rellevant la sobirania alimentària amb enfocament de gènere per a l'escola?

Són moltes les raons per les quals considerem rellevant apostar per la inclusió de la sobirania alimentària amb enfocament de gènere a l'educació bàsica. Si creiem que la principal funció de l'educació és contribuir a la formació d'una ciutadania crítica capaç de comprometre's amb el canvi social, cal crear noves condicions per fer-ho possible. Es requereix un canvi educatiu, sociocultural, molt ampli, en el qual el coneixement sigui rellevant per comprendre i actuar sobre la realitat.

La sobirania alimentària amb enfocament de gènere té un gran potencial transformador, almenys en dos sentits.

- **En primer lloc, perquè la crítica a l'actual model alimentari** –dominat per l'agronegoci– és multidimensional. És un clar exemple de com resulta imprescindible interrelacionar diferents fenòmens i aplicar mirades complexes, si volem comprendre el funcionament d'aquest model per, des d'aquesta comprensió, conèixer-ne les conseqüències i proposar alternatives.

### ■ Gràfic 15. Impactes de l'actual model alimentari



Font: Elaboració pròpia.

El model alimentari actual està dominat i impulsat per grans corporacions transnacionals<sup>10</sup> que controlen la producció d'aliments i que, en la cerca del màxim benefici, han globalitzat un sistema de producció, distribució i consum totalment insostenible.

L'agricultura intensiva desplaça les poblacions, causa la desforestació en la cursa per l'augment de terres cultivables, requereix l'ús de fertilitzants, pesticides, adobs químics, maquinària industrial, energies fòssils, etc. Que esgoten els sòls fèrtils i causen greus, la majoria de vegades irreversibles, deterioraments en els ecosistemes.

L'ús de transgènics i les patents de llavors no només col·loca les persones productores en mans de les grans corporacions, sinó que suposa una nefasta contibució a la pèrdua de biodiversitat.

La desregulació dels mercats, el feble control polític, les legislacions laxes, les normatives poc exigents o deficientes (com passa, per exemple, amb el control dels etiquetatsges) han permès practiques especulatives amb els aliments i la inclusió als processos de producció i transformació de substàncies nocives per a la salut

L'abandó dels entorns rurals i l'augment de la pobresa han estat dos dels impactes més negatius d'aquest model industrial de producció d'aliments. També han suposat canvis en les dietes i la pèrdua de sabers populars, ancestrals, associats als sistemes agropecuaris tradicionals.

En aquest model, altre cop són les dones les que surten pitjor parades. Amb els salaris més baixos, són molt poques les que tenen accés a la propietat de la terra (tot i que, per exemple, representen el 60 % de les persones agricultores a l'Àfrica subsahariana i el 70 % al centre i Sud d'Àsia), a més de veure vulnerats els seus drets i de seguir assumint a diari la triple jornada que impliquen els treballs productius, reproductius i comunitaris.

Segons la FAO<sup>11</sup> "Les dones rurals són responsables de més de la meitat de la producció d'aliments, exerceixen un paper important en la preservació de la biodiversitat i garanteixen la sobirania i seguretat alimentària des de la producció d'aliments saludables. Malgrat això, viuen en una situació de desigualtat política i econòmica, amb només el 30 % de la titularitat de la terra, el 10 % dels crèdits i el 5 % de l'assistència tècnica".

La situació de l'actual model alimentari, a més de les conseqüències més nefastes, que es tradueixen en fam i desnutrició per a moltes persones a tot el planeta, provoca una vulneració sistemàtica del dret a una alimentació sana, saludable i culturalment adequada.

---

10 Conglomerats empresarials entre els que es troben llavoreres, agroquímiques, productores de fertilitzants (Monsanto-Bayer, Syngenta, Dupont...), pero també productores de maquinària industrial (Deere), grans corporacions alimentàries (Coca-Cola, Danone, Nestle, Unilever, Kellogg's...), etc.

11 Informació disponible al seu web: <http://www.fao.org/americas/recursos/politicas-mujeres-rurales/es/>

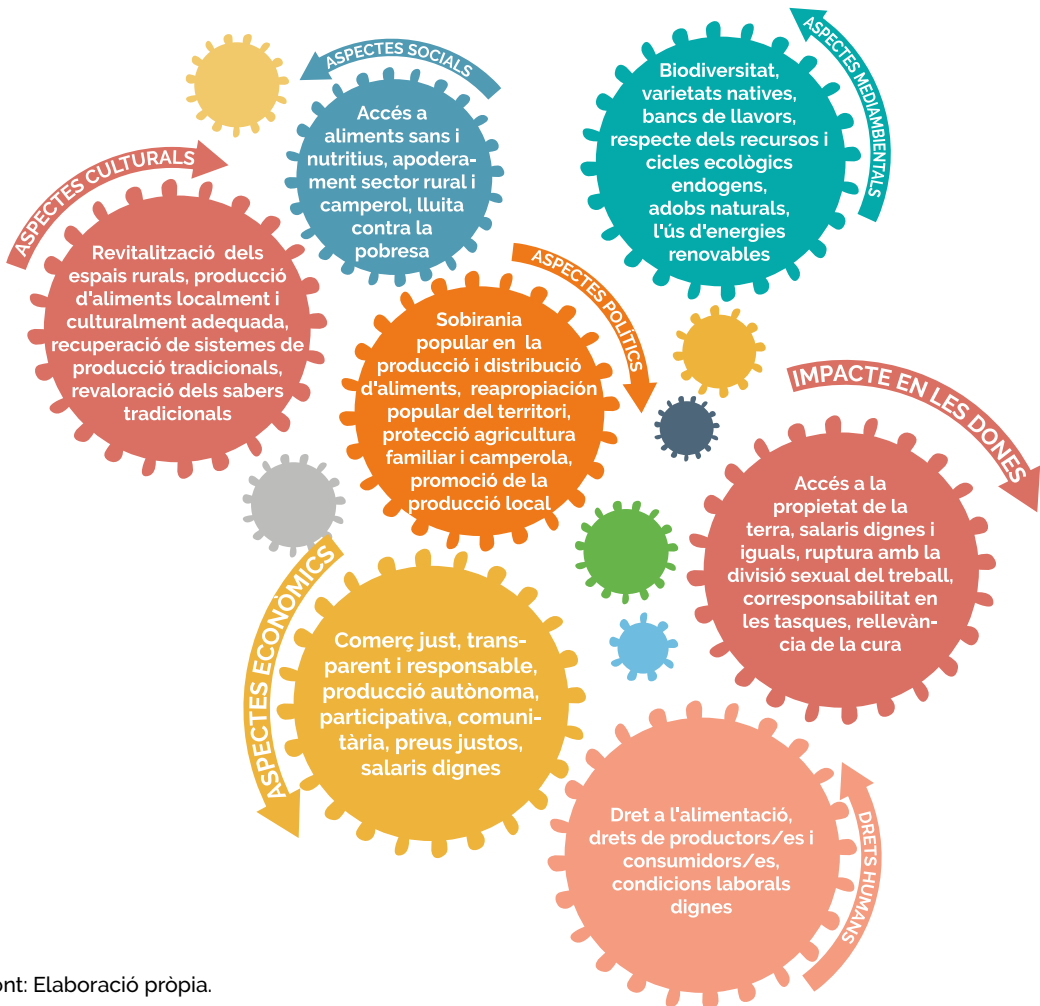




- En segon lloc, perquè la sobirania alimentària amb enfocament de gènere es presenta com una alternativa sòlida, viable, realitzable en el curt-mitjà-llarg termini amb la qual és possible comprometre's, sense limitacions com l'edat, condició, context... Seguint un dels principis d'aquesta educació orientada a la construcció de ciutadania crítica, s'ha passat de la protesta a la proposta.

Es tracta d'una iniciativa que, de la mateixa manera que passa amb el model al qual fa front, ha de ser compresa des de la complexitat, ja que incorpora enfocaments que lliguen els aspectes socials, mediambientals, econòmics, etc. a la lògica de la sostenibilitat de la vida i a l'ètica de les cures (de les persones, del territori, de la natura).

■ Gràfic 16. Model de sobirania alimentària amb enfocament de gènere



Font: Elaboració pròpia.

La sobirania alimentària representa avui una alternativa urgent per al conjunt de la població mundial i per l'interès en garantir la sostenibilitat de la vida, de les persones i del planeta.

El model de sobirania alimentària comporta la revitalització dels espais rurals, requereix que la producció d'aliments sigui local i culturalment adequada, que la distribució i comercialització es facin en cicles curts. És un sistema de reapropiació popular del territori que implica modes ecològics i sostenibles de producció que recuperin els sistemes i els sabers tradicionals.

Retornar el control de la producció d'aliments a les comunitats rurals és una manera d'apoderar i protegir l'agricultura familiar i camperola. D'altra banda, la reactivació de la producció, distribució i consum locals té efectes beneficiosos en la qualitat de vida de les persones. En la mesura que es garanteixi el dret a l'alimentació, la sobirania alimentària es converteix en un potent instrument de lluita contra la pobresa. Però, a més, l'accés a aliments sans i nutritius garanteix i preserva la salut de les persones.

La sobirania alimentària va acompanyada de tot un desplegament de reconeixement de drets que milloren les condicions de vida per al conjunt de la comunitat i, especialment, les de les dones, que augmenten les possibilitats d'accedir a la propietat de la terra, de tenir control sobre la producció, de gaudir de salaris dignes i iguals... Perquè la sobirania alimentària no és tal si no incorpora la ruptura de la divisió sexual del treball, si no activa la corresponsabilitat d'homes i dones a les feines –productives, reproductives i comunitàries–, si no atorga rellevància a les cures i promou, per tant, una altra manera d'entendre les relacions i les interdependències que ens fan corresponsables de l'atenció personal i comunitària.

Es tracta d'un model sostenible mediambientalment. La producció agroecològica, la creació de bancs de llavors que preserven les varietats natives, el respecte als recursos naturals i als cicles ecològics, l'ús d'adobs naturals i d'energies renovables crea un model que preserva la biodiversitat i garanteix la supervivència de les espècies i del planeta.

Des d'aquest punt de vista, entenem que la sobirania alimentària, amb enfocament de gènere, té una enorme potencialitat pedagògica:

- Per la seva **capacitat explicativa i la connexió amb la realitat** de les i els estudiants. L'alimentació és un tema que ens afecta a tothom. El seu estudi i comprensió pot encoratjar el treball de recerca de l'alumnat, i el permet orientar des dels coneixements i sabers propis i locals. És una pràctica que busca produir experiència i sentit. Vivenciar, sentir, analitzar, proposar, experimentar...
- Per la **seva versatilitat per al treball interdisciplinari**. Dins de l'amplitud de temes que podem incloure sota l'enfocament de la sobirania alimentària, podem anar seqüenciant aquells que afavoreixin l'aprenentatge dels continguts de diverses matèries des de significats rellevants amb sentit social.



- Perquè permet o, més aviat, **exigeix les mirades transversals** –de gènere, de sostenibilitat, d'interculturalitat, de drets humans...
- Perquè admet la **seqüenciació de continguts** al llarg de les etapes i dels cicles educatius, en consonància amb les edats dels i de les estudiants, i es adequada per a l'estimulació del desenvolupament moral i cognitiu de l'alumnat (per exemple, des de l'alimentació sana i saludable fins el comerç just i el consum responsable).
- Perquè **incorpora el component d'acció transformadora**, de manera que permet a l'alumnat la vinculació de l'aprenentatge escolar amb la seva vida quotidiana i amb l'acció política, almenys en el context local.
- Perquè **contribueix a la coherència i consistència del projecte educatiu del centre**. Hi ha almenys un grau alt de compatibilitat entre els projectes de coeducació, de sostenibilitat, d'Agenda XXI, d'hort escolar, de menjador escolar...



# 4

QUIN TIPUS DE  
CENTRE PER  
A AQUEST  
PROJECTE



**E**n aquest capítol ens intentarem preguntar per les condicions del centre i de la comunitat educativa des d'on partim i cap a la qual volem anar evolucionant, tractant d'explorar en quina mesura aquest projecte ofereix una oportunitat per a aquesta innovació i transformació que pretenem. Alhora, es tracta també de reflexionar a la inversa, quin tipus de centre i comunitat educativa podria redimensionar i aprofitar al màxim tota la potencialitat que pot proporcionar la sobirania alimentària amb enfocament de gènere. Ambdós sentits constitueixen una orientació estratègica que, com un camp magnètic pedagògicament transformador, pot estimular el centre i els seus agents educatius a comprometre's amb aquest projecte. Es tracta, en aquest punt, de comprendre la importància que, per a la implementació del projecte, té tant el centre en què sigui ubicat com la seva relació amb la comunitat educativa i altres agents socioeducatius externs.

La pregunta clau que ens plantegem en aquest apartat és: com inserim el nostre centre en el projecte a partir de les condicions reals més o menys coincidents amb els marcs ideals?



## 4.1. Centres participatius i democràtics



La primera tasca que ens compromet com a ciutadania crítica és **resignificar** tota la xarxa de conceptes associats al de democràcia, actualment devaluat i buit de contingut. No es pot obviar que no hi ha democràcia sense participació i no hi ha participació si no comptem amb persones lliures, apoderades, educades en entorns on la democràcia s'aprèn a través de la vivència de la participació, on es discuteix i negocia l'organització de la nostra vida en comú.

En aquest procés és fonamental emprendre una anàlisi de les **relacions de poder**. Perquè la democràcia exigeix desafiar les relacions de poder assentades que reproduïxen la desigualtat i perpetuen la subordinació d'uns col·lectius a uns altres. Les escoles, com a institucions socials i culturals, participen en aquesta reproducció quan no exerceixen una acció conscient per recrear altres fórmules de relació i acció transformadores.

Quan parlem d'**apoderament** parlem d'un procés en el qual les persones guanyen poder, però un poder positiu, entès com a agència, com la capacitat per intervenir en la realitat, prendre decisions i generar canvis alliberadors. Un poder equitatiu per subvertir les relacions de dominació existents –sexe, gènere, ètnia, classe...

Per avançar en aquests processos, la **participació** és un requisit imprescindible. Però perquè la participació comporti canvis positius en l'organització del comú, la vida de les persones i les comunitats, no n'hi ha prou de dotar-nos de sistemes que la facin

La promoció i la pràctica d'una organització democràtica a l'aula, en la qual les responsabilitats siguin definides pel mateix grup i les tasques repartides entre tots i totes

possible, que són necessaris però no suficients. Davant la participació instrumental que ha estat l'orientació dominant, la participació crítica requereix la intenció expressa de promoure l'aprenentatge de la participació, essencial en la conformació d'escoles democràtiques.

La promoció i la pràctica d'una organització democràtica a l'aula, en la qual les responsabilitats siguin definides pel mateix grup i les tasques repartides entre tots i totes, en la qual les normes

siguin establertes pel grup, així com les actuacions en cas d'incompliment, afavoreix un aprenentatge real en la pràctica del que suposa conviure, de les limitacions a la pròpia llibertat que suposa la llibertat de l'altre, i de les responsabilitats que porta la participació de manera crítica i constructiva (M. Ángeles Llorente, 2001).

Tots aquests elements, relacions de poder, apoderament, participació; han d'ésser analitzats i plantejats des d'una **perspectiva de gènere**. Partir d'un "erroni" principi de neutralitat significa obstaculitzar l'assoliment d'unes relacions de poder equitatives –és a dir, superadores dels desavantatges amb què les nenes afronten la seva vida quotidiana a l'escola i fora. Aquest principi és aplicable en el cas de l'apoderament. La posició de subordinació en la qual la societat patriarcal col·loca les nenes



ha de ser qüestionada des de plantejaments coeducatius que proposin intervencions pedagògiques encaminades a desconstruir aquests supòsits per millorar la seva condició i posició. També és fonamental plantejar accions encaminades a afavorir i animar la seva participació perquè aconseguixin sobreposar-se als temors a prendre la paraula, a dir alguna cosa "poc interessant" o a ser invisibilitzades.

Rescatem l'assemblea (seguint Freinet) com una de les eines imprescindibles per afavorir aquest aprenentatge de la participació i de la **presa de decisions** que són elements centrals per a la vida democràtica dels centres escolars.

### ■ Gràfic 17. Principis de procediment a l'assemblea

- Les persones participants s'expressen lliurement, per tant, es fomenta la capacitat de reflexió sobre els problemes i la creació de l'opinió pròpia.
  - Es debaten temes d'interès i els resulten molt motivadors. Se senten importants quan se'ls escolta i es tenen en compte les seves propostes i opinions, la seva autoestima puja i el seu interès per l'escola augmenta.
  - Aprenen a respectar-se. Escoltar i sentir que se'ls escolta, els fa valorar la importància de les opinions dels altres.
  - Exigeix seguir una actitud disciplinada, escoltar i respectar unes normes.
- Els ajuda a desinhibir-se i perden la por escènica a expressar-se en públic.
  - Ens dona una gran quantitat d'informació sobre la vida al centre que desconeixem. Ens serveix per plantejar alternatives o refermar encerts per millorar la vida al centre.
  - Ens donen solucions efectives i fàcils de dur a terme, davant petits problemes. Sol ser molt efectiu seguir les seves recomanacions.
  - Els motiva a implicar-se activament en la posada en pràctica de les seves propostes.

Font: Paulina Gómez Rosado (2007).



El **tractament del conflicte** (negociació), és un altre dels elements necessaris en una educació centrada en subjectes i orientada a la pràctica democràtica. Ningú no posa en dubte la idea que el conflicte és inherent a la relació humana i, com a tal, ni pot ser obviat ni ha de ser considerat com un element negatiu a eliminar del context social o escolar. Aquesta característica és la que fa que el conflicte tingui un potencial creador o destructor, segons com l'abordem.

## 4.2. Centres autònoms i apoderats



Les successives reformes educatives anteriors a la LOMQE reconeixien l'autonomia dels centres com un factor important de millora educativa i d'adaptació a les necessitats dels diferents contextos. La llei actual, però, representa una reducció en la capacitat de decisió que han de tenir els centres escolars.

Considerem crucial que els centres comptin amb **autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió**, ja que moltes de les decisions importants per determinar quin tipus d'educació s'ofereix a la població escolar i, en conseqüència, al conjunt de la societat, venen ja donades pel govern central. És necessari aprofitar al màxim la capacitat que tenen els centres per determinar quina cultura mereix ser recreada, quin coneixement ha de ser construït, quina projecció ètica, quin conjunt de valors es vol promoure i quin protagonisme s'atorga a la comunitat educativa i als agents socials en la construcció d'un saber útil per a la transformació social.

És cert que hi ha dos elements fonamentals, com l'estructura de l'ensenyament obligatori, amb la seva divisió en etapes i cicles, i el corpus curricular ja venen determinats, però, a partir d'aquí, el marge d'acció, contextualització i adaptació amb la qual compten els centres és més ampla del que de vegades es reconeix i es posa en pràctica.

Per enfortir l'autonomia dels centres és requisit imprescindible comptar amb un **professorat** autònom, amb capacitat per pensar críticament el seu paper com a professionals de l'educació per decidir sobre la integració i l'organització curricular, per determinar els temps, els espais i els mètodes d'ensenyament-aprenentatge, per implicar l'alumnat en el seu propi procés educatiu, per col·laborar amb els i les estudiants, però també amb la resta de la comunitat educativa i dels agents socials. Tot això contribueix a l'apoderament dels centres i augmenta la seva capacitat per oferir una educació més crítica.

També és necessari, però, que els centres promoguin un **alumnat igualment autònom**, la qual cosa requereix reconèixer els nens i nenes com a protagonistes del procés educatiu, orientar una part important de l'aprenentatge a enfortir la seva participació, responsabilitzar-se i decidir sobre el que els afecta. Aprenentatges



crucials per a centres que es pretenguin democràtics i productors de ciutadania. Des de l'autonomia organitzativa i de gestió, els centres tenen capacitat per determinar altres qüestions igualment importants, com poden ser les estratègies de coordinació del professorat, els plans de formació, els projectes i les iniciatives d'innovació educativa, els recursos de suport a la docència, els plans –de coeducació, d'atenció a la diversitat, d'inclusió, d'interculturalitat, de convivència... I el mateix de sobirania alimentària amb enfocament de gènere– que es puguin posar en marxa, així com la seva integració en una lògica comuna.

Tots ells en connexió amb les pròpies dinàmiques, problemàtiques, interessos i preocupacions de la comunitat local o social més àmplia en la qual s'insereixen els mateixos centres. Perquè aquesta, i cap altra, és la raó de ser de l'exigència d'autonomia per als centres: oferir les condicions perquè la proposta educativa que s'ofereix estigui al servei de la comunitat concreta, però sempre des d'una visió complexa que permeti interconnectar allò local i allò global.

### 4.3. Centres inclusius i de promoció ciutadana



Venim d'una tradició educativa que ha considerat la diversitat (cultural, funcional, de gènere, sexual...) més com un factor de complicació que com una realitat enriquidora, estretament relacionada, a més, amb una qüestió de drets i d'apoderament ciutadà.

El mateix concepte de diversitat és problemàtic, ja que una bona part de les concepcions que es fan servir a l'àmbit educatiu, fins i tot aquelles que han procurat integrar tot l'alumnat, usen el terme per incloure tot allò que no és "normal", "homogeni" o "majoritari". Segons aquesta idea, hi hauria una població escolar estàndard –com si això fos possible– a la qual s'uneixen noies i nois "diferents" als quals s'haurà de tractar d'alguna forma perquè no generin disruptcions en la bona marxa dels centres escolars.

Totes les persones, sense excepció, són diverses; una altra cosa és reconèixer que no totes les persones són igualment vulnerables, ni totes elles es troben en idèntic risc d'exclusió.

En coherència amb aquesta visió, la idea més estesa d'èxit escolar ha estat associada a una promoció gradual en la qual l'alumnat havia de retre compte d'uns estàndards de coneixement (cognitiu, procedimental, actitudinal, emocional...) Iguals per a tots i totes les estudiants, independentment de les circumstàncies personals i/o socials

que condicionen la biografia de cada jove amb edat escolar. El grau d'adaptació a aquest sistema estableix el límit entre èxit i fracàs escolar.

Afortunadament, la comunitat educativa reclama el dret a l'educació per a tothom, deixant clar que per fer efectiu aquest dret la lluita contra la desigualtat i a favor de la inclusió es torna imprescindible. I aquesta lluita ens involucra al conjunt de la comunitat educativa perquè totes les persones, sense excepció, són diverses; una altra cosa és reconèixer que no totes les persones són igualment vulnerables, ni totes elles es troben en idèntic risc d'exclusió.

Quan parlem de centres inclusius ens estem referint a comunitats educatives i centres que:

- ▶ Entenen la inclusió com un procés per identificar i eliminar les barreres que impedeixen el gaudi ple del dret a l'educació des d'un enfocament d'interseccionalitat. Barreres físiques, espacials, temporals... Però també barreres d'ordre simbòlic, psicològic i social-estereotips, prejudicis, coneixements, actituds marginadores/invisibilitzadores...- que impedeixen construir i enfortir una cultura educativa democràtica i inclusiva.
- ▶ Afavoreixen la participació de l'alumnat, reconeixen els seus coneixements i sabers previs, proporcionen experiències múltiples, riques i diverses per a l'aprenentatge de la pràctica democràtica.
- ▶ Consideren imprescindible, per a això, escoltar les veus de nens i nenes. No des d'un punt de vista neoliberal, instrumental, preocupat per la funcionalitat del sistema, sinó des d'una perspectiva radical, amplia, crítica i qüestionadora que inclou les veus dissidents i que promou diàlegs horitzontals i intergeneracionals per crear comunitats democràtiques corresponsables en creació d'un món millor.
- ▶ Milloren la convivència, que no eludeixen els conflictes, sinó que els transformen en oportunitats per a l'aprenentatge, l'apropament i el reconeixement de l'altre o l'altra.
- ▶ Reflexionen sobre si mateixos (sobre les seves pràctiques, sistemes organitzatius i d'ensenyament-aprenentatge, d'interacció social i de relació amb l'entorn) per impulsar processos que afavoreixin l'apoderament ciutadà de l'alumnat i augmenten la seva agència política en el present i en el futur.
- ▶ Plantegen la inclusió, no només des del punt de vista de la necessària i adequada atenció a totes i cadascuna de les noies i els nois que passen per aquesta institució educativa, sinó també com un aprenentatge imprescindible per al desenvolupament en comunitat, la cohesió social i la construcció de models de relació social equitatius.

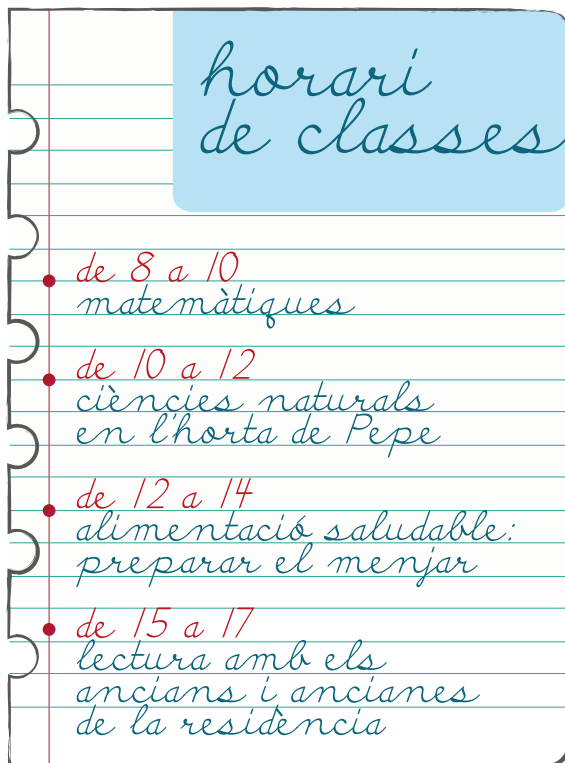


## 4.4. Centres d'innovació educativa



**E**ls centres que es pretenen impulsar des d'aquest enfocament pedagògic actuen com a centres d'innovació educativa quan l'entenen com una aposta pedagògica i política per la qual el centre i els seus agents educatius s'interroguen, indaguen, dialoguen i deliberen col·lectivament sobre els processos que poden millorar la qualitat de l'educació que imparteixen, la participació dels subjectes en la dinàmica educativa i la implicació de la institució en el compromís amb el seu entorn i amb la justícia social.

Estem amb Juan Manuel Escudero quan expressa:



*La innovació com a categoria social, al contrari, compromet en un procés de deliberació social, de concertació i de planificació, dirigit a reconsiderar els continguts i les orientacions dels processos educatius en un moment històric donat, a la llum de les coordenades ideològiques, socials, econòmiques i culturals del sistema social.*

*Sota aquest supòsit el canvi educatiu no es pot pensar al marge de les tensions i contradiccions del mateix sistema social i de les seves línies de força cap al futur. Igualment, màxim en determinades conjuntures històriques d'un país, el projecte de canvi educatiu ha de ser àmpliament avalat i debatut per tot el cos social, i no relegat a les decisions conjunturals de la classe política o la classe dels experts i especialistes. Des del mateix pressupòsit, finalment, innovar en educació requereix una fonamentació reflexiva, crítica i deliberada sobre què canviar, en quina direcció, com fer-ho i amb quina política de recursos.*

*Innovació educativa significa, doncs, una batalla a la realitat tal com és, a la mecànica rutinària i usual, a la força dels fets i al pes de la inèrcia. Suposa, doncs, una aposta per allò construït col·lectivament com a desitjable, per la imaginació creadora, per la transformació d'allò existent. Reclama, en suma, l'obertura d'una esclatxa utòpica en el si d'un sistema que, com l'educatiu, gaudeix d'un excés de tradició, perpetuació i conservació de passat. (1988:85).*

És a dir, associem la innovació educativa, no amb la perspectiva tècnica per la qual qualsevol canvi educatiu serà innovador simplement perquè és nou, sinó amb aquells processos que comporten una mirada global i complexa al fet educatiu, que assumeixen l'educació com un projecte polític mitjançat el qual contribuïm a aquesta tasca de crear un món millor.

Tampoc considerarem innovació educativa l'existència d'experiències puntuals i concretes que no s'insereixin en marcs més amplis que les dotin de sentit. Més aviat, els centres d'innovació educativa interpreten aquesta com un projecte col·lectiu i permanent subjecte a cicles de investigació-acció. Són centres que busquen donar protagonisme als subjectes educatius, que es preocupen per incorporar metodologies participatives, que qüestionen les seves pràctiques per millorar-les, que s'embarquen en experiències que enxarxen el centre amb la seva comunitat, que construeixen ciutadania activa i compromesa i que extreuen coneixement crític de la seva pràctica que, essent educativa, és alhora social, cultural i política.



## 4.5. Centres en xarxes i enfocament local-global

**A**quest marc pedagògic anima els centres educatius a establir xarxes de treball i col·laboració amb altres centres, altres institucions i amb altres agents socials, tant en el context local com d'un espai més ampli, de caire global.

Les noves tecnologies ens apropen infinitat de possibilitats. Són com una immensa biblioteca global, sense comparació a la història, que ofereix un excel·lent panell de recursos per a una educació crítica. Però sobretot permeten la connexió de cultures, organitzacions, problemàtiques, experiències, debats i perspectives en xarxes d'intercanvi i treball.

A l'època en què allò local i allò global són part de la mateixa realitat, els processos de participació, creació i potenciació de xarxes de tipus diversos són centrals. Les noves tecnologies, de la mateixa manera que han permès i han sostingut l'expansió globalitzadora del model dominant, s'ofereixen com una possibilitat de connexió, contacte i comunicació horitzontal de subjectes i agències amb graus d'organització variadíssims, obrint amb això unes expectatives i unes oportunitats inèdites i prometedores.

L'educació, des de l'enfocament que estem apuntant, s'ha d'obrir a un funcionament en xarxa i ha de treballar l'aprenentatge per a la construcció, funcionament i utilització de les xarxes. Les noves tecnologies ens apropen infinitat de possibilitats. Són com



La complexa interrelació de fenòmens a l'era de la globalització requereix desenvolupar una visió local-global que faciliti la comprensió de la realitat, que identifiqui les causes dels problemes que hem d'afrontar i que promogui les aliances entre actors per a les accions de canvi i transformació.

una immensa biblioteca global, sense comparació a la història, que ofereix un excel·lent panell de recursos per a una educació crítica. Però sobretot permeten la connexió de cultures, organitzacions, problemàtiques, experiències, debats i perspectives en xarxes d'intercanvi i treball.

Xarxes socials, xarxes educatives, xarxes mixtes, xarxes per a la comprensió, però xarxes també per a l'acció i la mobilització, per a l'intercanvi d'innovacions, per a la comparació de pertinències i dificultats. Xarxes que permeten nivells d'articulació molt diferents i que normalment s'estructuren en forma horitzontal, sense pretendre, llevat que les parts ho considerin necessari i acceptable, avançar en nivells d'homogeneïtat i/o organització, per poder funcionar de forma eficaç. Això les situa dintre del que entenem per democràcia radical<sup>12</sup>.

Aquesta perspectiva té una potencialitat educativa per avançar des d'àmbits de gran diversitat, però amb nivells de connexió interessant mútuament. Enxarxar-se socialment i educativa, ha de ser l'altra cara per obrir una altra transició globalitzadora inclusiva i respectuosa amb individus, col·lectius i cultures amb dèbil poder, però que ofereixen una riquesa alternativa a l'homogeneïtat dominant.

La complexa interrelació de fenòmens a l'era de la globalització requereix desenvolupar una visió local-global que faciliti la comprensió de la realitat, que identifiqui les causes dels problemes que hem d'afrontar i que promogui les aliances entre actors per a les accions de canvi i transformació.

L'adopció de mirades més amplies, complexes i interconnectades ajudaran a superar les visions estretes, localistes i compartimentades presents encara avui a diversos enfocaments educatius. La noció d'interdependència és central per entendre de què parlem quan ens referim a la necessitat de vincular allò local i global en un tot interconnectat des del qual interpretar el que passa al nostre voltant. Es tracta d'un concepte amb gran potencialitat explicativa per comprendre el funcionament de la realitat.

Aquesta visió resulta essencial per a la formació crítica de l'alumnat, que descobreix que el que està aprenent en el seu centre escolar té una utilitat social, a més de reforçar el compromís i l'equitat que anima aquest enfocament pedagògic.

<sup>12</sup> Entenent democràcia radical aquella que requereix de la formació política de la ciutadania; que fa descansar el poder en la participació crítica, real i efectiva dels subjectes, des de principis d'equitat, accés a la informació i transparència en el seu funcionament; que treballa i incorpora als moviments de resistència (feminisme, ecologisme...), llurs sabers i llurs demandes; aquella que assaja noves fórmules de relació, de presa de decisions, d'(auto) control; que promou i requereix l'apoderament individual i col·lectiu de tota la comunitat; que busca el bé comú i que fa de l'ètica de la cura un principi d'acció imprescindible per a la sostenibilitat de la vida.



## 4.6. Orientacions per al projecte educatiu de centre

**E**l projecte educatiu de centre (PEC) és un document important per conèixer els principis pedagògics a l'entorn dels quals els centres organitzen la seva activitat educadora. El que oferirem aquí són algunes orientacions que ens semblen rellevants per afavorir un enfocament d'educació crítica i el treball en torn de l'alimentació en els centres de Primària.

**Sobre l'anàlisi del context del centre.** En aquest apartat es tracta d'assenyalar aquells factors socials, econòmics i culturals (de caràcter local però també de caràcter global) que tenen incidència en la nostra activitat educativa. A més de la caracterització de la població escolar que el nostre centre atén i dels trets rellevants que ens donen un diagnòstic del context (àmbit rural/urbà, sectors productius, taxes d'atur/ocupació, nivells socioeconòmics de les famílies, serveis i instal·lacions a l'entorn, activitats culturals, programes i projectes polítics rellevants –igualtat, interculturalitat, joventut...–, agents socials...), pot tenir interès preguntar-nos:

- Som en un context global de crisis múltiples (ecològica, econòmica, democràtica, de cures, de justícia social...): com es veu afectat el nostre centre? Què estem fent o què podem fer perquè els nois i les noies estiguin en millors condicions per afrontar els impactes d'aquestes crisis? Qui està sent especialment afectat, de quina manera, a quin àmbit?
- Quins elements del context afavoreixen la integració d'un enfocament crític com el que estem plantejant, i que ens permeten treballar la sobirania alimentària amb enfocament de gènere? Per exemple, existència de produccions agroecològiques a la zona; programes municipals d'educació per a la salut i hàbits alimentaris; projectes d'Agenda 21 escolar, moviments ecosocials, associacions i cooperatives de persones productores i consumidores, sindicats agraris...
- Quins elements dificulten aquest mateix treball, i com l'hem d'afrontar? Cal identificar els impactes de gènere i les mesures correctores.
- Què és demandat al centre en relació amb la formació de l'alumnat? Si és una demanda que s'adiu amb la nostra orientació, com l'enfortirem? Si és una demanda contrària, com la qüestionarem?
- A més dels agents tradicionals de la comunitat educativa –alumnat, professorat i famílies–, amb quins altres agents socials ens podem aliar? Un criteri per establir col·laboracions pot ser que ens aportin discurs i/o experiència en qüestions de gènere, en sostenibilitat, en sobirania alimentària..., com podem involucrar-los en el projecte educatiu del centre?
- Entre les necessitats educatives del nostre alumnat, hi ha algunes a les quals hem de parar especial atenció i/o prioritat?





**Sobre els principis, valors i senyes d'identitat.** Tractarem aquí d'identificar els referents ètics i els pilars sobre els quals sostindrem la nostra activitat educativa. Recollim aquí el que identifica el projecte politicoeducatiu del nostre centre, perquè d'aquesta manera contribuïm a crear una cultura forta des del centre, una cultura pròpia inspirada en aquests principis i valors, que té en compte i promou altres relacions de poder per a l'equitat, la justícia i la cooperació. En coherència amb aquest marc pedagògic suggerim:

- **Coeducació.** Un centre que promou un model d'intervenció dirigit a desterrar el sexisme de la nostra pràctica educativa, que rebutja la discriminació i lluita contra la violència masclista; que promou l'apoderament de nois i noies, però que hi posa en aquestes últimes una atenció especial, perquè el model sociocultural dominant les situa en una posició de subordinació; que treballa, organitza i gestiona un currículum no androcèntric on es visibilitzi el paper de les dones en tots els temps, espais i societats, que s'allunya de les categories dicotòmiques que han dominat el pensament científic, que reconeix i incorpora les altres<sup>13</sup> mirades, que actua conforme a principis i valors feministes: sororitat, cura, actitud crítica i rebel, alegria...
- **Sostenibilitat i compromís amb la sobirania alimentària amb enfocament de gènere.** Un centre que es reconeix sostenible en el sentit més ampli, és a dir, no només en el que es refereix a la sensibilització ambiental i en relació amb una gestió correcta i equilibrada dels recursos al centre, sinó compromès amb la sostenibilitat de la vida i l'ètica de la cura en el seu sentit més ampli. Això implica educar des d'una mirada decreixentista, apostar per la sobirania alimentària amb perspectiva de gènere com a model de producció i consum sostenible, responsable, local, ecologista, respectuós amb els drets de totes les persones i del planeta, i dinamitzador d'entorns rurals.
- **Equitat.** Un centre que para l'atenció en les condicions particulars de cadascú/ una de llurs estudiants; que promou l'èxit escolar de la seva població escolar; que implementa mesures específiques per compensar les desigualtats i les situacions de desavantatge social.
- **Complexitat.** Des del paradigma de la simplicitat es proposa un format de ciència (coneixement) regit pels principis d'ordre (lleis que regulen la natura), separabilitat (estudi parcial que aïlla l'objecte del seu ambient, que separa el subjecte del seu objecte), reducció (pensament que mesura, formalitza, computa i que deixa fora tot el que no pot ser mesurat, formalitzat, computat: l'ésser, el subjecte, l'existència...) Per a la pròpia aprehensió només és vàlid el mètode científic (cartesià, lògica clàssica deductiva, inductiva). Però per entendre el funcionament de l'univers, de la realitat, és necessari incorporar el paradigma de la

<sup>13</sup> Recorrem al concepte d'"alteritat" que ve del camp de l'antropologia i que s'ha estès a la sociologia, psicologia... per donar un toc d'atenció sobre la necessitat de mirar des de punts de vista no habituals, no dominants, no normatius per construir coneixement i consciència crítics.

complexitat<sup>14</sup> (Morin, 1995) que ens parla de la necessitat de recórrer a una anàlisi que estableixi relacions entre fenòmens (problematitzar la part i el tot); que descobreixi l'influx dels contextos en les formes i en els resultats del conèixer (cultura); que assumeixi els principis d'incertesa, incompletesa, heterogeneïtat; que reconegui la relació i la comunicació que s'estableix entre el subjecte-objecte i que recorri a la dialèctica com a mètode d'aproximació.

- En relació amb l'entorn. Un centre en context, que atén les circumstàncies de l'espai en el qual s'ubica, a les problemàtiques locals, però que identifica també els recursos i serveis susceptibles d'aprofitament educatiu; en relació creativa i educadora amb els agents, col·lectius i moviments socials de l'entorn.
- Participació. Un centre que reconeix tots els agents de la comunitat educativa com subjectes amb dret a participar en la vida del centre i en les decisions que l'afecten; que incorpora metodologies actives i participatives en els seus processos educatius com a sistema per a l'aprenentatge de la participació.
- Ciutadania. Un centre que prepara a noies i nois per exercir una ciutadania crítica, activa, responsable i compromesa; que orienta l'educació a enfortir el pensament crític, l'aprenentatge de la mobilització per emprendre accions col·lectives transformadores, l'anàlisi de la realitat des de principis ètics sostinguts sobre les idees de justícia social, equitat i solidaritat.
- Inclusió. Un centre compromès amb el dret a l'educació de totes les persones sense exclusió de cap tipus, que desenvolupa al màxim llurs capacitats; que reconeix la diversitat no només com a factor de riquesa, sinó també com a característica immanent dels éssers humans; que treballa des del reconeixement, el diàleg i l'intercanvi de sabers, habilitats i capacitats.
- Intercultural. Un centre que promou la interculturalitat com a estratègia d'atenció a totes les persones i com a procés d'aprenentatge, per conviure des del reconeixement, el diàleg i l'intercanvi cultural crític (en oposició a la interculturalitat folklòrica –multiculturalitat– que és la més estesa). Un centre que practica i promou la igualtat i l'equitat, que crea ciutadania i cuida totes les persones; que enforteix el sentit de comunitat, que combat el racisme, la xenofòbia, els estereotips i prejudicis; que aborda el conflicte des d'un punt de vista positiu, desenvolupant capacitats en tots els agents educatius per a la seva transformació positiva.

---

14 Morin parla de tres principis. En el principi dialògic, ordre i desordre són dos enemics. L'un suprimeix l'altre però, alhora, en certs casos, col·laboren i produeixen l'organització i la complexitat. El principi dialògic ens permet mantenir la dualitat en el si de la unitat. Associa dos termes alhora complementaris i antagonistes. Pel que fa al principi de la recursivitat organitzacional, un procés recursiu és aquell en el qual els productes i els efectes són alhora causes i productors d'allò que els produeix. Finalment, el principi hologramàtic es refereix al fet que no només la part és en el tot, sinó que el tot es troba a la part [...] podem enriquir el coneixement de les parts pel tot i del tot per les parts, en un mateix moviment productor de coneixements (Morin, 1995:105-107).



- Transformació pacífica dels conflictes. Entendre el conflicte com una oportunitat de canvi. Abordar el conflicte des de principis ètics de pau, justícia, respecte i reconeixement. Plantejar el treball de transformació de conflictes des del convenciment que les estratègies i/o les solucions són aquelles que tenen més capacitat per satisfer els principals interessos i necessitats de les parts involucrades.
- Solidaritat. Un centre que entén la solidaritat com un marc de col·laboració, de cooperació i de compromís amb les persones i col·lectius més vulnerables – del nostre centre, del nostre context local, d'altres contextos més llunyans–. Un centre que promou la consciència crítica, la indignació davant les desigualtats i injustícies, el compromís i la mobilització.

**Sobre els objectius i prioritats.** El marc pedagògic que estem proposant assenyalava algunes tendències que seria interessant impulsar o enfortir, segons els casos, per promoure un alumnat crític compromès i mobilitzat. En aquest sentit assenyalarem alguns objectius i prioritats que donaran coherència a aquest projecte.

- Treballar amb el conjunt de la comunitat educativa per assolir el suport més ampli possible a la idea de conformar un centre inclusiu i democràtic, arrelat a l'entorn, promotor de ciutadania i compromès amb els drets de tothom i del planeta.
- Orientar la nostra activitat educativa a l'assoliment de l'equitat de gènere i la sostenibilitat de la vida, reconeixent el paper nuclear que pot tenir la sobirania alimentària per al seu desenvolupament.
- Desenvolupar la cultura de la participació, la presa de decisions responsables i el desenvolupament de l'esperit crític a l'alumnat de manera prioritària i, per extensió, per al conjunt de la comunitat educativa.
- Apoderar l'alumnat perquè pugui assumir el seu paper com a subjecte protagonista del seu procés d'aprenentatge.
- Impulsar pràctiques pedagògiques coherents amb els nostres principis i valors.
- Propiciar en l'alumnat el desenvolupament de les capacitats necessàries per desenvolupar una consciència crítica, indignar-se davant les injustícies socials i per intervenir en el seu medi, a partir d'accions de lluita contra l'exclusió social i de transformació socials orientada a l'assoliment del bé comú.
- Aprendre a actuar des de l'ètica de la solidaritat, la cooperació, l'equitat i la justícia social per afrontar críticament les desigualtats fonamentades en el gènere, la condició socioeconòmica, l'orientació sexual, la cultura, la religió, l'edat o qualsevol altre factor de discriminació i/o vulneració de drets.

**Sobre les opcions en els àmbits curricular i organitzatiu.** En aquest apartat es tracta d'oferir algunes propostes que permetin avançar en la concreció de les opcions metodològiques, d'avaluació, etc.

- L'alumnat al centre de l'acció educativa. El nostre centre busca estimular el seu protagonisme en els processos d'aprenentatge i educar perquè els nens i nenes desenvolupin el propi esperit crític, estiguin ben informats i més capacitats per intervenir en la vida política i social de les seves comunitats de referència.

<b>Autonomia</b>	En el desenvolupament personal i en el desenvolupament de les estratègies d'aprenentatge.
<b>Integralitat de l'aprenentatge</b>	Cognitiu, afectiu, emocional. El coneixement integra sabers múltiples i sistemes d'aprenentatge diversos; no es tracta d'una construcció únicament intel·lectual, sinó que també involucra sentiments, emocions, desitjos i voluntats.
<b>Investigació</b>	Des de l'interès i la motivació de l'alumnat. A través de projectes interdisciplinaris, globals en activitats individuals i de grup.
<b>Comunicació</b>	Davant l'esquema clàssic que ens parla d'un emissor (actiu)→receptor (passiu) concebem la comunicació com un procés interactiu entre persones que comparteixen codis i missatges en una relació horitzontal: subjecte↔subjecte. Desenvolupament d'habilitats comunicatives. Capacitat per expressar allò après. Creativitat, negociació, consens, organització. Treball cooperatiu, col·laboració.

- Mestres com a intel·lectuals crítics. Des d'aquesta consideració les i els docents construeixen i donen sentit al currículum perquè sigui rellevant culturalment i social. Organitzen i faciliten el procés d'ensenyament-aprenentatge des del reconeixement de l'alumnat com a subjecte, en interacció constant. Eduquen des de la consideració de la diversitat de l'alumnat. Organitzen temps i espais per afavorir ritmes diversos d'aprenentatge, promoure metodologies actives i participatives i treballs col·laboratius i cooperatius.
- Atenció a les necessitats formatives del professorat per a la millora de la pràctica docent i en resposta a les necessitats de cada moment (del context i del centre).
- Impuls de projectes d'innovació educativa amb capacitat per reorientar l'educació cap a la construcció de ciutadania crítica i compromesa.
- Relectura de les competències des de l'òptica de l'enfortiment de capacitats i l'ampliació d'oportunitats d'aprenentatge per a noies i nois.



- Avaluació en un marc d'investigació-acció. Formativa –que dona pistes per introduir canvis i millores–; participativa –professorat i alumnat avaluen i s'autoavaluen–, integral –atén a la totalitat del procés educatiu–.
- Adequació de les estructures organitzatives per afavorir la integració de projectes del centre –convivència, coeducació, Agenda 21 escolar, sobirania alimentària amb enfocament de gènere...–, sota l'enfocament d'educació crítica i per a la ciutadania global. Amb atenció especial a les estructures de coordinació del professorat per a la seva posada en marxa.
- Establiment de sistemes per impulsar la participació activa i efectiva de tots els agents de la comunitat educativa.
- Promoció de la interacció del centre amb els agents socials i educatius de l'entorn per potenciar la implicació activa de l'alumnat en la vida de la comunitat, per desenvolupar la dimensió social i política de l'educació i per enfortir el coneixement crític de la realitat mitjançant la relació del centre amb els projectes comunitaris.







5

MARC  
CURRICULAR



**E**l desenvolupament educatiu d'un currículum crític ens ofereix la possibilitat d'interrogar-nos de forma seriosa sobre la realitat "donada" i de construir col·lectivament una altra mirada d'esperança per desenvolupar vides més dignes, justes i felices.

L'escola no té per què reproduir les pràctiques, discursos, interpretacions i relacions que conformen aquest món exterior que reproduceix la injustícia i la desigualtat. Al contrari, hem de potenciar una mirada que ens ajudi a repensar els centres i el currículum des d'altres claus: valors comunitaris, desenvolupament integral de les persones, consciència crítica, lluita contra el sexisme, el racisme, la xenofòbia i, en general, contra qualsevol forma d'exclusió, ètica de la cura, projectes mobilitzadors, pràctiques emancipadores... En suma, projectes educatius que posen al centre de la seva tasca pedagògica la sostenibilitat de la vida, de les persones i del planeta.

Aquest bloc s'orienta a donar un pas més per procedir a una revisió crítica de la visió del currículum. Des de l'afirmació de la seva importància com a expressió del saber rellevant socialment i cultural, ens proposem identificar propostes que ens permetin avançar cap a formats i models curriculars útils per a un aprenentatge crític, col·laboratiu, reflexiu, conscient, negociat i en transformació. Un currículum contrahegemònic que ha de facilitar actuacions diverses, adequades per aprofitar tot el potencial educatiu de la sobirania alimentària amb enfocament de gènere.

Tractarem de respondre a la pregunta: com fa el nostre projecte per incorporar i dimensionar els elements assenyalats del nostre marc curricular?

Tenint en compte les condicions, tradicions organitzatives i curriculars de cada comunitat educativa, haurà d'articular –des de les seves aspiracions i possibilitats– els models d'implementació curricular que semblin més adequats per desenvolupar aquest projecte de sobirania alimentària amb enfocament de gènere.



## 5.1. Més enllà de les competències

L'OCDE, en el projecte deseco (2005:3), estableix que "una competència és més que coneixements i destreses. Involucra l'habilitat d'afrontar demandes complexes, amb el suport de recursos psicosocials (incloent destreses i actituds), i mobilitzant-ne, en un context particular".

La Comissió de les Comunitats Europees (2006), per la seva part, defineix les competències bàsiques com "aquelles que totes les persones necessiten per a la seva realització i desenvolupament personals, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació. A la fi de l'educació i formació inicials, els joves han d'haver desenvolupat les competències clau en la mesura necessària per preparar-los per a la vida adulta, i han de seguir desenvolupant-les, mantenint-les i posant-les al dia en el context de l'aprenentatge permanent".

La perspectiva neoliberal entra a l'escola i perverteix el sentit profund que ha de tenir l'educació com un dret i, l'educació com a procés constructor de ciutadania informada, crítica i activa. Parlar de competències suposa desviar l'atenció del que hauria de ser el veritable objecte de debat: quina cultura escolar, quin coneixement i quins aprenentatges són els que ha de proporcionar l'educació bàsica als nois i noies del segle XXI. I, sobretot, quins sabers els capacitaran per estar en millors condicions de comprendre la realitat actual i d'emprendre accions per millorar-la des d'una lectura ètica i emancipadora.

La preocupació per la qüestió de les competències compta ja amb un llarg recorregut i amb adaptacions múltiples als contextos particulars de cada país, tot i que, excepte lleugeres variacions, resulten bastant coincidents en la identificació de competències bàsiques –o clau– i competències transversals que integren les diverses llistes.

El discurs usual al qual recorren les institucions europees per justificar la necessitat de fer pivotar l'educació al voltant de l'assoliment de determinades competències se centra en els "nous reptes que la globalització segueix plantejant a la Unió Europea, cada ciutadà requerirà una àmplia gamma de competències per adaptar-se de manera flexible a un món que està canviant amb rapidesa i mostra múltiples interconnexions" (Comissió Europea, 2007:3). Tot i així, encara que també parlen d'estratègies per enfortir la cohesió social i assolir societats més equitatives, la preocupació de fons és com preparar els i les joves –des de les edats més primerenques– per accedir a un mercat laboral cada cop més flexible, canviant i –vistes les tendències– precari.

Jurjo Torres (2008:167) ho expressa amb claredat: "Ara la submissió al mercat laboral i, per descomptat, acceptant



sense dir ni piu el capitalista com l'únic model, és l'únic criteri per a la selecció dels mòduls i blocs de contingut. Només es busca el coneixement pràctic, amb aplicació immediata en el món de la producció, de manera que es pugui quantificar ràpidament el seu valor en funció dels resultats econòmics als quals dona lloc".

Tal com expressàvem en un altre lloc, "més aviat sembla que el terme ha estat escollit per la seva ambigüitat, que permet interpretar-lo com a innovació metodològica i ètica a favor de la ciutadania democràtica, sense excloure la seva vessant tècnica per donar resposta al mercat tecnològic i laboral". (Miguel Argibay, Gema Celorio, Juanjo Celorio, 2009:29-30). És a dir, són els mercats els que estan establint les prioritats educatives.

La perspectiva neoliberal entra a l'escola i perverteix el sentit profund que ha de tenir l'educació com un dret i, l'educació com a procés constructor de ciutadania informada, crítica i activa. Parlar de competències suposa desviar l'atenció del que hauria de ser el veritable objecte de debat: quina cultura escolar, quin coneixement i quins aprenentatges són els que ha de proporcionar l'educació bàsica als nois i noies del segle XXI. I, sobretot, quins sabers els capacitaran per estar en millors condicions de comprendre la realitat actual i d'emprendre accions per millorar-la des d'una lectura ètica i emancipadora. Però, és clar, com resumeix José Gimeno "Aquestes no són qualitats humanes que interessin als mercats" (2008:37).

D'aquesta tendència dona compte, a manera d'exemple, de la substitució de la competència referida a l'"autonomia i iniciativa personal", pel "sentit de la iniciativa i esperit emprenedor". L'argument d'aquest canvi a la LOMQE es refereix a la necessitat d'alinear-se amb les competències clau assenyalades en el Marc de referència europeu"<sup>15</sup>.

---

15 Recomanació del Parlament Europeu i del Consell de 18 de desembre de 2006 sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent. Diari Oficial de la Unió Europea L394.  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>

■ **Taula 8. Competències clau. Correspondència entre la LOMQE i el Marc de referència europeu.**

LOMQE	Marc de referència europeu
1. Competència en comunicació lingüística.	Comunicació en llengua materna. Comunicació en llengües estrangeres.
2. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia.	Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia.
3. Competència digital.	Competència digital.
4. Aprendre a aprendre.	Aprendre a aprendre.
5. Competències socials i cíviques.	Competències socials i cíviques.
6. Sentit de la iniciativa i esperit emprenedor.	Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa.
7. Consciència i expressions culturals.	Consciència i expressions culturals.

Font: Elaboració pròpia.

Com argumentàvem més amunt, per millorar l'educació i assegurar l'"èxit" escolar de tots els nois i noies, hem de posar la mirada en altres tipus d'eixos, nuclis entorn dels quals organitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Perquè, a més, com expressa molt encertadament César Coll (2007) "no té sentit contraposar competències a sabers: les competències remeten sempre a l'aplicació, la mobilització i l'ús d'uns sabers. Per adquirir, desenvolupar o perfeccionar una competència és necessari apropiari-se dels sabers corresponents"<sup>16</sup>.

Situar el punt de mira en la construcció d'una ciutadania crítica, responsable i transformadora, posar l'accent en la selecció d'un currículum al voltant de problemàtiques rellevants, prioritzar aquelles metodologies que donin protagonisme a l'alumnat, que propiciïn la seva participació en el procés, que activin aprenentatges diversos (cognitius, actitudinals, procedimentals, emocionals), afavorir que des de l'escola experimentin noves formes de mobilització, d'entroncament amb la comunitat, d'assaig d'experiències alternatives... Tot això, no només assegurarà l'assoliment d'aquestes competències, sinó que també generarà un formidable aprenentatge, molt més ampli i crític, absolutament necessari per a la vida social i per crear entorns de justícia social.

El 1996, el conegut com a Informe Delors ja havia identificat els quatre pilars bàsics sobre els quals s'havia de recolzar l'educació: aprendre a conèixer –o aprendre a aprendre–, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. El context en què es va produir aquest informe ha canviat enormement, per la qual cosa creiem que

<sup>16</sup> Citat a Xavier Besalú (2012:113).



és necessari redignificar cadascun d'aquests aprenentatges a la llum de l'enfocament que estem plantejant en aquesta proposta. Per això, en el moment de prioritzar, preferim recuperar la proposta de 1999 d'Edgar Morin en el document Els set sabers bàsics per a l'educació del futur, que és de la mateixa època, però en el qual es realitza una reflexió més complexa i global que identifica reptes encara vigents a l'actualitat.

### ■ Taula 9. Sabers essencials per a l'educació del futur, segons Edgar Morin

Edgar MORIN

1. **Ensenyar un coneixement capaç de criticar el coneixement.** *Si [l'educació] no manté la seva vigilant autocrítica, la racionalitat s'arrisca permanentment a caure en la il·lusió racionalitzadora; és a dir, que la veritable racionalitat no és solament teòrica ni crítica, sinó també autocrítica.* (1999, pàg. 8).

2. **Una educació que garanteixi el coneixement pertinent.** *"A aquest problema universal està enfrontada l'educació del futur perquè hi ha una inadequació cada cop més àmplia, profunda i greu, per una banda, entre els nostres sabers desunits, dividits, compartimentats; i per una altra, realitats o problemes cada cop més polidisciplinats, transversals, multidimensionals, transnacionals, globals, planetaris. En aquesta inadequació esdevenen invisibles:*

- *El context*
- *Allò global*
- *Allò multidimensional*
- *Allò complex*

*Perquè un coneixement sigui pertinent, l'educació llavors els haurà d'evidenciar.* (1999:15).

3. **Ensenyar la condició humana.** *Ens interroga sobre la nostra posició en el món. Allò humà és i es desenvolupa en bucles: a) cervell- ment- cultura b) raó - afecte - impuls c) individu - societat -espècie. Hi ha una unitat humana i una diversitat humana. Societat i cultura. Tot desenvolupament veritablement humà significa desenvolupament conjunt de les autonomies individuals, de les participacions comunitàries i del sentit de pertinença amb l'espècie humana.* (1999, pàg. 27). *L'educació haurà de mostrar el destí individual, social, global de tots els éssers humans i el nostre arrelament com a ciutadans de la Terra.*

**4. Ensenyar la identitat terrenal.** *Hem d'inscriure en nosaltres:*

- *La consciència antropològica que reconeix la nostra unitat en la nostra diversitat.*
- *La consciència ecològica, és a dir, la consciència d'habitar amb tots els éssers mortals una mateixa esfera vivent (biosfera); reconèixer el nostre llaç consubstancial amb la biosfera ens condueix a abandonar el somni prometeic del domini de l'univers per alimentar l'aspiració a la convivència sobre la Terra.*
- *La consciència cívica terrenal, és a dir, de la responsabilitat i de la solidaritat per als fills de la Terra.*
- *La consciència espiritual de la condició humana que ve de l'exercici complex del pensament i que ens permet alhora criticar-nos mútuament, autocríticar-nos i comprendre'ns entre nosaltres. (1999:41).*

**5. Afrontar les incerteses.** *Constatar que vivim en un món incert. La història no és lineal. El sorgiment d'allò nou no es pot predir, si no, no seria nou. El sorgiment d'una creació no es pot conèixer per anticipat, si no, no hi hauria creació [...] hi ha dues vies per afrontar la incertesa de l'acció. La primera és la consciència plena de l'aposta que comporta la decisió; la segona és el recurs a l'estratègia [...] L'estratègia, com el coneixement, segueix essent la navegació en un oceà d'incerteses a través d'arxipèlags de certeses. (1999:44-50).*

**6. Ensenyar la comprensió.** *Inclou a) la comprensió interpersonal i intergrupl i b) la comprensió planetària. La comprensió està amenaçada perquè la comunicació no sempre funciona i perquè existeixen codis socials i culturals diversos. L'egoisme, l'etnocentrisme i el sociocentrisme formarien part dels obstacles a la comprensió. La comprensió és a la vegada mitjà i fi de la comunicació humana. El planeta necessita comprensions mútues en tots els sentits. Tenint en compte la importància de l'educació en la comprensió a tots els nivells educatius i a totes les edats, el desenvolupament de la comprensió necessita una reforma planetària de les mentalitats; aquesta ha de ser la tasca de l'educació del futur. (1999, pàg. 58).*

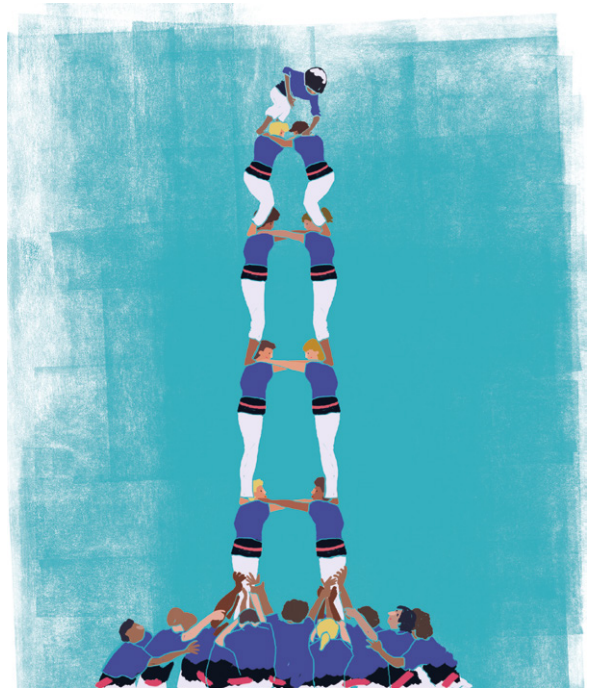
**7. L'ètica del gènere humà.** *Ens podríem preguntar finalment si l'escola no podria ser pràcticament i concreta un laboratori de vida democràtica [...] Però, sobretot, la classe ha de ser lloc d'aprenentatge del debat argumentat, de les regles necessàries per a la discussió, de la presa de consciència de les necessitats i dels processos de comprensió del pensament dels altres, de l'escolta i del respecte a les veus minoritàries i marginades. Així, l'aprenentatge de la comprensió ha de jugar un paper fonamental a l'aprenentatge democràtic. (1999, pàg. 63).*

Font: Elaboració pròpia a partir d'Edgar Morin (1999).

Si no ens hem ocupat de desgranar les competències clau proposades per a l'educació bàsica ha estat perquè hem intentat reconstruir un altre sentit educatiu en el

qual les nocions de complexitat, d'eco-dependència i d'interdependència, de pensament crític, de visió local-global, d'obertura per combatre els "centrismes" –eurocentrisme, androcentrisme, antropocentrisme...– de lectura ètica de la realitat... Formin part de les capacitats que volem desenvolupar en en els nens i nenes amb qui treballem als centres educatius.

Parlàvem més amunt de la vigència d'incloure a l'educació els pilars identificats a l'Informe Delors, a condició de rellegir-los des d'aquestes preocupacions, però ens agradaria, per finalitzar aquest apartat, incidir en la necessitat –avui més urgent que mai– que l'educació promogui l'aprenentatge de la mobilització, de l'acció col·lectiva, del canvi social, en suma.



■ Gràfic 18. Els pilars de l'educació per a la ciutadania global en transició



Font: Elaboració pròpia a partir de Desiderio de Paz (2007).

És urgent fer el salt dels aprenentatges i desenvolupaments individuals –la qual cosa no implica descuidar-los– en els aprenentatges i desenvolupaments col·lectius. Aprendre en comunitat, amb la comunitat, per a la comunitat<sup>17</sup>. Diversos autors (Ferran Polo, 2004; Desiderio de Paz, 2007) parlen de la necessitat d'incorporar un altre aprenentatge essencial: aprendre a transformar. Segons ells, l'educació per a la ciutadania global "afegeix un cinquè pilar dirigit a la construcció d'un món més just: *aprendre per al canvi, aprendre a transformar*, això és, concebre una educació orientada al compromís i a l'acció a favor de la justícia i la solidaritat, la qual cosa implica encoratjar l'alumnat a responsabilitzar-se, a prendre decisions, a participar en accions de millora del seu entorn, a ser ciutadans i ciutadanes d'un món global". (Desiderio de Paz, 2007:29-30).

17 Utilitzem comunitat per referir-nos tant a la comunitat local com a la comunitat planetària.

## 5.2. Un currículum autònom al voltant de problemàtiques rellevants



Des de l'enfocament d'educació crítica i transformadora que estem apuntant, la proposta de treballar un currículum autònom organitzat al voltant de problemàtiques rellevants respon a la necessitat d'estendre una cultura escolar en la qual els sabers compartits contribueixin a la socialització crítica dels i de les joves.

Per aconseguir aquest propòsit, partim de dues premisses bàsiques:

- **Un currículum autònom.** El professorat és l'agent que coneix millor el context de treball i les necessitats i interessos de la població escolar que atén. Des d'aquest coneixement, té la capacitat i la responsabilitat de donar sentit i orientació al currículum, de manera que tingui significativitat i funcionalitat per al desenvolupament present i futur de l'alumnat, però especialment perquè –des dels aprenentatges– les i els estudiants estiguin en condicions millors per contribuir a millorar el nostre món.
- **Un currículum rellevant.** Els continguts han de ser pertinents, amb un alt poder explicatiu per promoure consciència social crítica. S'han de presentar de manera que les interrelacions i connexions entre ells millorin notablement la comprensió de la realitat actual, des de la complexitat, la interdisciplinarietat i la transversalitat (perspectiva feminista, intercultural, per a la sostenibilitat). Per això i perquè contribueixin a l'enfortiment d'una ciutadania crítica i apoderada, proposem organitzar els continguts al voltant de problemàtiques socialment rellevants, que connectin amb la mateixa vivència de l'alumnat, de manera que doni elements per a la reflexió i l'acció.

La proposta de treballar un currículum autònom organitzat al voltant de problemàtiques rellevants respon a la necessitat d'estendre una cultura escolar en la qual els sabers compartits contribueixin a la socialització crítica dels i de les joves.

L'enfocament sociocrític pot ser el més adequat per a l'assoliment d'aquests objectius perquè no només no descuida el component valoratiu i actitudinal que ha d'acompanyar el procés d'ensenyament-aprenentatge, sinó que l'integra en l'acció educativa atorgant-hi un sentit essencial per situar el coneixement compartit en una perspectiva ètica, crítica i alineada amb la justícia social i l'equitat.





## CONÈIXER · COMPRENDRE · REFLEXIONAR · EMPODERAR · ACTUAR

1. **Percepció del problema.** Comprèn: a) l'exploració de les idees prèvies que té l'alumnat sobre tal problema o nucli de treball (i amb el desplegament d'estratègies per indagar sobre els coneixements previs); i b) l'exploració dels discursos construïts socialment (imatges, idees, concepcions transmeses des dels mitjans de comunicació, xarxes socials, família i amistats...).
2. **Reconeixement del problema.** Es tracta d'investigar per recollir dades contrastades, interpretacions, valoracions, aproximacions, informacions diverses – complementàries o no– que ens ajudin a tenir un apropament i un coneixement més realista de la dimensió, abast i les implicacions del problema sobre el qual estem treballant.
3. **Racionalització del problema.** Una fase en què és important crear conflicte cognitiu (per posar en qüestió les nostres percepcions i coneixements previs) mitjançant preguntes, el contrast entre discursos, el reconeixement de la diversitat de posicions ideològiques (és a dir, explicacions realitzades des de principis, interessos i valors diversos) des de les quals situar la problemàtica abordada. Cal atendre protagonistes, conflictes i perspectives diverses, qüestionar críticament el discurs propi i d'altres; valorar i ponderar interessos en joc, provocar curiositat per aprofundir en el problema i reconèixer els valors, les emocions i els sentits que es mobilitzen al seu voltant; tot plegat són estratègies imprescindibles.
4. **Explicació del problema.** Es tracta de mobilitzar els aprenentatges derivats d'un apropament complex i interdisciplinari a la comprensió del problema. És el moment de l'estudi més rigorós, objectivable (que no neutral) que permeti identificar els factors que hi intervenen, les causes històriques –estructurals i conjunturals– que l'han desencadenat, les lògiques de poders enfrontats, les conseqüències que es deriven per a les persones, per al planeta, per a la sostenibilitat de la vida. On es fa un esforç conscient per desmuntar estereotips, prejudicis, tòpics que puguin obstaculitzar una bona comprensió del problema i on es mobilitza una mirada no androcèntrica ni eurocèntrica perquè no hi hagi distorsions que impedeixin una comprensió global i crítica des de la qual posicionar-nos.
5. **Comunicació des de la perspectiva educomunicativa.** L'aprenentatge és individual i col·lectiu alhora, no només perquè el coneixement es construeix socialment, sinó també perquè aprenem en entorns que són socials alhora. Aprendre a comunicar i a utilitzar els mitjans de comunicació a l'abast del centre educatiu de manera creativa és important. Què comunicar, com comunicar... Són qüestions a les quals el procés d'ensenyament-aprenentatge hi ha de parar atenció. La construcció de significats, l'estructuració correcta del contingut, l'argumentació i el diàleg significatiu i crític han de formar part de l'acció educativa. Tot això contribuirà a la construcció de subjectes reflexius i crítics capaços d'exercir una comunicació transformadora i mobilitzadora.

6. **Compromís amb el problema.** Un coneixement rellevant ha de ser útil per a l'acció i el canvi social. Per tant, tot procés d'aprenentatge ha de tenir una connexió amb el context i la realitat en la qual es viu. En aquesta fase es tracta de respondre col·lectivament a les preguntes: què es pot fer? Què podem fer? Què farem? En sentit ampli, per donar a conèixer el problema, per denunciar-lo, per resoldre'l... Per actuar. És el moment d'exercir aquella ciutadania crítica a la qual estem intentant contribuir.

### 5.3. Orientacions per a la integració de projectes existents al centre



**T**ots els centres educatius compten amb nombrosos projectes, plans i programes de caràcter i abast diferents i tots requereixen equips que es responsabilitzin de la seva implementació, millora i avaluació.

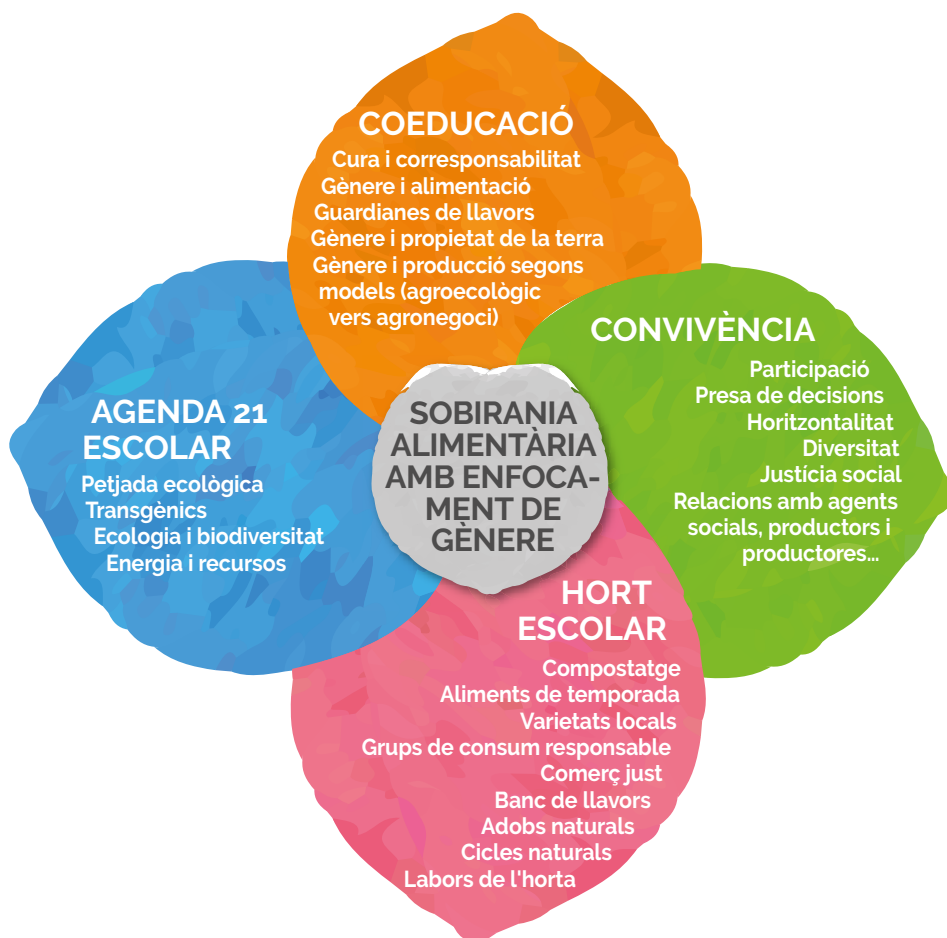
A causa de la impossibilitat d'abastar tot el ventall possible de projectes educatius que sorgeixen als centres i/o que hi arriben de la mà de diversos agents socials, intentem destacar aquí aquells que són més recurrents per identificar possibles connexions que podrien ser d'utilitat per, per una banda, estalviar esforços innecessaris i, per una altra, reforçar-se mútuament.

En particular, i perquè és el nucli articulador d'aquest marc pedagògic, prendrem com a referència la sobirania alimentària amb enfocament de gènere, per veure com connecta amb alguns dels projectes més importants dels centres educatius –la varietat és molt àmplia i, com és lògic, no hi són tots els possibles–, concretament amb els projectes de coeducació, d'Agenda 21 escolar, de convivència i d'hort escolar (aquest darrer perquè connecta de forma molt directa amb la sobirania alimentària).

Ens hem fixat especialment en els continguts, ja que entenem que tot el que és avançat dins aquest marc pedagògic que hem pinzellat reforça i dona sentit als enfocaments propis de cadascun d'aquests projectes.



■ Gràfic 19. Vincles temàtics de la sobirania alimentària amb altres projectes del centre.



Font: Elaboració pròpia.



# 6

## METODOLOGIES



**E**n aquest apartat assenyalarem alguns principis que poden guiar la presa de decisions respecte a quines metodologies poden ser més adequades per guiar els processos crítics d'ensenyament-aprenentatge.

Hem escollit els que segueixen a continuació perquè es tracta de metodologies que comparteixen característiques adequades per enfortir l'enfocament d'educació crítica i transformadora que estem dibuixant. Entre d'altres:

- Són metodologies actives: l'alumnat ha de realitzar activitats i tasques molt diverses que estimulen l'adquisició de nous coneixements, actituds, valors, destreses i capacitats.
- Són metodologies participatives. Nois i noies s'impliquen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, adquireixen responsabilitats i participen de la presa de decisions sobre els seus propis sistemes de treball.
- Són metodologies col·laboratives. El treball individual cobra sentit en la mesura que aporta al conjunt, en el marc del treball en equip. Comporta aprenentatges importants, més enllà dels continguts, sobre processos de presa de decisions, sobre sistemes de suport mutu, de cooperació, d'intercanvi de coneixements i desenvolupament de capacitats.
- Són metodologies que reforcen el valor d'allò col·lectiu, comunitari. Per a l'assoliment de les tasques proposades és fonamental que el grup funcioni. Això s'aconsegueix a partir del reconeixement del que aporta cadascun dels seus integrants, des de la identificació d'interessos comuns i des del compromís col·lectiu.
- Són metodologies apoderadores. El diàleg –de l'alumnat entre si, d'aquest amb els seus docents i altres agents educatius– és primordial en aquest tipus de metodologies.
- En totes, el resultat és més gran que la suma de les parts.

Els processos interns que s'hi despleguen mitjançant la implementació d'aquestes metodologies, impliquen maneig de codis diversos, interpretació, argumentació, deliberació, cerca i creació de sentits... Tots ells, processos centrals en la creació de consciència, coneixement i pensament crítics; en el desenvolupament d'accions mobilitzadores i transformadores; en la recerca d'estratègies alternatives als problemes plantejats en el marc escolar, però que, per extensió, són aplicables també a la pràctica social.



## 6.1. Un aprenentatge integral



**A**vui en dia ningú qüestiona que l'aprenentatge que s'ha de promoure als centres educatius ha de ser integral. Això és, un aprenentatge que atén no només al desenvolupament cognitiu, sinó també l'emocional, corporal, motriu, perceptiu... És a dir, les múltiples dimensions que els éssers humans despleguem per conèixer i comprendre el món.

A més, però, ens interessen altres tipus d'aprenentatges que són crucials per realitzar elaboracions més complexes, necessàries per a la construcció d'una ciutadania crítica i compromesa. Ens referim als referents ètics i polítics, a les visions locals-globals i a l'aprenentatge de l'acció social, comunitària i en col·laboració amb altres agents socials i educatius.

### 6.1.1. Ètica i política

L'ètica i la política estan indissolublement lligades amb l'educació quan ens convençem que l'educació en sentit ampli ha de contribuir a la formació de subjectes conscients, situats, crítics i preparats per intervenir i participar de forma responsable en la vida social i comunitària des de principis de justícia i equitat.

Parlar de ciutadania en el sentit que ho estem fent, en el marc de democràcies profundes i radicals, excedeix l'aprenentatge dels codis formals –com podria ser el cas del vot puntual i esporàdic– per incloure l'aprenentatge de la participació, de l'ocupació de l'espai públic, de la reflexió i acció col·lectives, de la defensa del comú, de l'ús crític del llenguatge, de la producció cultural, de l'apoderament...

**Projecte imprescindible per lluitar contra les desigualtats, contra les violències múltiples dels poders hegemònics i per assajar alternatives que es posicionen de la banda de la sostenibilitat de la vida i la cura.**

Tot això ens ajuda a resituar el fet educatiu en relació amb l'aprenentatge ètic –principis de justícia social, d'equitat, de sostenibilitat...– i amb l'aprenentatge polític –referit tant als sabers necessaris per a la participació en la vida social i comunitària com a la praxi alliberadora que condueix a l'exercici de l'acció conscient i emancipadora–. Projecte imprescindible per lluitar contra les desigualtats, contra les violències múltiples dels poders hegemònics i per assajar alternatives que es posicionen de la banda de la sostenibilitat de la vida i la cura.



## 6.1.2. Emocional

Com ja hem descobert amb el concepte de l'aprenentatge significatiu, només es produeix quan els nous coneixements, les noves experiències poden ser vinculades i inserides en contextos rellevants per al nen i la nena.

En aquesta rellevància, en aquesta significativitat, les emocions juguen un paper important. La pedagogia s'ha ocupat en part de desbrinar quines són les condicions que afavoreixen l'aprenentatge i quins els estímuls que predisposen millor l'apropament de l'estudiant cap al referit aprenentatge.

Connectar amb els interessos de l'alumnat facilita la motivació; dona sentit, significat i rellevància als nous coneixements en relació amb les experiències i preocupacions vitals de l'alumnat augmenta l'interès. Encomanar l'entusiasme amb què estem treballant afavoreix un clima receptiu davant les tasques i les activitats suggerides.

Implicar les emocions en els nodes de les xarxes que sostenen els aprenentatges significatius requereix el reconeixement de cada persona com a subjecte, amb cos, amb veu pròpia, protagonista, en el seu espai, en relació amb els i les altres, amb capacitat per proposar, entendre, dialogar, actuar.

La majoria de les persones adultes seria capaç de recordar alguna anècdota en què es refereix com un simple canvi de docent feia que una assignatura àrdua i/o avorrida, de cop i volta resultés apassionant. En aquests casos, l'important no era tant el tipus de continguts com el clima propiciat per aquell professor o aquella professora, el tipus de relació docent-discent i de l'alumnat entre si, l'ambient generat a l'aula, el lloc per a l'expressió de sentiments, el reconeixement, l'alegria, els vincles entre els espais formals i informals, les maneres positives d'afrontar/ transformar els conflictes, la mirada aguda per reconèixer desigualtats o desavantatges de partida i la capacitat per dissenyar estratègies de superació...

Sorpresa, curiositat, interès, canvi de mirada... elements que enforteixen l'aprenentatge emocional i que resulten imprescindibles per a aquest enfocament educatiu.

Connectar amb els interessos de l'alumnat facilita la motivació; dona sentit, significat i rellevància als nous coneixements en relació amb les experiències i preocupacions vitals de l'alumnat augmenta l'interès.



### 6.1.3. Local-global

---

Incloure a l'aprenentatge l'enfocament local-global és necessari per comprendre el món tal com el coneixem avui. Des que el sociòleg canadenc Marshall McLuhan, a mitjan anys seixanta del segle passat encunyés el terme d'"aldea global" (en el seu cas per referir-se a les característiques d'una comunicació on les informacions circulen ràpidament i en temps real, i als efectes en la nostra percepció –sentir com a propers llocs, situacions, persones...llunyanes geogràficament–) la constatació que vivim en un món interdependent no ha fet més que créixer.

Els canvis que han tingut lloc en aquestes gairebé sis dècades que han transcorregut des de llavors han estat múltiples, vertiginosos i d'efectes diverses –positius en alguns casos, negatius en molts altres–.

Incorporar la visió local-global a l'aprenentatge educatiu és imprescindible, no només per sentir-nos part d'una comunitat global, afectada per problemàtiques similars amb manifestacions pròpies per a cada context, sinó també per poder apropar-nos a una comprensió ajustada al funcionament d'aquesta realitat, que és multidimensional i complexa.

Incorporar la visió local-global a l'aprenentatge educatiu és imprescindible, no només per sentir-nos part d'una comunitat global, afectada per problemàtiques similars amb manifestacions pròpies per a cada context, sinó també per poder apropar-nos a una comprensió ajustada al funcionament d'aquesta realitat, que és multidimensional i complexa.

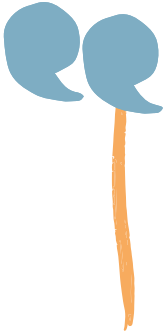
Tan important com incorporar les mirades feministes, interculturals, de sostenibilitat, etc., ho és aplicar aquestes mirades a les connexions entre allò local i allò global, a l'anàlisi de la desigualtat, dels diferents fenòmens que afecten les nostres vides, i dels problemes que hem d'afrontar per construir un món millor.



## 6.1.4. Aprenentatge des de, i amb, altres agents socials

Compartim amb Paulo Freire aquella màxima en la que expressava "l'educació alliberadora no produeix per si mateixa el canvi social [...] però no hi haurà un canvi social sense una educació alliberadora"<sup>18</sup>. L'escola és imprescindible, però l'escola sola no pot.

L'aprenentatge ha de traspasar els murs escolars per enriquir-se en la connexió amb els agents socials de caire emancipador són crucials per, com diu José Emiliano Ibáñez (2014:63):



*Són referents bàsics per a un plantejament crític de l'aprenentatge "d'allò social": perquè ofereixen una mostra de protagonisme de la ciutadania i perquè subministren visions (a més de continguts concrets) alternatives sobre la realitat i sobre les seves possibilitats de canvi. Els col·lectius socials crítics ajuden a construir un imaginari social alternatiu en, almenys, dos sentits: en primer lloc, fent veure que "el que hi ha" no és "l'únic que pot ser" [...]; en segon lloc, mostrant, mitjançant l'acció, les possibilitats d'influir en la realitat, construint així una imatge de l'acció social inexistent des del pensament dominant [...] Però, a més, són els moviments socials els que ens permeten concretar l'educació amb el conflicte social.*

L'aprenentatge en, i del, conflicte social –això és, com identificar-lo, analitzar-lo i transformar-lo– és necessari com a recurs per incorporar el bagatge de les capacitats que ha de desenvolupar una ciutadania crítica i compromesa. El conflicte social és expressió de les desigualtats i les injustícies socials, però també de les asimetries pel que fa a l'accés al poder i els recursos per a tants col·lectius exclosos. És una realitat fora i dintre de l'escola.

El contacte i el treball amb els agents i moviments socials pot mobilitzar un flux important de coneixement i aprenentatges per a l'acció social.

Pensem, per exemple, en el tractament de la sobirania alimentària que integrem al nostre marc pedagògic. Les visites a productores i productors locals, a les cooperatives, a les hortes i a les granges; la relació, el diàleg amb aquestes persones productores; la visita a mercats locals; el coneixement de les polítiques socials i municipals i tantes altres activitats possibles per vincular escola i entorn, multipliquen els aprenentatges incorporats i els refermen des de la significativitat que ofereix la connexió amb la vida real i l'experimentació.

<sup>18</sup> Entrevista a Paulo Freire, Buenos Aires, CEAAL, 1985.

Però –tot i essent molt important– no només interessa aquesta visió més estratègica, més política, del que reportaria una escola vinculada a moviments socials; sinó també és que el contacte amb els agents socials de l'entorn en el qual s'ubica el centre educatiu és vital per a la comprensió més profunda dels continguts del currículum.

Pensem, per exemple, en el tractament de la sobirania alimentària que integrem al nostre marc pedagògic. Les visites a productores i productors locals, a les cooperatives, a les hortes i a les granges; la relació, el diàleg amb aquestes persones productores; la visita a mercats locals; el coneixement de les polítiques socials i municipals i tantes altres activitats possibles per vincular escola i entorn, multipliquen els aprenentatges incorporats i els refermen des de la significativitat que ofereix la connexió amb la vida real i l'experimentació..



## 6.2. Estratègies metodològiques

---

### 6.2.1. Aprenentatge basat en problemes i aprenentatge basat en projectes

---

Hem unificat en un apartat dues metodologies que comparteixen una gran part de la fonamentació i del desenvolupament metodològic. Assenyalem alguns dels trets més rellevants:

- ▶ En ambdós casos es tracta de propostes que centren la seva atenció en l'alumnat i que proposen estratègies per a l'aprenentatge actiu.
- ▶ Organitzen el currículum al voltant de problemes globals que generen en els estudiants aprenentatges significatius i integrats.
- ▶ Faciliten –és més, requereixen– un abordatge interdisciplinari.
- ▶ Afavoreixen el treball en equip perquè són metodologies més apropiades per al seu desenvolupament en grups de treball que en entorns individuals.
- ▶ Desenvolupen capacitats per a la investigació i la recerca de solucions als problemes plantejats.
- ▶ Importen els continguts, però també el mateix procés d'investigació i aprenentatge.
- ▶ Contribueixen al desenvolupament d'habilitats comunicatives.
- ▶ Requereixen la definició d'estratègies per abordar l'aprenentatge.



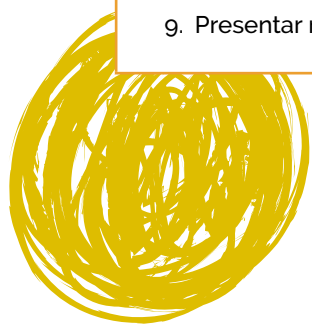
Frida Díaz Barriga (2005:64-65) assenyala algunes de les habilitats que aquest tipus de metodologies permetria desenvolupar en els nois i noies.

- Abstracció: implica la representació i maneig d'idees i estructures de coneixement amb més facilitat i deliberació.
- Adquisició i maneig d'informació: aconseguir, filtrar, organitzar i analitzar la informació provinent de fonts diverses.
- Comprensió de sistemes complexos: capacitat de veure la interrelació de les coses i l'efecte que produeixen les parts en el tot i el tot en les parts, en relació amb sistemes naturals, socials, organitzatius, tecnològics, etc.
- Experimentació: disposició inquisitiva que condueix a plantejar hipòtesis, a sotmetre-les a prova i a valorar les dades resultants.
- Treball cooperatiu: flexibilitat, obertura i interdependència positiva orientades a la construcció conjunta del coneixement.

Encara que existeixin propostes molt diverses respecte de com enfocar les passes necessàries per treballar amb un sistema d'aprenentatge basat en problemes i d'aprenentatge basat en projectes, sintetitzem a continuació els que ens semblen més pertinents per treballar amb alumnat de Primària. Com veiem són molt similars.

■ Taula 10. **Aprentatge basat en problemes i d'aprenentatge basat en projectes.**  
**Característiques principals**

■ Respecte del procés de treball	
Aprentatge basat en problemes	Aprentatge basat en projectes
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Llegir i analitzar l'escenari del problema</li> <li>2. Realitzar una pluja d'idees.</li> <li>3. Establir criteris per guiar la recerca d'informació.</li> <li>4. Analitzar el problema: preguntar, explicar, formular hipòtesis, etc.</li> <li>5. Elaborar arguments interpretatius que expressin la comprensió del problema, les causes que l'expliquen i les conseqüències.</li> <li>6. Conclusions/alternatives i/o possibles solucions al problema plantejat.</li> <li>7. Definició d'un sistema de presentació/comunicació del procés seguit i del contingut del treball.</li> <li>8. Preparació i presentació.</li> <li>9. Presentar resultats.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fase de motivació. El projecte pot arrencar amb una pregunta generadora, o amb una frase enigmàtica...</li> <li>2. Idees prèvies. Les i els estudiants es fan conscients i expressen el que ja saben/desconeixen sobre el projecte.</li> <li>3. Comença la fase d'investigació, cada grup definirà el seu itinerari, els recursos als que acudirà, la informació que necessita...</li> <li>4. Elaboració del treball final que segons el format escollit donarà com resultat un o un altre producte (text, audiovisual, presentació, mural, peça artística, maqueta, blog...).</li> </ol>





## ■ Respecte del treball en equip

1. Constituir el grup d'estudiants que conformarà cada equip (3 persones mínim, 5 màxim). És interessant que sigui un grup heterogeni, que aportí capacitats diverses.
2. Debat i concreció del procés de treball de forma participativa i amb compromís exprés de complir amb les responsabilitats individuals i de grup.
3. Anàlisi inicial del problema. Posada en comú de coneixements previs. Proposta de temes, enfocaments o aspectes que convé investigar.
4. Repartiment equitatiu de tasques similars (és a dir, tots els membres investiguen, tots els membres analitzen, tots els membres redacten...; la idea és afavorir que els qui desenvolupen millor –o més fàcilment– unes tasques acompanyin els seus companys i companyes i comparteixin llur coneixement, destresa o habilitat...).
5. Treball d'investigació i anàlisi. Es marcaran terminis per establir els moments de treball individual, els de posada en comú (que poden tenir diversos cicles), els d'anàlisi i debat sobre continguts.
6. Acords i elaboració del treball. Elecció del format, presentació –impress, power point, prezi...–, audiovisual, artístic...
7. Comunicació. És recomanable que cada membre del grup tingui una responsabilitat similar en aquesta tasca.

Font: Elaboració pròpia.

En tots els casos el paper més rellevant del docent és facilitar, dinamitzar i acompanyar el treball del seu alumnat. Ara bé, assumir aquest paper implica: dissenyar i planificar el conjunt del treball, identificant els elements del currículum que s'han de desenvolupar; coordinar amb altres docents el procés de treball al voltant del projecte escollit –en el cas que es tracti d'un ABP interdisciplinari–, escollir el problema o el projecte concret, motivar l'alumnat, connectar amb els seus interessos, resoldre dubtes, orientar en cada una de les fases, establir un sistema d'avaluació que atengui no només al resultat, sinó també al procés d'aprenentatge i que involucri l'alumnat de forma que cada grup de treball pugui, al seu torn, avaluar el propi procés.

## 6.2.2. Aprenentatge cooperatiu

---

L'aprenentatge cooperatiu fa referència a un conjunt d'estratègies metodològiques i tècniques diverses en les quals els i les estudiants treballen conjuntament amb un objectiu comú i per al desenvolupament del qual és necessari que cada integrant assumeixi la responsabilitat de l'acompliment de les tasques que el corresponen, així com d'assegurar la bona marxa de la totalitat del treball en equip. La idea és que amb aquest horitzó com a fi s'estableixin els vincles i interaccions necessàries entre els membres del grup com per afavorir l'aprenentatge de la cooperació.

Hi ha diversos trets substantius en aquesta metodologia que la fan especialment idònia en el marc de l'enfocament educatiu que orienta aquesta proposta.

1. Davant del sistema transmissiu que enfoca l'aprenentatge des d'un punt de vista individual i competitiu, l'aprenentatge cooperatiu busca establir relacions de col·laboració positives entre l'alumnat.
2. Davant del sistema transmissiu que reconeix i estimula un estil d'aprenentatge memorístic i repetitiu, l'aprenentatge cooperatiu reconeix la diversitat i s'enriqueix amb les diverses capacitats que aporten les i els alumnes en la tasca que realitzen.
3. Davant del sistema transmissiu que promou un aprenentatge passiu i reproductor, l'aprenentatge cooperatiu necessita la participació activa de l'alumnat. Més enllà de l'objectiu de la tasca concreta, mitjançant el treball col·lectiu, nois i noies aprenen una altra manera diferent d'afrontar i resoldre problemes i situacions: un aprenentatge escolar que deriva en aprenentatge rellevant per al desenvolupament social d'una ciutadania activa.

Hi ha qui distingeix entre aprenentatge cooperatiu i aprenentatge col·laboratiu en funció dels rols principals que exerceixen docents i estudiants a l'hora d'organitzar i planificar el sistema de treball. En el primer és el professorat qui assumeix la responsabilitat d'estructurar el treball, mentre que en el segon són els i les estudiants els qui es responsabilitzen de l'organització de manera més autònoma.

En el nostre cas, ja que la cooperació requereix de la col·laboració efectiva de les persones que integren els grups, destacarem les característiques comunes sense anar a les possibles diferències entre ambdós, acudint al clàssic sistema de què és i què no és aprenentatge cooperatiu.





### ■ Taula 11. Què és i què no és treball cooperatiu

QUÈ NO ÉS TREBALL COOPERATIU	QUÈ ÉS TREBALL COOPERATIU
<p>Un conjunt de persones que integren un grup, però que no treballen en equip, en el qual cada persona es preocupa només de la tasca assignada.</p>	<p>Un grup de persones que comparteixen un pla de treball, que es donen suport mútuament, que assumeixen responsabilitats, que donen sentit a la seva tasca a la vista de les aportacions de la resta dels integrants del grup.</p>
<p>Un grup de nois i noies en el qual les tasques assignades no tenen connexió entre elles o no requereixen d'un treball col·lectiu.</p>	<p>Un grup de persones que saben que el resultat del seu treball requereix i depèn de l'esforç de cada membre.</p>
<p>La suma de tants treballs individuals com integrants té el grup.</p>	<p>El desenvolupament del treball es va ampliant i fent més complex per causa de les aportacions i debats sostinguts entre els seus integrants, que dona com a resultat una nova comprensió del problema plantejat.</p>
<p>Un grup homogeni de persones en el qual els integrants tenen similars capacitats i estils d'aprenentatge.</p>	<p>Un grup heterogeni de persones en el qual el conjunt es beneficia de les diferents capacitats i experiències de cada integrant.</p>
<p>Un grup en el qual les persones competeixen entre elles.</p>	<p>Un grup interdependent, en el qual les persones es donen suport mútuament, generant nous aprenentatges en aquest mateix sistema de col·laboració.</p>

Font: Elaboració pròpia.

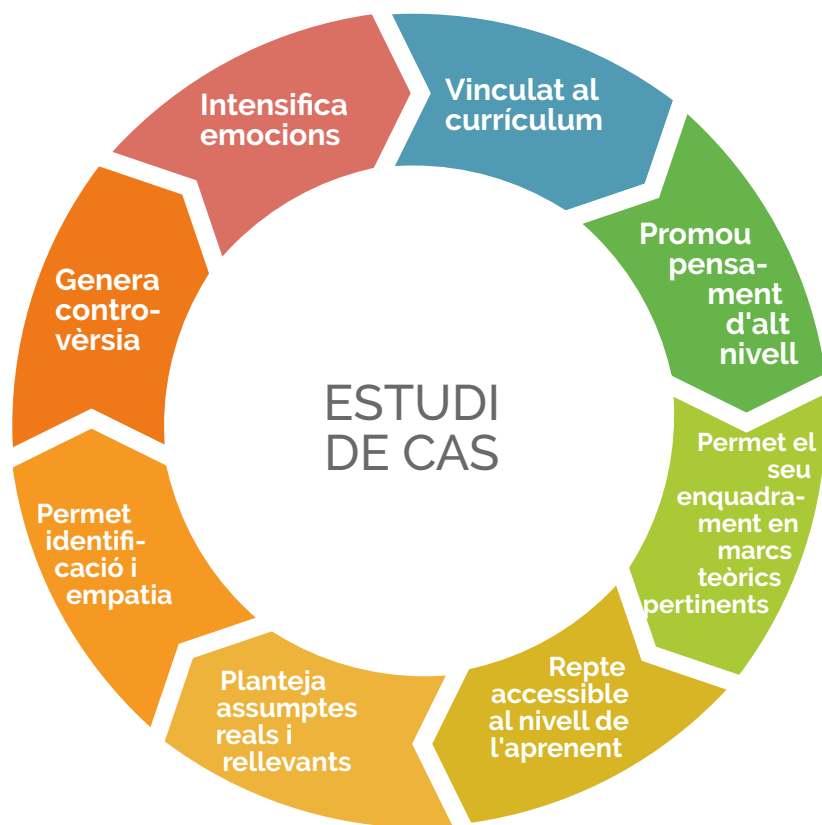
## 6.2.3. Estudi de cas

Com estem veient, totes les metodologies proposades atorguen un valor destacat als processos d'investigació duts a terme per estudiants que aprenen de manera autònoma, sempre sota la mirada i amb l'acompanyament del professorat, responsable en darrera instància del disseny, organització i planificació curricular.

Els estudis de cas constitueixen una altra de les metodologies d'investigació que comparteix amb les anteriors una bona part dels trets que defineixen el seu interès i dels processos que duren endavant els equips de treball, per la qual cosa aquí ens limitarem a incidir en aquelles característiques que li són pròpies.

L'estudi de cas es refereix a la selecció d'un tòpic, vinculat amb el currículum, però altament connectat amb la realitat de l'alumnat, sobre el qual es desenvoluparà un procés d'investigació guiat que permeti comprendre'l, situar-lo, identificar els principis disciplinaris aplicables i revelar les interrelacions, tensions, mirades i complexitats que interactuen al seu si.

### ■ Gràfic 20. Trets d'interès en la metodologia de l'estudi de cas



Font: Díaz Barriga, Frida. (2005:79).



- ▶ El primer pas consisteix a seleccionar el cas. Per escollir el cas concret, a més de per la seva vinculació amb el currículum, és bo que es tracti d'històries reals, polèmiques, que estimulin la necessitat de recórrer a interpretacions i judicis complexos, matisats, i que el seu desenvolupament giri entorn de conflictes, situacions o problemes en els quals s'evidenciïn interessos contraposats entre les persones i/o els col·lectius implicats.
- ▶ La narrativa del cas requereix un discurs clar, adaptat al nivell del grup-classe i que apelli no només als components cognitius, sinó també als emocionals, als ètics. S'han d'aportar dades essencials, orientar sobre possibles fonts d'informació, però no tant com per comprometre el treball d'investigació del qual s'han de responsabilitzar les i els estudiants.
- ▶ El segon cas és l'elaboració de preguntes generadores, això és, preguntes que estimulin i orientin el treball posterior. Poden ser preguntes que ajudin a organitzar el treball d'anàlisi, o que aprofundeixin sobre algun aspecte especialment rellevant per a la comprensió del cas, o que incideixin sobre possibles escenaris de resolució.
- ▶ El tercer pas seria el treball d'investigació pròpiament dit. Aquí val aplicar les fases que ja hem identificat en la descripció d'altres metodologies.
- ▶ La discussió sobre el cas es fa en grup ampli. Els grups petits presenten els resultats de llurs treballs d'investigació, amb un èmfasi especial en l'anàlisi i les evidències que han resultat més rellevants per comprendre el cas des del seu punt de vista. També és important –a més d'apartar les seves "solucions" o la predicció sobre com evolucionarà el cas en endavant, o les alternatives possibles– que s'explicitin quins han estat els dilemes que se'ls han presentat en el procés i els debats interns que s'han mantingut en el grup petit. La discussió a l'aula, llavors, gira, per una banda, en el contrast entre grups, en les argumentacions aportades per cadascun d'ells i, per un altre, en les aportacions del professor o la professora per revelar contradiccions, generar conflicte cognitiu, ajudar a pensar més enllà...
- ▶ L'avaluació seria l'última fase. Aquí, a més d'avaluar el grau d'integració dels continguts curriculars associats a l'estudi de cas, interessa avaluar (i que el mateix grup autoavaluï també): desenvolupament de pensament crític, identificació de conflictes de valors i grau d'aplicació d'una lectura ètica del cas, compliment de les responsabilitats assumides i compromís amb el grup – grau de cooperació/col·laboració–.

## 6.2.4. Aprenentatge-servei

---

L'aprenentatge-servei és una metodologia de caràcter experiencial que procura vincular els continguts curriculars amb el servei prestat a la comunitat. Encara que en el nostre context es tracta d'una proposta que s'està assajant de manera més sistemàtica en les darreres dues dècades, a altres països es troba molt assentada i compta amb una llarga tradició de presència i experimentació a centres d'educació bàsica, formació professional i universitat.

Més que buscar una definició precisa, ja que existeix una varietat amplíssima que destaca uns aspectes o uns altres, intentarem assenyalar aquí les seves característiques fonamentals i, sobretot, les raons per les quals considerem que l'aprenentatge-servei és una metodologia que encaixa amb l'enfocament de pedagogia crítica que estem plantejant en aquest document i que pot complementar altres com les assenyalades en aquest mateix apartat (ABP, estudi de cas...).

- ▶ Dèiem que es tracta d'una metodologia experiencial perquè l'aprenentatge-servei comporta que els i les estudiants surtin del centre per entrar en contacte amb la realitat a través d'experiències d'aprenentatge.
- ▶ Fomenta un aprenentatge significatiu. La vinculació amb el currículum és explícita, el contacte amb situacions reals (socials, organitzatives, institucionals...) Obliga a establir connexions amb els continguts treballats a l'aula, a activar-los, perquè serà als que es recorri per a la seva aplicació en la vida real dins una lògica de construcció d'un coneixement rellevant i situat.
- ▶ L'alumnat, a més, observa, analitza i procura afrontar problemes reals obligant-se a descobrir les seves característiques, dels agents implicats, dels interessos en joc, descobrint possibles estratègies per intervenir sobre aquells problemes buscant estratègies de solució des d'un punt de vista creatiu, transformador i just.
- ▶ És una metodologia que demanda el treball en equip per integrar i donar sentit als aprenentatges dins i fora del marc escolar, per desenvolupar perspectives pròpies i col·lectives en cicles de reflexió-acció crítics.
- ▶ Alhora, impulsa processos horitzontals perquè, al partir del principi de l'aprenentatge compartit, es facilita un diàleg entre els sabers derivats dels contextos escolars els generats en els contextos socials.

De fet, l'aprenentatge-servei no és una pràctica aïllada per la qual l'alumnat "visita", en un moment concret, un espai de la comunitat per prestar un servei puntual. Al contrari, la metodologia de l'aprenentatge-servei requereix la definició d'un projecte més ampli, global, en el que cobra sentit. Precisa també la consolidació de xarxes de col·laboració entre l'escola i la societat.

L'aprenentatge-servei busca respondre a les necessitats de la comunitat i als problemes del context. Mitjançant un treball col·laboratiu, horitzontal, apoderador i creador d'aprenentatges, per a tots els agents que participen en el procés, es pretén afrontar situacions de desigualtat i/o vulnerabilitat amb la intenció de promoure transformacions fonamentades en principis d'inclusió, justícia social, equitat, cooperació i solidaritat.



Podem parlar de sis grans moments en aquesta metodologia:

1. Detecció del problema/necessitat social.
2. Vincle amb el currículum i treballa l'aula.
3. Definició i integració en un projecte més ampli.
4. Establiment de xarxes de col·laboració escola-agents socials i compromís d'implicació educativa.
5. Desenvolupament de la fase de servei.
6. Realització d'una avaluació global (que reculli els aspectes cognitius, procedimentals, actitudinals, de valors, afectius i emocionals), integral (que atengui totes les fases i aspectes del procés), participativa (entre tots els agents educatius i socials intervinents) per a la seva integració en un cicle d'acció-reflexió que permeti la millora/aplicació/renovació/desenvolupament posterior.

La inserció del centre en el context i la vinculació amb la comunitat, juntament amb la resta de trets que hem esmentat com a característics d'aquesta metodologia, enforteixen, al nostre parer, la responsabilitat educativa en la construcció d'una ciutadania crítica, apoderada i compromesa amb el bé comú i la justícia social.







# 7

## ORIENTACIONS PER A L'AVALUACIÓ



## 7. Orientacions per a l'avaluació



**S**'ha dit, amb raó, que l'avaluació és un dels suports més importants del currículum ocult<sup>19</sup> i on es plasmen realment les intencions educatives. En massa ocasions les preocupacions s'han centrat en els resultats quantitatius, a la nota, a l'examen, a la promoció.

La idea d'acomplir a tota costa amb els programes curriculars, especialment quan aquests venen tan carregats de continguts, s'ha convertit en un dels mites per justificar una orientació "extensiva" de l'ensenyament davant un procés educatiu en profunditat. Abordar el programa en la seva totalitat provoca un desenvolupament curricular on el ràpid contacte amb els nous continguts limita les seves possibilitats d'aprenentatge, on el recurs a la memòria té més valor que l'aprenentatge significatiu.

L'obsessió pels resultats desbanca l'interès per conèixer com estan funcionant els processos d'ensenyament-aprenentatge, o en quina mesura s'està complint l'objectiu de construcció de ciutadania crítica i transformadora.

Si entenem, però, que l'avaluació ha de ser una eina al servei de la millora de la qualitat educativa, no només cal valorar d'una altra manera els continguts d'aprenentatge, sinó també abastar el conjunt d'agents intervinents i processos educatius posats en marxa. Des d'aquesta premissa apostem per una avaluació:

**Centrada en el procés.** L'avaluació es duu a terme mitjançant l'observació regular en diversos moments significatius. Pretén fixar-se en els canvis, entendre'ls i valorar-los. S'obtenen aprenentatges que poden/deuen ser tinguts en compte per a la seva aplicació posterior.

**Participativa.** Tots els actors han d'estar presents en l'acció avaluadora, que prestarà atenció especial als canvis, les estratègies que els han facilitat, als mètodes, als agents i als diversos ritmes individuals, però també col·lectius. La participació de tots els agents educatius en el procés avaluador comporta una mirada autocrítica que

La idea d'acomplir a tota costa amb els programes curriculars, especialment quan aquests venen tan carregats de continguts, s'ha convertit en un dels mites per justificar una orientació "extensiva" de l'ensenyament davant un procés educatiu en profunditat.

<sup>19</sup> Ens referim a dues idees: la primera, que l'avaluació poques vegades repara en crear sistemes que permetin revelar el currículum ocult que opera en les institucions escolars; la segona, que en moltes ocasions, tot i que s'expressi –especialment en els documents del centre– que s'optarà per una avaluació qualitativa, rellevant, en procés, participativa... l'avaluació realment implementada només dona compte de la capacitat dels i de les estudiants per reproduir els continguts cognitius o demostrar la seva habilitat per aplicar procediments "mecànics" a la resolució de problemes.



inclou no només el grau d'integració de continguts cognitius, sinó també altres aprenentatges, emocionals, actitudinals...; i també l'autovaloració del propi paper de cada agent en el procés.

**Global.** Una avaluació que és individual i comunitària que atén els avenços en la consolidació dels grups (per exemple, en el cas del grup-aula) que posa més accent en els processos que ens resultats, que practica l'autoavaluació.

En definitiva, una avaluació concebuda com instrument per conèixer, transformar i millorar la nostra pràctica docent i els marcs teòrics des dels quals orientem els estils d'intervenció docent.

Proposem, doncs, un esquema general d'avaluació, que haurà de ser concretat i adaptat a cada context i cas particular.

## ■ Taula 12. Orientacions generals per a l'avaluació

### ■ Respecte al projecte educatiu de centre

- **Respon a una filosofia d'escola inclusiva i democràtica.** Es tracta d'un centre educatiu que busca l'èxit escolar per a tothom; que entén el caràcter educatiu del conflicte i desplega estratègies per a la seva transformació; que promou el diàleg intercultural i educa els nois i noies a desenvolupar-se en ambients culturalment diversos des del respecte, el reconeixement i la convivència. Una diversitat (funcional, de cossos, d'identitats sexuals i de gènere...) Que va més enllà de la procedència i que integra totes les persones des de la certesa que cada persona és única per les seves biografies, estils d'aprenentatge, capacitats, desitjos i somnis.
- **El model és coeducatiu.** El centre ha realitzat un diagnòstic previ per conèixer l'estat de la qüestió: les passes donades i els avenços en matèria d'igualtat i equitat entre dones i homes; els obstacles, estereotips de gènere, actituds sexistes o visions androcèntriques que es donen tant en les relacions entre agents educatius com en el currículum o a l'aula. El PEC reafirma el compromís amb l'equitat de gènere i estableix pautes d'observació i avaluació.
- **Aposta per la sostenibilitat de la vida.** El centre es compromet a millorar la comprensió de la realitat per part dels nois i les noies, identificant els problemes i aportant estratègies per a la seva resolució. És un centre que posa atenció a la cura, de cada persona a si mateixa, d'unes persones a altres, i cap al planeta que ens acull. Una cura que implica una visió ètica i una acció responsable. Un centre que reafirma el compromís amb la sobirania alimentària amb enfocament de gènere com un eix vertebrador d'aquesta aposta per la sostenibilitat de la vida.



### ■ Respecte als agents que intervenen en el procés

- **Professorat.** Es reconeix com a intel·lectual crític, amb capacitat per a la investigació educativa i la reflexió permanent sobre la seva pràctica docent. Amb capacitat per gestionar el currículum de forma que tingui rellevància social i cultural. Entenen la innovació educativa com una tasca permanent que involucra el conjunt de la comunitat educativa. Els mestres i les mestres es comprometen amb un estil docent que guia, orienta, anima i procura l'aprenentatge significatiu en el seu alumnat.
- **Alumnat.** Desenvolupa la seva capacitat d'aprendre autònomament, es compromet amb un estil d'aprenentatge actiu i cooperatiu. Reconeix i valora el treball en equip i la diversitat present a l'aula com a font de nous aprenentatges.
- **Famílies.** Es comprometen amb l'activitat educativa del centre, participen a les activitats i als espais de decisió estructurats, coneixen els projectes més rellevants i aporten coherència entre el treballat a les aules i l'educació practicada a la llar familiar.

### ■ Respecte a la rellevància social i cultural dels continguts

- **Rellevància cultural.** La relació entre continguts, la seva selecció i les estratègies per abordar-los es realitza des dels marcs culturals de referència per a l'alumnat i per al centre educatiu concret. Però alhora es promou el canvi cultural necessari per imaginar i recrear escenaris de justícia social i equitat.
- **Rellevància social.** Els continguts treballats són socialment rellevants, adequats per comprendre la realitat, generar pensament crític i consciència social activa i compromesa.
- **Coherència curricular.** La planificació i dissenys curriculars ajuden a establir relacions i connexions entre sabers, continguts, marcs interpretatius..., amplien les capacitats, permeten desenvolupar competències per a l'acció, proporcionen oportunitats per dur-la a terme. La pregunta, el dubte, les idees prèvies, la diversitat de sabers, el diàleg, la dialèctica, la reflexió, el debat, la discussió, el qüestionament... Són estratègies per a la seva implementació.

## ■ Respecte al desenvolupament metodològic

- **Aprendre a aprendre.** Aquest és un dels criteris fonamentals que guien la presa de decisions respecte de quines metodologies i quins processos d'ensenyament-aprenentatge promoure en cada moment.
- **Metodologies actives i participatives.** El conjunt dels processos d'ensenyament-aprenentatge atorguen protagonisme a l'alumnat, s'afavoreix el treball en equip, es promou l'autonomia, l'aprenentatge a través del descobriment i de la investigació.
- **Treball interdisciplinari.** S'impulsen projectes que impliquen diferents departaments i disciplines com a mitjà per treballar amb un coneixement més global, complex i integral.
- **Grups heterogenis.** Es té en compte facilitar diversitat d'agrupaments per permetre l'intercanvi d'aprenentatges, reforçar les diverses capacitats de nenes i nens i estimular l'acompanyament, la col·laboració i la cooperació entre iguals.

## ■ Respecte a la vinculació amb l'entorn i amb altres agents socials i educatius

- **Un centre arrelat en el seu context.** Una escola compromesa amb l'entorn, que respon als desafiaments que planteja el medi en què s'insereix, que els integra i els dona un tractament educatiu. Un centre que promou el pensament crític i que desenvolupa la consciència social des de la qual interactuar amb el medi on s'ubica per transformar-lo.
- **Centre obert l'entorn.** El model educatiu incorpora de manera natural el coneixement del context social, ecològic, econòmic i cultural com a referents per a l'anàlisi crítica de la realitat. Es reconeixen els agents socials i educatius del medi (moviments socials, productores i productors locals, dinamitzadores culturals, institucions municipals, serveis socials...) i s'estableixen estratègies educatives que afavoreixen la participació i la implicació.

## ■ Respecte a les estratègies de comunicació i la implicació en accions mobilitzadores

- **Compromís social transformador.** La pedagogia crítica desenvolupada ha tingut un caràcter apoderador i ha estat orientada a l'emancipació. L'alumnat ha desenvolupat el seu aprenentatge en el marc d'una acció comunicativa transformadora. Al llarg del seu pas per l'etapa educativa ha desenvolupat la capacitat d'investigar sobre la realitat, de seleccionar i organitzar la informació, d'incorporar-la en una estructura de sentit, de crear missatges crítics, de desenvolupar una visió política en la qual integrar els nous aprenentatges i coneixements, és a dir, ha après a practicar una comunicació transformadora.
- **Mobilització social, de baix a dalt, la democràcia al carrer.** El centre i els seus agents s'impliquen en accions mobilitzadores que visibilitzen el compromís amb "causes" que comporten denúncia, reivindicació de drets i defensa d'alternatives de justícia i equitat a favor de la sostenibilitat de la vida.

Font: Elaboració pròpia.



# 8

## CONSIDERACIONS FINALS



## 8. Consideracions finals

---

**A**mb aquest document hem intentat presentar una proposta, el més global i àmplia possible, per afavorir el treball de docents i centres educatius interessats en assolir una educació crítica i transformadora, i fer-ho a través de l'aposta per la sobirania alimentària amb un enfocament de gènere.

Ens sembla important que els nens i nenes puguin participar en una proposta educativa que els iniciï en la complexitat perquè puguin desenvolupar-se en un món canviant com el nostre, més encara en aquests temps de crisi i incerteses, on es fa més necessària que mai la mobilització de la ciutadania per impulsar la creació d'altres models alternatius a aquest que estem qüestionant.

El paper que pot jugar l'educació per a l'assoliment d'aquest objectiu és clau. Ja hi ha molts projectes en marxa i, des d'aquí, volem reconèixer la tasca de totes i tots els professionals que creuen que l'educació és un bé comú i un dret a defensar i promoure. Un conjunt de professores i professors que, a més:

- Tenen el convenciment profund que l'educació constitueix un espai crucial per a la socialització crítica dels nostres nois i noies.
- Impulsen el seu apoderament des del reconeixement i l'acceptació de la diversitat, des d'una perspectiva transformadora dels conflictes i com a procés crític per a l'assoliment de la igualtat des de la diferència i de l'equitat des de la justícia social.
- Proposen aprenentatges significatius que afavoreixen el pensament crític i l'anàlisi de la realitat des d'un enfocament que vincula allò local i allò global.
- Desenvolupen una pràctica educativa democràtica i inclusiva mitjançant la participació real i efectiva de l'alumnat en la vida dels centres i en la de les seves comunitats per, des de l'aprenentatge, projectar el seu compromís amb la creació d'un món millor.

Per això hem escollit com a tema conductor la sobirania alimentària amb enfocament de gènere, perquè es tracta d'una opció que exemplifica molt bé els principis sobre els quals hem construït aquest marc pedagògic.

La sobirania alimentària amb enfocament de gènere aborda una problemàtica de caràcter global amb clares implicacions locals a la nostra vida diària. Es tracta d'un tema al que és necessari apropar-se des d'un enfocament multi i interdisciplinari, i per a la comprensió del qual és inevitable aplicar un enfocament de gènere. Encoratja l'exercici del pensament crític en la mesura que s'aprofundeix en l'estudi del model alimentari, de l'agronegoci i de les implicacions d'aquest model per a la sostenibilitat de la vida –en termes de drets, de salut, de nutrició, d'ecologia, de condicions de vida...

Però, a més, la sobirania alimentària és en si mateixa una alternativa que facilita el compromís de l'alumnat, de les seves famílies i del conjunt d'agents educatius i socials. Tots els actors poden incorporar i contribuir a l'extensió d'un model fonamentat en els principis de la sobirania alimentària en les seves vides quotidianes, però sobretot



# Referències bibliogràfiques<sup>20</sup>



- ▶ Argibay, Miguel y Celorio, Gema (2005): *La educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponible a:  
<http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/85>
- ▶ Argibay, Miguel; Celorio, Gema y Celorio, Juanjo (1998): *De Norte a Sur, vidas paralelas de las mujeres*. Bilbao, Hegoa. Disponible a:  
<http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/110>
- ▶ Argibay, Miguel; Celorio, Gema y Celorio, Juanjo (2009): *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao, Hegoa. Disponible a:  
[http://www.hegoa.ehu.es/file/441/investigacion\\_def.pdf](http://www.hegoa.ehu.es/file/441/investigacion_def.pdf)
- ▶ Besalú, Xavier (2012): "Interculturalidad. La resocialización del profesorado" en López Cuesta, Begoña y Tuts, Martina (coords.): *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural. Red de escuelas interculturales*. Madrid, Wolters Kluwer Educación.
- ▶ Carbonell Sebarroja, Jaume (2015): *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, Octaedro.
- ▶ Carbonell Sebarroja, Jaume (2008): "Las competencias no bastan" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 380, junio.
- ▶ Celorio Díaz, Gema (2014): "Nuevas visiones del desarrollo y de la cooperación", en *Los elementos clave para afrontar la dimensión global de la ingeniería*, GDEE (eds.). *Global Dimension in Engineering Education*, Barcelona. Disponible a:  
<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/26636/Libro%20A2.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- ▶ Celorio Díaz, Gema y Del Río Martínez, Amaia (2015): *La Educación para el Desarrollo: Estudio sobre el estado, evolución y tendencias para el período 2005-2014*. Documento completo. Estudio realizado para la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo. Disponible a:  
[http://www.elankidetza.euskadi.eus/contenidos/informacion/estrategia\\_educacion/es\\_def/adjuntos/Documento\\_completo.pdf](http://www.elankidetza.euskadi.eus/contenidos/informacion/estrategia_educacion/es_def/adjuntos/Documento_completo.pdf)
- ▶ Celorio Díaz, Juanjo (2016): *Asignatura 6. El tránsito de la educación para el desarrollo a la educación emancipadora. Tema 5. Bases para una educación emancipadora*. Máster de Cooperación internacional y Educación emancipadora, 2015-2016. UPV/EHU y Hegoa. Material no publicado.
- ▶ Celorio Díaz, Juanjo (2014): "Educación na e para a transición emancipadora" en *Revista Galega de Educación*, nº 54. pp. 16-21. Disponible a:  
[http://www.hegoa.ehu.es/file/1816/Juanjo\\_2013\\_ED\\_para\\_la\\_transicion\\_completo.pdf](http://www.hegoa.ehu.es/file/1816/Juanjo_2013_ED_para_la_transicion_completo.pdf)

---

<sup>20</sup> Esl enllaços als documents en línia han estat validat amb data de 19 de setembre de 2019





- ▶ **Comisión Europea (2007):** *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible a:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- ▶ **Comissió Europea (2013).** *Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas*. Recomendació de la Comissió de 20 de febrer de 2013. Disponible a:  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&rid=3>
- ▶ **Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1989):** *Nuestro futuro común*. Madrid, Alianza Editorial. Disponible a:  
<http://economia.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/44/2017/02/N8718470.pdf>
- ▶ **Consejo Independiente de Protección de la Infancia -CIPI- (2017):** *La infancia en España. Problemas y soluciones. Informe de una investigación 2017*. Huelva, Universidad de Huelva. Disponible a:  
[https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=5536](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5536)
- ▶ **Delors, Jacques (1996):** *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO. Disponible a:  
[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.Pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.Pdf)
- ▶ **Díaz Barriga, Frida. (2005).** *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill. Disponible a:  
[http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/05/ensenanza\\_situada\\_vinculo\\_entre\\_la\\_escuela\\_y\\_la\\_vida.pdf](http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida.pdf)
- ▶ **Durán Palacio, Nicolasa María (2015):** "La ética del cuidado. Una voz diferente" en *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, Vol. 2, No. 1, pp. 12-21, enero-junio. Medellín (Colombia). Disponible a:  
[https://www.researchgate.net/publication/285252174\\_LA\\_ETICA\\_DEL\\_CUIDADO\\_UNA\\_VOZ\\_DIFERENTE](https://www.researchgate.net/publication/285252174_LA_ETICA_DEL_CUIDADO_UNA_VOZ_DIFERENTE)
- ▶ **Escudero Muñoz, Juan Manuel (1988):** "La innovación y la organización escolar" en Pascual, Roberto: *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, Narcea. pp. 84-99. Disponible a:  
[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN\\_Escudero\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Escudero_Unidad_3.pdf)
- ▶ **Freire, Paulo (2004):** *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 16 ed. México, Siglo XXI editores.
- ▶ **Freire, Paulo (1966, 2006):** *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI editores.
- ▶ **Freire, Paulo (1993):** *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México, Siglo XXI editores. Disponible a:  
<https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/extensic3b3n-o-comunicac3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf>

- ▶ Freire, Paulo (1970, 2005): *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI editores.
- ▶ Fundación FOESSA (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid, Fundación FOESSA y Cáritas Española. Disponible a: <https://www.foessa.es/viii-informe/>
- ▶ Gallardo Vázquez, Pedro. (2008): "El desarrollo moral en la educación primaria (6-12 años)" en *IV Jornadas Pedagógicas de la Persona. Vida afectiva y educación en un mundo globalizado* (108-132). Sevilla, Universidad de Sevilla / ASAEF. Disponible a: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/51361>
- ▶ Gilligan, Carol (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de cultura Económica.
- ▶ Gimeno Sacristán, José (2008): "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación" en Gimeno Sacristán, José (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata. pp. 15-58.
- ▶ Giroux, Henry (1983): "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico", *Harvard Education Review* No. 3. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. Disponible a: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- ▶ Gómez Rosado, Paulina (2007): "Las asambleas escolares" en *P@K-EN-REDES Revista Digital*, Diciembre· Vol. 1 N<sup>o</sup> 2 · ISSN: 1887-3413. Disponible a: <https://docplayer.es/14414463-Escolares-paulina-gomez-rosado-noviembre-2007-revista-digital-del-centro-de-profesores-de-alcala-de-guadaira-issn-1887-3413.html>
- ▶ Grundy, Shirley (1998). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid, Ed. Morata. Disponible a: <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/Libro-Producto-o-Praxis-del-Cur%C3%ADculum-Graundy-S.pdf>
- ▶ Grundy, Shirley (2009): *Los profesores como creadores del currículum*. Buenos Aires, LPP, Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible a: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023557/11.pdf>
- ▶ Habermas, Jürgen (1989): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- ▶ Ibáñez, José Emiliano (2014): "Escuela pública, movimientos sociales y educación transformadora. Restricciones y desbordamientos" en *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora!* Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo. 9-11 de octubre de 2014. Vitoria-Gasteiz. Bilbao, Hegoa, 2014. Disponible a: <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/330>
- ▶ Internacional de la Educación (2018): *Informe anual*. Disponible a: <https://pages.ei-ie.org/annualreport/2018/es/>
- ▶ Kohlberg, Lawrence (1992): *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao, Editorial Descleé de Brouwer.
- ▶ Korol, Claudia (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires, El Colec-



tivo, América Libre. Disponible a:

<http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2013/11/Hacia-una-pedagogia-feminista-Géneros-y-educación-popular.pdf>

- ▶ Lederach, John Paul (1984): *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona, Fontamara.
- ▶ León, Irene y Senra, Lidia (2009): "Las mujeres gestoras de la soberanía alimentaria" en Senra, Lidia; León, Irene; Tenroller, Rosana et al (2009): *Las mujeres alimentan al mundo. Soberanía Alimentaria en defensa de la vida y el planeta*. Barcelona, Entrepueblos-Entrepobles-Entrepobos-Herriarte. pp. 17-37. Disponible a: <https://www.entrepueblos.org/publicaciones/las-mujeres-alimentan-al-mundo-soberania-alimentaria-en-defensa-de-la-vida-y-el-planeta/>
- ▶ López Salamero, Nunila y Cameros Sierra, Myriam (2009): *La cenicienta que no quería comer perdices*. Barcelona, Planeta. Disponible a: <https://associacioperlacoeducacio.org/wp-content/uploads/2018/02/La-cenicienta-que-no-quer%C3%ADa-comer-perdices.pdf>
- ▶ Marcos, Liliana y Ubrich, Thomas (2017): *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas. Resumen ejecutivo*. Save the Children España. Disponible a: [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados\\_resumen\\_ejecutivo.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados_resumen_ejecutivo.pdf)
- ▶ McLaren, Peter (2005): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (4ª edición revisada y aumentada, 1ª edición 1984). México D.F., Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. Disponible a: [http://www.uaeh.edu.mx/profesorado\\_honorario\\_visitante/peter\\_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf](http://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf)
- ▶ Meadows, Donella H.; Meadows, Dennis L.; Randers, Jorgen; Behrens, William W. (1972): *Los Límites del crecimiento. Informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ▶ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s/d): *LOMCE paso a paso. Educación Primaria en la LOMCE*. Disponible a: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/lomce/paso-a-paso.html>
- ▶ Morillas, Mª Dolores (2006): *Competencias para la Ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*. Col. Temas transversales. Serie Materiales 12-16 para Educación Secundaria. Madrid, Narcea.
- ▶ Morillas, Mª Dolores y Llopis, Carmen (2011): "Educación inclusiva" en Celorio, Gema y López de Munain, Alicia: *Educación para la ciudadanía global. Estrategias para la acción educativa*. Bilbao, Hegoa. pp. 105-139. Disponible a: [http://www.hegoa.ehu.es/file/988/Estrategias\\_EC.pdf](http://www.hegoa.ehu.es/file/988/Estrategias_EC.pdf)
- ▶ Morin, Edgar (1999): *Los siete saberes básicos para la educación del futuro*. Madrid, Santillana-UNESCO. Disponible a: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- ▶ Morin, Edgar (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

- ▶ Muñoz Pérez, Adriano (2015): *La soberanía alimentaria desde la agroecología*. Presentación en diapositivas. Disponible a:  
<http://es.slideshare.net/adriecologia/la-soberana-alimentaria-desde-la-agroecologia>
- ▶ OCDE (2006): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Disponible a:  
<http://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.html>
- ▶ OCDE (2019): *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2019. Informe español*. Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible a:  
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html>
- ▶ Paz Abril, Desiderio (2007): *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- ▶ Paz Abril, Desiderio (2011): "Escuelas para la ciudadanía global. Un modelo de profesionalidad responsable" en Celorio, Gema y López de Munain, Alicia (coord.): *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*, Bilbao, Hegoa. pp. 141-177. Disponible a:  
[http://www.hegoa.ehu.es/file/988/Estrategias\\_EC.pdf](http://www.hegoa.ehu.es/file/988/Estrategias_EC.pdf)
- ▶ PNUD, Mahbub ul Haq (coord.) (1990): *Informe sobre desarrollo humano*. Colombia, Tercer Mundo Editores/PNUD.
- ▶ Polo Morral, Ferrán (2004): *Hacia a un curriculum para una Ciudadanía Global*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- ▶ Polygone (2003): *Mosaico educativo para salir del laberinto. Red internacional de educación para el desarrollo y educación popular*. Bilbao, CIDAC/CIP/Hegoa/ITECO. Disponible a:  
<http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/registros/13829>
- ▶ Rauber, Isabel (2014): "Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica. Pedagogías de esperanza" en *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo. 9-11 de octubre de 2014*. Vitoria-Gasteiz. Bilbao, Hegoa, 2014. Disponible a:  
<http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/330>
- ▶ Rigal, Luis. (2011). "Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación" en Hillert, Flora M.; Graziano, Nora; Ameijeiras, María José: *La mirada pedagógica para el siglo XXI. Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. pp. 40-50. Disponible a:  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130823043844/miradapedagogica.pdf>



- ▶ Rogero, Julio (2017): *La escuela del cuidado mutuo*. Disponible a: <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/06/12/la-escuela-del-cuidado-mutuo/>
- ▶ Rostow, Walt W. (1961): *Las etapas del crecimiento económico*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ▶ Senra, Lidia; León, Irene; Tenroller, Rosana et al (2009): *Las mujeres alimentan al mundo. Soberanía alimentaria en defensa de la vida y el planeta*. Barcelona, Entrepueblos-Entrepobles-Entrepobos-Herriarte. Disponible a: <https://www.entrepueblos.org/publicaciones/las-mujeres-alimentan-al-mundo-soberania-alimentaria-en-defensa-de-la-vida-y-el-planeta/>
- ▶ Toledo, Víctor M. (2015): "¿Agroindustrialidad o agroecología?" en *La Jornada*. 18/08/2015. Disponible a: <http://www.jornada.unam.mx/2015/08/18/opinion/018a2pol>
- ▶ Torres Carrillo, Alfonso (2007): "Paulo Freire y la Educación Popular", en *EAD*, nº69. Disponible a: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>
- ▶ Torres Santomé, Jurjo (2008): "Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo. Cómo ser competente sin conocimientos" en Gimeno Sacristán, José (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata. pp. 143-175.
- ▶ Tuts, Martina y Martínez Ten, Luz (2013): *Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Madrid, Los libros de la catarata.
- ▶ UNCTAD (2013): *Trade and Environment Report 2013. Wake up before it is too late: Make agriculture truly sustainable now for food security in a changing climate*. United Nations. Disponible a: [http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/ditcted2012d3\\_en.pdf](http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/ditcted2012d3_en.pdf)
- ▶ Vigotsky, Lev S (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica. (1ª edición, 1979).
- ▶ World Bank Group. 2016. *Global Monitoring Report 2015/2016: Development Goals in an Era of Demographic Change*. Washington, DC: World Bank. DOI: 10.1596/978-1-4648-0669-8. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. Disponible a: <http://www.worldbank.org/en/publication/global-monitoring-report>