



Contribución de las prácticas pedagógicas de los movimientos sociales en la construcción de sujetos críticos

Patricia Franco Rodríguez

Tutoría / Tutorea
Yolanda Jubeto Ruíz



Esta publicación ha recibido financiación de aLankidetzta - Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo.
Argitalpen honek eLankidetzta - Garapenerako Lankidetzaren Euskal Agentziaren finantziazioa jaso du.



Máster Oficial en Desarrollo y Cooperación Internacional / Garapena eta Nazioarteko Lankidetzta Master Ofiziala

Trabajo Fin de Máster / Master Amaierako Lana
Curso 2021/2022 Ikasturte

Contribución de las prácticas pedagógicas de los movimientos sociales en la construcción de sujetos críticos
Patricia Franco Rodríguez

Tutoría / Tutorea: Yolanda Jubeto Ruíz

Hegoa. Trabajos Fin de Máster, n.º 80 / Master Amaierako Lanak, 80. zkia.

Fecha de publicación: noviembre de 2022
Argitalpen data: 2022ko azaroa



Hegoa
Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional
Nazioarteko Lankidetzta eta Garapenari buruzko Ikasketa Institutua

www.hegoa.ehu.eus
hegoa@ehu.eus

UPV/EHU. Edificio Zubiria Etxea
Lehendakari Agirre Etorbidea, 81
48015 Bilbao
Tel.: (34) 94 601 70 91

UPV/EHU. Biblioteca del Campus de Álava / Arabako Kampuseko Liburutegia
Nieves Cano, 33
01006 Vitoria-Gasteiz
Tel.: (34) 945 01 42 87

UPV/EHU. Carlos Santamaría Zentroa
Plaza Elhuyar, 2
20018 Donostia-San Sebastián
Tel.: (34) 943 01 74 64



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Agiri hau Aitortu-EzKomertziala-PartekatuBerdin 4.0 Nazioartekoa (CC BY-NC-SA 4.0)
Creative Commons-en lizentziapean dago.

Índice

1.- Introducción	2
2.- Marco Teórico Conceptual	5
2.1.- Situación del Sistema Educativo	5
2.2.- Los Movimientos Sociales Emancipadores como Educadores	7
2.3.- Prácticas Pedagógicas	16
2.4.- Sujeto Crítico	23
3.- Marco Metodológico	27
4.- Marco Empírico	29
4.1.- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.	29
4.2.- Movimientos Zapatista	32
4.3.- Instituto Maya Ochoch Hik'eeek- Casa de la Esperanza	35
4.4.- Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global	38
5.- Reflexiones Finales	46
Bibliografía	52
Webgrafía	57
Anexos	58

1.- Introducción

Actualmente, nos encontramos ante una crisis global, resultado de la interconexión e intersección de múltiples crisis que están poniendo en riesgo la sostenibilidad de la vida en un planeta finito. Esta situación crítica impacta en la sociedad, tanto a nivel local como global. Por lo tanto, la educación y los sistemas educativos también están afectados y atravesados por ella, sufriendo la imposición del orden hegemónico, contribuyendo a una profunda crisis de identidad y epistémicas.

La educación y los sistemas educativos reproducen y socializan el poder, la comunicación, el ocio y la cultura del espectáculo reforzando como aprendizajes las desigualdades, las exclusiones, los privilegios, las explotaciones, las brechas, las injusticias, ... Si la educación está sometida y sufre imposiciones del sistema hegemónico global, ¿está cumpliendo su finalidad?

Durante las últimas tres décadas, las políticas educativas globales redefinieron y complejizaron las desigualdades educativas (Gluz, 2013). En este punto, los movimientos sociales en sus diagnósticos determinan como los programas y políticas educativas son cómplices de la reproducción de las injusticias y la hegemonía (Heidemann, 2021). Lo que los ha llevado no solo a reclamar el acceso a la educación, sino a discutir cómo debe ser dicha educación (Gluz, 2013 y Heidemann, 2021).

En el V Congreso de Educación para la Transformación Social, y concretamente el conversatorio sobre “Educación Crítica: teoría y práctica desde los movimientos sociales emancipadores” entre Lía Pinheiro Barbosa y Marta Pascual Rodríguez, desde el análisis del contexto, invitaban a la educación, a los sistemas educativos y a todas las personas que la conforman, a mirar hacia los movimientos sociales y la labor que en ellos y desde ellos se está haciendo en el ejercicio y aplicación de una educación crítica y por tanto en su contribución a la construcción de sujetos críticos.

En los movimientos sociales son conscientes de la necesidad de la formación de la conciencia crítica, lo que está generando que en su interior se están produciendo innovaciones pedagógicas que surgen de las necesidades e intereses de los sujetos y los territorios para enfrentarse a los sistemas hegemónicos y contribuyan a crear una educación transformadora a través de la transición emancipadora (Díez y Rodríguez, 2020).

Como afirma Pinheiro (2016), los movimientos sociales consideran que la formación de la conciencia crítica necesita de otra concepción de educación y pedagogía, para la conformación del sujeto histórico-político y, sobre todo, para reescribir la historia.

Por ello, este trabajo nace con la humilde intención personal de conocer qué están haciendo los movimientos sociales, cuál es su relación con la educación y cómo la están llevando a cabo. Antes de iniciar este trabajo, el conocimiento previo del sistema educativo y la educación estaba

basado por una parte en las experiencias vividas a lo largo de los años en distintos procesos educativos, el pequeño conocimiento teórico-práctico que proporcionó la formación académica universitaria y ciertas experiencias profesionales. Los conocimientos previos, estaban más dirigidos a otras metodologías y pedagogías que se han desarrollado desde largo tiempo, como pueden ser la Metodología Montessori, la Pedagogía Waldorf, las Escuelas Libres, Aprendizaje por proyectos, Aprendizaje Cooperativo, ... pero la información o conocimiento sobre que se hacía educación en y desde los movimientos sociales podría decirse que era casi inexistente.

De ahí, surge la decisión de poner el foco de atención en los movimientos sociales y la educación que se hace en y desde ellos, partiendo de la premisa, fundamentada en una perspectiva y contexto personal, que el sistema educativo está fomentando contravalores y no cumpliendo con sus finalidades, objetivos y funciones.

De manera que, a través de este trabajo se tratará de hacer un modesto recorrido teórico por los movimientos sociales, sus acciones, las razones por las que apuestan por procesos educativos de socialización crítica y cómo los generan. Para así, quizás poder aprender de las prácticas educativas de los movimientos sociales y de su formación de sujetos críticos y generar un cambio o transformación en la educación como eje transversal en la construcción de la sociedad.

Este trabajo parte de la **hipótesis** de que los movimientos sociales (MM.SS.) contribuyen a la construcción de sujetos críticos a través de las prácticas pedagógicas. Por lo que, el **objetivo general** que se pretende alcanzar es identificar las prácticas pedagógicas de los movimientos sociales que contribuyen en la construcción de sujetos críticos. Para ello, de forma más específica se pretende definir: qué entendemos por movimientos sociales emancipadores, comprender las razones por las que utilizan la educación, identificar las prácticas pedagógicas utilizadas por los movimientos sociales, conocer el proceso de construcción del sujeto crítico transformador.

En cuanto a **la metodología**, se trata de un trabajo con un carácter fundamentalmente teórico, en el que se hace una **revisión bibliográfica de fuentes secundarias** de múltiples publicaciones que tratan los temas seleccionados. Además de una humilde parte **cualitativa** a través del análisis de dos de las más relevantes experiencias prácticas de educación de los movimientos sociales como son el Movimiento Sem Terra y el Movimiento Zapatista, a través de la revisión de documentación existente sobre ellas. En el intento de que esta parte cualitativa no se quedara reducida a los dos movimientos sociales más conocidos, se quiso conocer otras experiencias menos famosas, que llevó a descubrir la experiencia del Instituto Maya Ochoch Hik'eek- Casa de la Esperanza en Guatemala.

El proceso de investigación sobre experiencias más próximas y que puedan incidir en el sistema educativo del Estado español, llevó a conocer el Movimiento por la Educación para la Transformación y la Ciudadanía Global. Con ellos, se pudo profundizar a través de unas entrevistas semi estructuradas que se realizaron a la Coordinadora del Movimiento para la Educación

Transformadora y Ciudadanía Global y dos docentes que están participando en el Movimiento para la Educación Transformadora y Ciudadanía Global. Una vez realizadas estas entrevistas se podrán realizar una exposición de las similitudes y/o diferencias encontradas en la concepción de partida, los planteamientos y puestas en prácticas por los distintos movimientos.

En lo referido a la **estructura del trabajo**, se establecen tres apartados principales, el marco teórico conceptual, marco metodológico y el marco empírico. El **marco teórico conceptual** inicia en un análisis de las partes que compondrían la hipótesis de partida, con la intención de ir de lo general a lo concreto. Por lo que se establecen como bloques los movimientos sociales, las prácticas pedagógicas y los sujetos críticos

De manera que se establece un **primer subapartado** que trata de responder o dar luz a la situación actual del sistema educativo. En el **segundo subapartado** se explica qué entendemos por movimientos sociales emancipadores, para qué utilizan las prácticas educativas, cómo ponen en práctica la educación en los movimientos sociales, las personas destinatarias de sus prácticas educativas, las personas que las desarrollan, en qué espacios y la incidencia de las prácticas educativas de los movimientos sociales. El **tercer subapartado** del marco teórico conceptual trata de responder qué es una educación crítica y emancipadora, cómo realizar ese tipo de educación, los espacios en los que se desarrolla, las personas destinatarias, el papel de las educadoras y los educadores y para qué es necesaria. Y en el **último subapartado** del marco teórico conceptual, se responde a qué son los sujetos críticos, cómo lograr que las personas sean sujetos críticos y para qué es necesario o importante ser un sujeto crítico en la sociedad y en el momento actual.

En el **marco metodológico**, se hace un pequeño recorrido por el proceso realizado para desarrollar la parte empírica y para ello se exponen las experiencias seleccionadas y las entrevistas realizadas.

En el **marco empírico**, se realiza también una división por subapartados. En los dos primeros subapartados se exponen las prácticas pedagógicas desarrolladas por dos de los grandes y reconocidos movimientos sociales a nivel internacional como son el Movimiento Sem Terra y el Movimiento Zapatista. El tercer subapartado presenta otra iniciativa más pequeña y desconocida, el Instituto Maya Ochoch Hik'eeek de Guatemala. Por último, se expone el trabajo realizado por el Movimiento para la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global y la información recopilada a través de la página web y las entrevistas realizadas.

Para cerrar este trabajo se presentan unas reflexiones finales, la bibliografía utilizada durante la elaboración de este trabajo y los anexos en los que se muestran los guiones de las entrevistas semi-estructuradas.

2.- Marco Teórico Conceptual

2.1.- Situación del Sistema Educativo

*“Educar es guiar el destino de la comunidad y de cada uno de sus miembros”
Marina Garnes, 2021*

Los sistemas escolares, sobre todo europeos, actuales tienen su base y extensión durante el S.XIX por el apoyo que recibieron por parte de los Estados, los cuales se apropiaron así de la gobernanza y los controles del aparato escolar que se estaban construyendo. De esta manera, la educación se fue convirtiendo en un bien para los individuos y para las sociedades en las que aparecieron las escuelas como instrumentos útiles para formar individuos razonables, libres, cultos y con autonomía, elevándola a derecho universal, le otorgó importancia la formación del ciudadano para con todo eso sentar las bases de la democracia (Gimeno, 2020).

Con el establecimiento del neoliberalismo, la educación es vista como una oportunidad individual de inversión que busque asegurar competitivamente una mejora del propio futuro laboral y social, se trata de ofrecer una oportunidad a quienes sepan aprovecharla. Pero, sobre todo, la concepción de escuela en este sistema se convierte en reproductora de la ideología dominante, su conocimiento y división social del trabajo (Díez, 2020).

El neoliberalismo está atacando de forma global a la educación pública como un proyecto político con medios económicos y culturales, retirando la educación del profesorado y poniéndola en manos de las empresas. Con lo que el objetivo es controlar la educación global para garantizar ganancias, mientras se crea un futuro ciudadano dócil para el capitalismo, quitándole poder al profesorado, pero también a las familias y entregándolo a las clases dominantes transnacionales (Nikolakaki, 2020).

Los sistemas educativos neoliberales, educan a los estudiantes para que se conviertan en consumidores y no en ciudadanos críticos. Eso sí, consumidores activos y sujetos sumisos, cada vez con menor capacidad de reflexión crítica sobre ellos mismos y su relación con el mundo, convirtiendo la educación en conformismo, represión e instrumentalización (Giroux, 2018).

La situación global de los Sistemas Educativos es un reflejo de las sociedades en crisis y se concreta de forma local en cada Estado. Así, en el Sistema Educativo del Estado español, la crisis queda patente haciendo un breve recorrido de su historia y al ver el listado legislativo, teniendo 8 leyes educativas distintas desde los años 80 con la transición.

En el periodo de la transición, después de la dictadura, para poder integrarse en la OCDE, el Estado Español, tuvo que adoptar sus fórmulas en temas de educación y sus propuestas. Pasando de un modelo comprensivo a uno competencial, diseñado por economistas. Por lo que se instaura una escuela economicista y se adoptan sus propuestas de ingeniería social clasista (Navarra, 2021).

Como dice Navarra (2021) las leyes de educación promulgadas han cumplido y siguen cumpliendo una doble función; por una parte, la propaganda ideológica del gabinete que llega al poder y por otra ocultar los datos educativos.

Actualmente el problema del sistema educativo es que no está interesado en los intereses del estudiantado ni del profesorado, porque el sistema se ha convertido en un sistema para el adoctrinamiento para la pasividad y la desmovilización intelectual (Navarra, 2021).

En los años 80, las reformas impulsadas parecían ir hacia una escuela comprensiva universal, pero no sin dotar a la sociedad de los recursos para alcanzar esa escuela. A partir de ese momento, los procesos se han burocratizado, silenciando a la oposición y ocultando los fracasos (Navarra, 2021).

El sistema educativo ha ido pasando de unos términos de moda a otros: con la LOGSE se inició con atención a la diversidad, conceptos, procedimientos, actitudes, competencias, inclusión, ... Pero todos fracasarán si no van acompañados de las dotaciones presupuestarias y de recursos necesarios para su implantación y desarrollo (Navarra, 2021).

Así los problemas a los que se enfrenta el sistema educativo del Estado español son muchos y variados, entre los que destacan el establecimiento de medidas como la atención a la diversidad sin financiación y sin recursos material y personales, altos ratios de estudiantado por aula, reducción de personal, nula participación del profesorado en las distintas legislaciones y también de las familias, empeoramiento de las condiciones y estabilidad laboral del profesorado, eliminación de materias, ... (Navarra, 2021).

Con lo que el sistema educativo español ha ido perdiendo su función de transmisor de conocimientos y generador de pensamiento crítico para convertirse en un instrumento de empresas y economistas que les proporciona empleadores obedientes, baratos, sin conocimiento y/o capacidad para organizarse (Navarra, 2021).

La nueva forma de mercantilización de la educación está llegando de la mano de la digitalización. Como explicaba Llorente (2022) en el artículo que elaboró después de su exposición en el V Congreso de EpTS, las empresas privadas tecnológicas norteamericanas están impulsando la colaboración con los centros educativos para convertirlos en un espacio de negocio al que bajo la justificación de llevar la “invocación” tecnología digital, les estamos entregando la información del estudiantado. Así los centros educativos se convierten en la mina de la que extraer información del estudiantado para después comercializarlo.

Con la última ley de educación se vuelve a perder otra oportunidad en la que a través de la participación activa de la comunidad educativa se puedan realizar cambios y transformaciones sociales emancipadoras (Llorente, 2022).

Pero, como termina bell hook (2021) su libro “Enseñar a Transgredir”, el aula con sus limitaciones es un escenario de posibilidades en que se tiene la oportunidad de trabajar por la libertad, la apertura de mente y corazón para afrontar la realidad e imaginar cómo traspasar y transgredir. Ya que el aprendizaje es un lugar donde se puede crear un paraíso.

El profesorado, como cree Llorente (2022), sean cuales sean las leyes y sus promulgadores, puede encontrarse en el espacio mágico de la escuela con el estudiantado y sus familias, convivir y construir ilusiones para compartir conocimientos, intereses y afectos. Y que el profesorado, puede tener en la escuela el espacio de creación y recreación de la cultura, de escucha, reflexión, conocimiento mutuo, de dudas y descubrimientos.

A lo largo de la historia de la educación y de los sistemas educativos, a pesar de las legislaciones y su función reproductora del sistema capitalista y neoliberal, siempre ha habido personas, movimientos, colectivos que han impulsado otras formas de hacer educación, otras formas de pedagogía, de aprendizaje, construcción y de socialización de las personas que componen las comunidades.

A nivel global podemos mirar las propuestas de la Metodología Montessori, la Pedagogía Waldorf, el Aprendizaje Cooperativo y en el caso del Estado español se podría hacer un recorrido y análisis de las misiones pedagógicas y el movimiento de renovación pedagógica,... Propuestas, que pueden ser compatibles o complementarias ya que buscan la construcción del conocimiento y pensamiento crítico de todas las personas que participan del proceso del aprendizaje.

En este trabajo, la mirada se pondrá en los movimientos sociales emancipadores, como sujetos educativos en sí mismos y también sus procesos y prácticas educativas.

2.2.-Los Movimientos Sociales Emancipadores como Educadores

2.2.1.- De los Movimientos Sociales a los Movimientos Sociales Emancipadores

Los movimientos sociales han existido a lo largo de la historia, transformando su naturaleza según van cambiando los escenarios sociales. Esto ha hecho que su conceptualización haya sido compleja, generando debates y desacuerdos lo que ha desembocado en múltiples trabajos, estudios o investigaciones que intentaban dar explicaciones desde distintas perspectivas (Martí i Puig, 2004 y Calderon, 2019).

Una de las formas de definir movimiento social, podría ser la propuesta por Touraine (1995), que entiende por movimiento social, la acción colectiva de un actor dirigente o popular hacia el control de los modelos y los recursos de una sociedad, de su historicidad. Siendo desafíos colectivos que plantean personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las elites, los oponentes y las autoridades (Tarrow, 1997).

Continuando con esta revisión conceptual, los movimientos sociales, son una conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta (Touraine, 2006). Tienen como objetivo la denuncia de uno u otro marco de injusticia que pueda verse manifestada en los espacios públicos. Construyéndose social, política y culturalmente como agentes de expansión, con voluntad de modificar las agendas políticas y las creencias colectivas o el “sentido común” dominante (Pastor, 2006).

Lo que caracteriza a los movimientos sociales emancipadores, es que pueden ser entendidos como sujetos, teniendo la capacidad de incidir en los procesos necesarios para la transformación de las estructuras y la emancipación social. En general, los movimientos sociales intensifican y profundizan la democracia como práctica, al negarse a aceptar como fatalidad la contingente actualidad de los procesos históricos (Martínez et al. 2012).

Los movimientos sociales emancipadores se distinguen de otro tipo de organizaciones sociales por su relación con lo político y con las políticas. Por lo que, actúan a partir de las contradicciones estructurales, buscando transformaciones en el mundo y las relaciones sociales para la emancipación futura de la sociedad. Son las acciones colectivas que ponen en cuestión las injusticias del sistema social, a las que los individuos se unen en la defensa de sus intereses comunes en redes por fuera del sistema político institucional (Gluz, 2013).

Así mismo, los movimientos sociales que son emancipadores a través de sus acciones de denuncia de las injusticias, la violación de derechos, la incidencia política, las movilizaciones sociales generan una estela educativa que expande sus discursos, contribuyendo a una socialización crítica y también una cultura inclusiva y liberadora (Celorio, 2020).

Por lo que los movimientos sociales emancipadores, son una colectividad en movimiento que actúan intencionadamente en el proceso de formación de las personas que lo componen, es una colectividad educativa, por lo que Caldart (2004) citado en Pinheiro, 2013¹ los valora como un sujeto pedagógico.

La lucha por la educación de los movimientos sociales no es ninguna novedad, desde los inicios del capitalismo fue un reclamo de las luchas proletarias, con la crítica al acceso desigual a las escuelas. Pero en la actualidad, adquiere nuevas características (Gluz, 2013), influenciada por la propia caracterización de los movimientos sociales como educativos.

Los movimientos sociales toman en sus manos la educación como parte de sus luchas para crear un mundo diferente. Así los sujetos que participan en los movimientos sociales desarrollan

¹ Cita de Caldart (2004: 315): *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo, Editora Expressão Popular.

nuevas habilidades, estrategias, deseos, saberes y formas de estar en el mundo, distintas a las que tenían antes de participar en ellos. Todo esto les permite ganar capacidad crítica y autonomía (Zibechi 2005 y Padierna 2010).

De esta manera, los movimientos sociales se convierten en espacios educativos que establecen como objetivos (Padierna, 2010):

- Transformar las lenguas comunitarias.
- Incidir en el cambio político.
- Mejorar las condiciones de vida.
- Formar un sujeto ético-político distinto.
- Conseguir un proyecto social (Padierna, 2010).

Podría decirse que los movimientos sociales se han ido apropiando de los procesos educativos como parte fundamental de la construcción de una nueva sociedad. Para desarrollar conciencia crítica en los sujetos, proponer conocimiento y saberes de comunidad, de oralidad, de concepción del mundo, de formas de organizarse, de sus vínculos con la naturaleza y de recoger y transmitir sus historias, numerosos movimientos sociales construyen espacios educativos. La educación es utilizada para la acción contrahegemónica (Ojeda y Cabaluz, 2012).

Con esta visión, los movimientos sociales se constituyen en sujetos educativos que posibilitan la transformación de los sistemas tradicionales de educación y la articulación de escenarios inter-generacionales, fundamentando la descolonización de los currículos (Botero-Gómez, 2015).

Esa descolonización de los currículos es precisa para conformar sujetos histórico-político, por lo que se necesita otra concepción de educación y de pedagogía que forme la conciencia crítica para reescribir la propia historia desde y con los pueblos y sus movimientos de resistencia y lucha política (Pinheiro, 2016).

No se puede olvidar, que otra de las razones por la que los movimientos sociales albergan un proyecto pedagógico desarrollado de distintas formas es transmitir a la sociedad su ideario y lo bueno de los cambios promovidos y promover la reproducción de objetivos y agendas basadas en los movimientos sociales (De Gabriel, 2018 y Heidemann, 2021).

2.2.2.- Convirtiendo la vida en estrategias educativas

“Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo”

Paulo Freire, 1973

Para empezar, se debe exponer que los movimientos sociales consideran como dinámicas educativas tanto lo formativo como lo cotidiano. La formación entendida como el

“acompañamiento” que realizan las personas “más formadas “a las menos formadas” y la cotidianidad “da forma” a los sujetos que participan de sus proyectos y actividades a través de la transformación de sus esquemas interpretativos, valorativos, relacionales y prácticos (Barragán et al., 2006).

Baraldo (2010)² en su estudio sobre los movimientos sociales, una de las conclusiones más relevantes a las que llegó después del inventario fue que el 48% de los movimientos sociales privilegia prácticas educativas intencionadas como: talleres de formación, escuelas, espacios de capacitación, programas de alfabetización,... El 15 % solo centra el análisis en lo que denomina educación en sentido amplio, que sería lo que se aprende y enseña en el proceso participativo en las organizaciones, en las acciones de lucha, en los procesos de trabajo colectivo, en las reuniones, fiestas y celebraciones. Y, por último, el 30% se preocupa por ambas dimensiones (Baraldo, 2010).

Entre las estrategias que se pueden encontrar para desarrollar los procesos educativos y las prácticas educativas intencionadas impulsadas desde las áreas o comisiones de educación o formación de los movimientos sociales se pueden identificar (Padierna, 2010 y Baraldo, 2010):

- La interpretación desde referentes políticos, culturales y de género
- La reasignación de las condiciones en las que viven los sujetos
- El impulso de la participación en los distintos espacios organizativos del movimiento
- La construcción de equivalencias entre distintas situaciones ilegítimas
- Talleres de capacitación en oficios
- Talleres artísticos y de alfabetización
- Escuelas y campamentos de formación política
- Experiencias de carácter escolar de los distintos niveles educativos

Muchos de los movimientos sociales están influenciados por Paulo Freire y los planteamientos de la Educación Popular, algunos directamente expresan su adhesión a ella o están inspirados en enfoques pedagógicos alternativos, pedagogías emancipadoras como puede ser la teología de la liberación que les han podido llevar a crear sus propios enfoques pedagógicos como puede ser la “pedagogía do campo” (Baraldo 2010, Villagra y Zinger, 2015 y Torres 2017b).

Estas influencias de los movimientos sociales explican la unión entre lo político y lo pedagógico en una perspectiva crítica, emancipadora y transformadora, los procesos de concientización social para desvelar procesos que impulsan una comprensión histórica y dinámica de la realidad y transformarla desde la comprensión y trabajan por el empoderamiento y la

² Hallazgos extraídos en base a un relevamiento de publicaciones digitales de ocho eventos científicos realizados en Argentina durante 2004, 2005,2007 y 2008. Además de un marco general de indagación sobre a qué tipos de procesos educativos y delimitación de las características que definen a un movimiento social a través de M da Glória Gohn (2005,2006), M. Arroyo (2008), y Roseli S. Caldart (2000,2001, 2003).

transformación de las situaciones de injusticia social (Baraldo 2010, Villagra y Zinger, 2015 y Torres 2017b).

Por todo ello, la acción dialógica se convierte en un principio político-pedagógico de la construcción educativa poniéndola en práctica a través de dinámicas de participación como puede ser la toma de decisiones en las asambleas, donde se cuestiona y se construye formas alternativas de insubordinación (Baraldo,2010 y Villagra y Zinger,2015)

Los procesos pedagógicos de muchos de los movimientos sociales inducen a la construcción de un pensamiento crítico, de carácter dialéctico, donde el objetivo consiste en potenciar la capacidad de elaboración de preguntas generadoras de una reflexión crítica que les permita construir argumentos congruentes para debatir la realidad socio-cultural y político-económica, así como proponer proyectos políticos alternativos. La experiencia se convierte en un espacio para la reflexión-acción, un momento integral de la propia dinámica social de los sujetos responsables del proceso de formación humana (Pinheiro, 2013).

Según la acción dialógica, el conocimiento no se transmite; se construye, se produce, se media y rechaza mediante relaciones de poder. Las decisiones se toman de manera participativa y directa de los participantes; profesorado, estudiantado, familias, comunidad,... Las prácticas de la educación popular se materializan en las asambleas y la horizontalidad, aspirando a la construcción colectiva de conocimientos y saberes, de conocimientos críticos como forma de reconocimiento de las identidades sociales (Ojeda y Cabaluz, 2012).

Según esto, la asamblea es una de las transformaciones más significativas de los movimientos sociales, siendo el lugar de la toma de decisiones, con identidad propia y una experiencia vivencial, generando en ellas relaciones de horizontalidad. Otras formas de realizar los procesos educativos son a través del trabajo formativo, que busca fortalecer la capacidad de expresión, argumentación y sostener públicamente una posición, otorgando mayor protagonismo a las personas que ejercen el oficio de estudiantado. En los movimientos sociales “tomar la palabra” implica expresar una opinión y construir las condiciones para producirla. Se desarrolla un trabajo potente para que el alumnado se apropie y de sentido al espacio educativo en un proceso abierto de co-construcción, favoreciendo el dominio del propio aprendizaje. Los movimientos sociales desarrollan como métodos de enseñanza la “toma de decisiones” mediante la “toma la palabra” (Gluz, 2013).

Además, los movimientos sociales crean espacios para la reflexión pedagógica en los que gestar y discutir colectivamente las propuestas educativas o el desarrollo de proyectos pedagógicos. Así también se construye el saber pedagógico que se plasma en la formulación explícita de principios y criterios metodológicos y didácticos (Barragán et al., 2006)

Los contenidos curriculares, en general, son construidos a través de mecanismos participativos en los que participan los educadores, la comunidad y la población de base,

intentando ser coherentes con las cosmovisiones y filosofía, integrales y contextualizadas. Los contenidos curriculares son abordados a partir de problemas, ejes o situaciones problemáticas relacionadas con sus propias realidades y prácticas, basada esta perspectiva en la educación popular. Se da especial importancia al saber experimental, promoviendo estrategias pedagógicas basadas en las prácticas de campo, en la construcción colectiva de conocimientos y en el diálogo de saberes. Favoreciendo estrategias participativas, dialógicas, de interpretación e interacción con la práctica y las realidades de los participantes. La definición de los contenidos formativos (conocimientos, valores, habilidades, capacidades o competencias) y del currículum forma parte también en una acción emancipadora (Antón, 2003 y Torres, 2017b).

2.2.3.- Todo Espacio es Espacio Educativo y Todo Sujeto es Educando y Educador. Sentido y Sensibilidad del Sujeto que Acompaña en el Proceso de Aprendizaje

“Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada. Los nadies: los ningunos, los ninguneados... Que no son, aunque sean. Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los nada”

Eduardo Galeano

En los movimientos sociales hay espacios explícitos de formación como cursos, talleres, grupos de estudios, ... pero como se tiene la concepción de que “todo forma”, las reuniones de trabajo, las evaluaciones de actividades, las relaciones y actividades diarias, las movilizaciones, celebraciones y conmemoraciones son valoradas también como formativas. La vida cotidiana es tenida en cuenta como un espacio formativo en el “que se aprende a todas horas”. Entre los espacios cotidianos formativos pueden diferenciar unos que consideran más formales y otros más informales. Entre los espacios formales estarían los creados por las organizaciones para planear, hacer seguimiento y evaluación de los proyectos y acciones que desarrollan. Entre los espacios informales estarían los momentos de celebración, de conmemoración y movilización y los asociados al quehacer rutinario de las organizaciones (Barragán, Constanza y Torres, 2006).

También son considerados espacios educativos informales la interacción cotidiana de los sujetos, en las comunidades, en las fábricas, en los grupos de amigos, las organizaciones civiles, ... espacios sin intención educativa, pero generadores de procesos educativos ya que modifican las conductas, actitudes y formas de estar en el mundo que viven los sujetos (Padierna, 2010).

Los espacios políticos-pedagógicos utilizados por los movimientos sociales son todos aquellos en los que se pueden recoger las experiencias sociales y comunitarias de los sujetos, rompiendo con las fronteras de los espacios tradicionales (Ojeda y Cabaluz, 2012).

Los movimientos sociales proponen educar más allá de las escuelas, en los espacios mismos de los movimientos, transformando todos los ámbitos de su quehacer cotidiano en espacios potencialmente educativo y desespecialización de los espacios educativos. Porque todos los

espacios de los movimientos sociales son atravesados por lo pedagógico (Gluz 2013, Pinheiro, 2013 y Guelman y Palumbo 2015).

Los espacios educativos de los movimientos sociales son compartidos por todas las personas que los conforman así la infancia tendrá unos espacios específicos para la formación “formal”; clases de apoyo escolar, biblioteca, comedor, enseñanza de saya, quechua, actividades deportivas, enseñanzas de instrumentos, enseñanza de circo, colonias de vacaciones. Pero también los espacios en los que participa, que no son visibilizados como espacios de o para la infancia; marchas y movilizaciones, asambleas, toma de tierras, varieté: jornadas de espectáculo circense (Villagra y Zinger 2015).

Entonces, si en los movimientos sociales cualquier acción, acto, actividad es educación y si todo es educativo, como consecuencia los sujetos destinatarios de los procesos educativos serán todos. Todas las personas participantes en los movimientos sociales serán los sujetos de los procesos educativos.

Y si los movimientos sociales buscan la transformación social en contra de las desigualdades e injusticias sociales, por las que personas, colectivos y /o comunidades son excluidas, los destinatarios de los procesos educativos de los movimientos sociales serán los silenciados, las voces no escuchadas.

Para dar voz a los silenciados y las no escuchadas, por ejemplo, bell hook (2021) utilizaba en sus clases una estrategia en la que solicitaba al estudiantado que escribiera un párrafo autobiográfico sobre un recuerdo racial de sus primeros años, que después era leído por cada estudiante en voz alta y escuchada colectiva y recíprocamente. Algo que puede parecer tan sencillo y pequeño, es una práctica crítica colectiva a través de la cual intentaba deconstruir el concepto de voz de autoridad privilegiada.

Así, el estudiantado, mediante estas alternativas escolares recibe un trato de sujetos políticos y no como “alumnos y alumnas” en el sentido literal del término: sin luz (Gluz, 2013).

Es tal concepción amplia de los sujetos educativos, que Caldart (2004)³ habla de los movimientos sociales como sujetos pedagógicos, considerándolos así ya que suponen la reflexión sobre la educación como formación humana y sus relaciones como una dinámica social en la que se inserta. Aunque no han estado presentes en las teorías pedagógicas ni como sujetos ni como agente de la reflexión sobre la educación.

Por tanto, los sujetos educativos, son amplios. Por un lado, los educandos y las educandas y los educadores y las educadoras como individuos de la práctica formativa específica. Y, por otro

³ Traducción realizada por la autora.

lado, otros actores y otras actrices sociales que inciden en los procesos educativos, como la comunidad y las organizaciones. De tal manera, que los propios movimientos sociales se convierten en el sujeto educando y sujeto educador (Torres, 2017b).

Además del movimiento social como educador, dentro de ellos se designan personas para desempeñar estas acciones. Los educadores y las educadoras, antes de iniciar su labor, deben preguntarse: ¿por qué tipo de sociedad apostamos? ¿Qué modelo de persona es la queremos formar? (Guichot, 2015).

Entre sus primeras características a destacar debe estar la de tener una gran capacidad de escucha y negociación. Además, deben tener un compromiso directo con escenarios y acciones de transformación social y sensibilidad para reconocer los procesos y capacidades emocionales, actitudinales, políticas y cognitivas de las personas de la organización. El formador o formadora es una persona que puede equivocarse, a la que se le puede contradecir. La fuerza se la da la experiencia de vida y posee capacidad de concretar intencionalidades. Por ello, estas personas son acompañantes de las nuevas incorporaciones (Barragán, Constanza y Torres, 2006).

Pinheiro (2013) explica que los promotores o promotoras de educación del Movimiento Zapatista, deben pensar creativamente el proceso educativo, para que los niños, niñas y adolescentes se vean seducidos a participar en la escuela y del proceso educativo.

En resumen, de lo dicho, se podría extraer que las personas que realizan las funciones de acompañar los procesos de aprendizaje deben tener:

- Experiencia vital
- Inteligencia emocional
- Escucha activa
- Capacidad de negociación
- Comprometida
- Reflexiva
- Crítica
- Sensible
- Capacidad de concretar
- Creativa

2.2.4.- Efectos de las Prácticas Pedagógicas de los Movimientos Sociales

Llegados a este punto, corresponde preguntarse de qué manera las prácticas educativas de los movimientos sociales contribuyen a los sujetos y que fruto se obtiene de estos procesos.

Las prácticas educativas de los movimientos sociales exceden lo que tradicionalmente se ha entendido por educación, proponiendo a los que de él participan en pensar otros principios o

matrices educativas; reactualizan la tradición de la pedagogía ofreciendo enfoques novedosos y reconociendo el carácter educativo de todo proceso de lucha y organización colectiva (Baraldo, 2010).

Uno de los cambios que se dan en los sujetos que participan en los movimientos sociales y en los procesos educativos es que genera, en las personas una autoimagen diferente de sí mismos, habilidades, estrategias, posiciones que transforma su relación con el mundo (Padierna, 2010).

Otras de las capacidades que se desarrolla a través de las metodologías y la organización de los movimientos sociales es el fomento de la conciencia crítica y su materialización en prácticas políticas locales (Gluz, 2013).

Además, se fomenta desde la infancia que se sienta respetada, escuchada sus observaciones, comentarios o visiones de las cosas, paulatinamente va siendo consultada y tomando parte de la participación, poco a poco va aprendiendo a tomar parte de las decisiones que afectan a su entorno (Villagra y Zinger, 2015).

Así aprenderán a ser activos, comprometidos, participativos, sabrán escuchar, respetar, saber dialogar, argumentar, comprender, comunicar, ... aprenderán a ser y estar en el mundo.

Estas no son transformaciones sólo individuales, sino que como explica Pinheiro (2013) la praxis educativa-pedagógica de los movimientos sociales produce saberes, sujetos y alternativas como espacios de reflexión epistémica para la elaboración de nuevos conceptos y sentidos. Los movimientos sociales proponiendo modelos educativos se transforman en una praxis educativo-política con incidencia en el debate histórico, promoviendo cambios de miradas y de perspectivas y desplazando los lentes de interpretación de la realidad social tradicionalmente impuesto y aceptado. La transformación social y la emancipación política necesitan la formulación de proyectos educativo-pedagógicos alternativos en donde los sujetos participantes asuman, como su labor educativa, la tarea de esa transformación.

Para que se pueda dar esos procesos de construcción de sujetos, es importante que los movimientos sociales proporcionen sostenibilidad a las propuestas educativas y para ello según Torres (2017b) se deberán dar una serie de capacidades:

- Capacidad de generar vínculos firmes y estables con las bases sociales
- Capacidad de establecer articulaciones con otras organizaciones y movimientos
- Capacidad de generar u obtener recursos económicos para sostener las propuestas
- Se proponen formar sujetos con vocación de transformación social y cultural

La capacidad de los actores y actrices de los movimientos sociales para impactar sobre la educación se fundamenta en su capacidad de penetrar estratégicamente los límites instituciones

del sistema educativo con el fin de lograr una presencia estratégica en el ámbito de la gobernanza y la decisión educativa (Heidemann, 2021).

2.3.- Prácticas Pedagógicas

2.3.1.- Educación Crítica y Emancipadora

*“La educación no es políticamente neutral”
bell hooks, 2021*

La pedagogía crítica es un legado histórico de pensamiento social radical y de movimientos educativos progresistas, que vincula las prácticas de escolarización, los principios democráticos de la sociedad y la acción social transformadora en interés de las comunidades oprimidas. Presenta una heterogeneidad de perspectivas que hace que no tenga una “receta” para su implementación universal. Este hecho es el que respalda su naturaleza crítica y su potencial revolucionario y transformador (Darder, 2020).

Aunque no hay un “receta” podemos identificar en la educación crítica que es la educación que está comprometida con fomentar la equidad y la comprensividad, que la entiende como un derecho que los Estados deben garantizar a todas y todos los ciudadanos. Son experiencias educativas alternativas, que luchan por hacer que las escuelas sean espacios de democrática, inclusión y en los que se eduque para una ciudadanía intercultural comprometida con una visión antipatriarcal (Díez, 2009).

Darder (2020), considera que hay un conjunto de principios que se vinculan con la idea de la posibilidad de transformar, con estos principios se resalta lo que implica una perspectiva crítica de la educación, la sociedad y del mundo. Estos principios serían:

Cuadro nº 1. Principios Vinculados a la posibilidad de Transformar
Política Cultural: estar comprometida con el desarrollo y la promulgación de una cultura de la escolarización que apoye el empoderamiento del estudiantado cultural y económicamente oprimidos. Luchar por una cultura emancipadora de la escolarización.
Economía Política: reconocer la compleja forma en que la clase social da forma a la vida del estudiantado y del profesorado y contribuye a la comprensión de quiénes son y cómo se perciben dentro de las escuelas y las sociedades.
Historicidad del Conocimiento: considerar que todo conocimiento es creado dentro de un contexto histórico y a su vez da vida y significado a la experiencia humana.
Teoría Dialéctica: parte de una visión dialéctica del conocimiento por lo que apoya el aprendizaje orgánico e interactivo.

Ideología y Crítica: la ideología es el marco de pensamiento social, utilizado para crear orden y dar sentido al mundo social y político. Así, en la pedagogía es utilizada para interrogar y desenmascarar las contradicciones que existen en la cultura predominante de la escuela y las experiencias y conocimientos vividos que los estudiantes usan para mediar en la vida en el aula.
Hegemonía: usar el concepto de hegemonía para desmitificar las relaciones de poder asimétricas y los arreglos sociales que sostienen las clases dominantes. La hegemonía reconoce las conexiones que existen entre política, economía, cultura y pedagogía.
Resistencia: a través de ella intenta explicar las razones por las que el estudiantado de grupos oprimidos y racializados obtienen malos resultados académicos.
Contrahegemonía: este tipo de espacios se logran a través de contextos sociales transformadores a partir de momentos de resistencia, estableciendo estructuras y relaciones alternativas que democratizan el poder en interés de posibilidades más liberadoras.
Praxis (alianza de la teoría y la práctica): considerar que la teoría y la práctica están unidas a nuestra comprensión del mundo y a las acciones realizamos en nuestra vida. Por ello, la praxis crítica es la actividad humana libre, autocreadora y autogeneradora en interés de la justicia.
Diálogo y Concientización: el diálogo es un proceso educativo emancipatorio que está comprometido con el empoderamiento del estudiantado a través de hacer frente y desafiar los discursos educativos dominantes. El diálogo como estrategia educativa se centra en el desarrollo de la conciencia social crítica.

Fuente: Elaboración propia basada en Darder, 2020.

Así, la pedagogía crítica puede definirse como la reflexión y la práctica de la educación encaminada a la emancipación social para alcanzar la equidad y la igualdad de oportunidades. Las escuelas, desde esta perspectiva, ofrecen oportunidades reales de crecimiento personal y movilización social para la gran mayoría de la población. Por lo que no se puede entender la educación si no es crítica (Gallego y Barragán, 2008).

Siguiendo esta ideología, la educación asumiría la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores, la significancia de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos y la transformación de la realidad social como fines de su quehacer (Ramírez, 2008).

A través de esas acciones las personas responsables de la función educativa podrán enseñar a hacer una lectura crítica de la realidad, analizar política y socialmente las condiciones de vida, ya que son cuestiones que también se aprenden (Molina, 2011 y Villagra y Zinger, 2015).

Luis Rigal (2011), como nos recuerda Celorio (2017), considera que los componentes centrales que reúne la pedagogía crítica son el diálogo como negociación cultural, la constitución de una subjetiva rebelde y por último la escuela crítica y democrática.

A través de la enseñanza de la pedagogía emancipadora, se formaría a sujetos que cuestionan la sociedad capitalista y colonial y estimularía la incorporación de espacios de reflexión sobre sus dinámicas, relaciones y subjetividades que las constituyen (Torres, 2017b y 2018).

Celorio (2020), recuerda que el carácter ecléctico de la educación emancipadora hace que se construya desde discursos contruidos por sujetos y experiencias que contradicen el conocimiento androcéntrico, eurocéntrico y antropocéntrico por el que se caracteriza el saber académico.

La educación crítica y emancipadora determinada de una forma concreta cada una de las dimensiones de la educación:

- Dimensión política: la educación emancipadora prepara a la ciudadanía para que ejerza la participación activa y comprometida haciéndola posible y recuperando la identificación de los proyectos como colectivos. El ejercicio de la participación activa posibilitará la modificación de las relaciones de poder, cuestionar los privilegios y establecer las condiciones para crear experiencias emancipadoras.
- Dimensión pedagógica: proceso educativo que guía al empoderamiento y emancipación a través de las estrategias educativas transversalizando la perspectiva de género, las visiones del sur, la cultura de paz y no violencia y los derechos humanos y sostenibilidad.
- Dimensión cultural: procesos de homogeneización cultural que, a través del diálogo y la atención a la diversidad cultural, de género, de étnica, de clase,... crea estrategias de empoderamiento.
- Dimensión ética: la educación emancipadora analiza y juzga la realidad por la justicia social, la equidad, la solidaridad y la ética feminista, posicionándose al lado de las personas que están en inferioridad (Celorio y Del Río, 2018).

2.3.2.- Efectos de la Educación Crítica Emancipadora

Una de las razones por las cuales se debe fomentar una educación crítica emancipadora es que facilita el trabajo escolar y se reconoce al sujeto como agente de cambio social y posibilita la humanización de la educación (Ramírez, 2008).

Además, a través de este tipo de educación se contribuye a que la sociedad mejore, ya que la educación es el reflejo de la sociedad y la escuela en la que también se vive, nos prepara para la vida (Gallego y Barragán, 2008).

Como se ha expresado en apartados anteriores, la sociedad está en crisis y necesitamos una educación crítica emancipadora porque si no se cambia la educación, lo pedagógico y la escuela no cambiará la sociedad, no se transformará, ni se construirán proyectos emancipadores (Mejía, 2011).

Por otro lado, la pedagogía crítica rompe el círculo vicioso de la academia, se trabaja con los movimientos sociales (minorías étnicas, movimientos sociales feministas, movimientos sociales ecologistas, jóvenes defensores de derechos humanos, movimientos campesinos, obreros, ...) ajustando la idea del discurso y la acción de la práctica cotidiana (Molina, 2011).

La educación crítica es necesaria para que las personas que participan en el proceso educativo alcancen: capacidad de discernimientos, construcción del pensamiento, lectura y reflexión crítica, diferenciar la ficción de la realidad, desarrollar pensamiento personal y autónomo, actitud positiva, distante y reflexiva y superación de un posicionamiento ingenuo (Villagra y Zinger, 2015).

Así se posibilita una autonomía solidaria de los sujetos, se fomenta comunidades de indagación y acción, con capacidad de asombro y curiosidad epistémicos, sensibles hacia las problemáticas del contexto, con opciones de futuro viables, autónomas, reflexivas, dialógicas y responsables (Torres, 2017).

Con la educación crítica emancipadora, la propuesta educativa se enfoca en la construcción del sujeto crítico transformador, pone a las personas en el centro de la acción educadora e impulsa estrategias de pensamiento, reflexión y acción colectiva y educa en la idea del bien común, de comunidad, de interdependencia (Celorio, 2020).

La educación emancipadora habla de “sujetos”; políticos, críticos, transformadores; que serán el resultado de la idea de personas concientizadas y articuladas que tienen capacidad para cambiar radicalmente la realidad en la viven (Celorio, 2020).

Darder (2020), señala que lo importante de la pedagogía crítica es aprender a leer las relaciones de poder, formales e informales dentro de las escuelas. La pedagogía crítica debe y deberá continuar reivindicando hablar con precisión de las condiciones históricas y contemporáneas de todo el estudiantado, estudiantado que debe lidiar con problemas relacionados con el patriarcado, las desigualdades de clase social, el racismo y otras formas de injusticia dentro de las escuelas y de la sociedad.

En definitiva, la educación crítica desarrolla el pensamiento crítico que es el principal ingrediente que posibilita el cambio. A través de la educación crítica hay capacidad de pensar de manera crítica sobre nosotras y nosotros mismos y sobre nuestras vidas, para poder avanzar, cambiar y crecer (bell hooks, 2021).

2.3.3.- Estrategias para Desarrollar la Educación Crítica Emancipadora

La estrategia de la que parte la pedagogía crítica es desde la práctica del contexto de la interacción comunicativa, analizando, comprendiendo, interpretando y transformando los problemas reales que afectan a la comunidad. Así que, se debe considerar la participación social,

la comunicación horizontal entre los diferentes actores y actrices y la significación de los imaginarios simbólicos para humanizar, contextualizar y transformar la realidad social a través de los procesos educativos (Ramírez, 2008).

bell hooks (2021) hablaba de la pedagogía comprometida, como aquella pedagogía que reconoce que cada aula, cada espacio educativo es diferente y que hay que cambiar, inventar y reconceptualizar las estrategias para abordar cada nueva experiencia docente.

Por ello, la educación crítica debe propiciar relaciones entre los sujetos y su realidad, así como esforzarse por comprender e interpretar esas realidades. La propia escuela será un escenario de crítica donde se cuestione los modelos sociales hegemónicos y se presenten otros alternativos. El proceso educativo se orienta a la formulación de problemas, se analizan las circunstancias sociales, se analizan los problemas que las circunstancias generan, se planifican soluciones alternativas, a través de problemas y conflictos concretos situados en contextos socio-históricos específicos y se desarrollan procesos de formación integral. El propio currículum es una acción emancipadora y negociada (Ramírez, 2008).

Además, debe analizar distintas teorías económicas, determinados acontecimientos históricos, diferentes alternativas sobre cómo comprender la justicia social y la convivencia pacífica entre grupos dispares; la comprensión de las complejidades de otras culturas, de otros modos de afrontar la existencia; la posibilidad de hablar cuando menos alguna lengua extranjera, que no sólo nos abre nuestro espacio de comunicación, sino que nos ayuda a percibir otras formas de fragmentar la realidad. A través de este tipo de actividades se fomenta el pensamiento crítico aplicado (Guichot, 2015).

Otras estrategias que fomentan la educación crítica es realizar actividades donde el estudiantado tenga que participar, comunicarse, buscar transformaciones, humanizarse. El aprendizaje estará contextualizado, compartido desde el mutuo reconocimiento (Villagra y Zinger 2015 y Celorio, 2017).

No se debe olvidar entre estas estrategias, como nos recuerda Torres (2017) que Bonaventura Sousa Santos proponen refundar el pensamiento crítico a través del reconocimiento de los sentidos, saberes y visiones de futuro presentes en las prácticas emancipadoras.

Los Principios que deben estar en la base de la Educación Crítica y la Educación orientada a la Transformación Social para Celorio (2017) son:

- Desnaturalizar y denunciar el capitalismo como medio de producción y de consumo. Se debe trabajar desde los valores de la solidaridad, la equidad, la justicia social y la diversidad.
- Descolonizar el imaginario colectivo. Revisar el currículum tanto en su contenido cognitivo como en el conjunto de las prácticas que constituyen la cultura escolar.

- Incorporar a la dimensión política de la educación el feminismo. Entendiendo el feminismo como un proyecto de cambio radical que cuestiona el mandato dominante y a favor de la justicia y la equidad.
- Promover el diálogo de saberes. Recuperar, reconocer y ponerlos a disposición de la comunidad educativa.
- Trabajar a favor de la inclusión, democracia, derechos humanos, solidaridad.
- Atender al alumnado como ciudadanas y ciudadanos y reconocerlos como sujetos activos.
- Reconocer que la educación es un proceso en el que deberemos tomar en consideración las dimensiones política, pedagógica, ética y de interculturalidad crítica.
- Complejizar la mirada.
- Potenciar el papel de los agentes educativos guiados por un interés emancipador.
- Abrir los centros educativos a sus medios.
- Promover los derechos y el empoderamiento individual y colectivo.

2.3.4.- La Escuela Abierta al Mundo

Para la pedagogía crítica, la escuela es un espacio y escenario de investigación y de resistencia hegemónica y proporcionar vivencias y experiencias diversas que permitan salir del encorsetamiento académico, cultural y conectar con la realidad social. La escuela es un espacio para el desarrollo de pensamiento crítico (Ramírez, 2008).

La escuela para la pedagogía crítica es un espacio cultural que busca la autotransformación del educando, es un espacio de preparación para la construcción de una sociedad más justa, es un espacio que cultiva habilidades sociales para la construcción de dicha sociedad (Molina, 2011).

Sin embargo, la educación emancipadora en su proceso de socialización crítica va más allá de los espacios formales para abordar el conjunto de la vida. Por ello, uno de los desafíos será transformar el modelo de escuela de la modernidad, pero a la vez mantener la institución pública para garantizar el derecho a la educación (Celorio, 2018).

A través de la educación crítica emancipadora se ponen en comunicación los ámbitos formales, no formales e informales. El campo privilegiado para desarrollarse sigue siendo la educación formal, la escuela, pero partiendo del principio que no solo educa la escuela, sino que la vida en todos sus ámbitos, experiencias y relaciones. La educación emancipadora busca que la escuela se abra al mundo y que el mundo entre en la escuela (Celorio 2020).

Entonces los entornos educativos serán de muchos tipos, y podríamos imaginar muchos más de los actualmente existentes. Incluso en los entornos en los que no los vemos o no los reconocemos (Garcés, 2020).

2.3.5.- Cualidades, Capacidades y Habilidades para Ser Educadoras y Educadores Críticos

Las personas que trabajan en educación deberían buscar la construcción de sociedades alternativas y concretarlo en las prácticas metodológicas y didácticas. Para ello, deberían apropiarse de la construcción de la teoría y práctica pedagógicas alternativas, desde concepciones críticas. Con ello, convertir los espacios en espacios de disputa, confrontación y construcción alternativa (Mejía 2011).

Además, las educadoras y los educadores críticos son intelectuales críticos, transformadores, reflexivos en sus acciones, teniendo la posibilidad de transformar con sus habilidades pedagógicas-políticas la tarea educativa, para suscitar la toma de conciencia en la clase popular y trabajadora para que esta desarrolle su liderazgo y compromiso en la lucha colectiva (Molina, 2011).

Las educadoras y de los educadores críticos, emancipadoras, según la pedagogía crítica debe ser (Darder, 2020):

- Reconocer cómo funcionan las escuelas y como bajo apariencia de puntos de vista neutrales y apolíticos en la educación han prevalecido las ideologías de privilegios.
- Crear oportunidades en las que el estudiantado pueda descubrir que “no existe una realidad histórica que no sea humana” (Freire, 1970 p 125).
- Los docentes deben examinar cómo sus propios puntos de vista sobre el conocimiento, la naturaleza humana, los valores y la sociedad están mediados por los supuestos de sentido común que emplean para estructurar las experiencias del aula.
- Evaluar críticamente su práctica y reconocer mejor cómo la cultura de la clase dominante se incrusta en el plan de estudios oculto.
- Reconocer su responsabilidad en criticar y transformar las relaciones en el aula que perpetúen la marginalización económica y cultural de los grupos subordinados.
- Comprender cómo se producen las semillas de dominación, cómo se pueden desafiar y superar en la acción social y educativa.
- Enseñar de manera competente el “plan de estudios oficial” al tiempo que crean oportunidades para que el estudiantado participe de manera crítica en este contenido.
- Formulación de preguntas dentro del proceso educativo.

En definitiva, una de las responsabilidades del profesorado es ayudar a crear un ambiente en el que las y los estudiantes aprendan que, además de hablar, es importante escuchar con respeto al resto (bell hooks, 2021).

2.4.- Sujeto Crítico

Se entiende que el sujeto crítico emancipado es aquel capaz de hacer una lectura de la realidad y detectar problemas culturales e inconsistencias sociales. Asumiendo la responsabilidad de:

- La concienciación del esfuerzo personal
- La capacidad de autocrítica
- El fortalecimiento del intercambio entre iguales
- La intervención activa en los diferentes procesos
- La permanente búsqueda de explicaciones
- La visión del pensamiento divergente (Ramírez, 2008).

Además, se considera que el sujeto es un constructo histórico - entendida como la revisión crítica y la preocupación por lo que ha sido, lo que es y lo que será- que participa activa y reflexivamente en distintos espacios sociales de manera activa y reflexiva, siendo consciente de su lugar y papel en la vida, su responsabilidad en los derechos de participación e interrogándose, cuestionándolo y aportándole (Betancur, et al., 2010 y Gómez y Figueroa, 2019).

Pero el sujeto político es un sujeto militante, que toma consciencia de sus posibilidades de influenciar en los otros y dejarse influenciar por los otros (Betancur, et al., 2010).

En cambio, La Escuela Política Feminista (2010), entiende que un sujeto político, sujeto emancipado de liberación es su identidad más su proyecto. Por lo que establecen que las características que del sujeto político son:

- Autónomo: Construye su propio pensamiento y sus propias estrategias.
- Histórico: Se basa en sus propias experiencias y además reconoce las aportaciones de las experiencias de los sujetos antecesores.
- Capacidad de reinterpretación: Intenta dar un sentido distinto, liberador y emancipador a los conocimientos y experiencias que explican la cotidianidad.
- Colectivo: Parte de lo individual, de lo íntimo para ser una síntesis de acumulación de fuerzas.
- Liderazgos: Parte de los saberes, experiencias y capacidad de las personas integrantes en la colectividad para reconocer, promover y visibilizar los liderazgos individuales y construir los colectivos.
- Propuesta política: Interpreta la realidad y cómo debería ser la sociedad, las relaciones sociales, económicas y políticas en todos los ámbitos sociales.
- Interlocutor válido: Constituye un referente para las alianzas, el diálogo, la interlocución con las instancias que toman decisiones (Escuela Política Feminista, 2010).

De forma más simple podría decirse que un sujeto emancipado será aquel que cumpla con dos características fundamentales: la reflexividad del pensamiento y su dimensión crítica (Vélez, 2010).

Se puede entender, por sujeto, la condición por la cual cada individuo configura la capacidad de tener una conciencia propia y del mundo. El sujeto es el “yo” interior que habita a través de expresiones, sentimientos, emociones, con capacidad de lucha, acción y de decisión. Se constituye desde lo individual y desde la relación e interacción con el sujeto colectivo (Rojas y Arboleda, 2014).

En consecuencia, en el sujeto político se identifican características o rasgos propios de una persona empoderada estas son; capacidad de acción, decisión, con sentido crítico, asertivo, deliberante y quien toma la palabra y la acción para transformar el orden social establecido y acompaña al colectivo en la toma de decisiones (Rojas y Arboleda, 2014).

Así, el sujeto crítico no se queda relegado al ejercicio de la democracia pasiva y excluyente, sino que es un sujeto anclado a la verdad, crítico constructivo y visionario del orden mundial de la globalización por la que no se deja vencer ya que su objetivo fundamental es el desarrollo humano propio y de sus pares (Gómez y Figueroa, 2019).

Con lo que el sujeto emancipado es aquel que tiene la capacidad de pensar por sí mismo en relación con los demás, que elabora una conciencia del mundo a través de la propia existencia (Garcés, 2020).

2.4.1.- Hacia la Constitución del Sujeto Crítico Emancipado

La formación del sujeto social pasa por lo cognitivo, lo volitivo y lo praxiológico enfocándose en tres aspectos: el aprendizaje de unos saberes o ámbitos de conocimiento social, el desarrollo y potencialización de procesos de interacción en unos dominios o campos sociales y la promoción de prácticas sociales y culturales con un horizonte ético-político plural y democrático (Gómez, 2003).

Más que de constitución según Rauber (2003), los sujetos se autoconstituyen como tales en el proceso de la transformación social, para lo que el primer paso será disponerse a emprender esa transformación social. Por lo que, el sujeto para autoconstituirse desarrolla una conciencia de la necesidad de cambiar, se dispone, coloca su fuerza su voluntad para el cambio para finalmente implicar la capacidad para construir esos cambios. Una vez que se ha tomado conciencia, se resiste a la destructividad impuesta y opuesta a la inercia del sistema, se desarrolla el sujeto. El sujeto además de tomar conciencia de su posición en la estructura social, internaliza esa situación objetiva y manifiesta un interés en cambiar a su favor.

El proceso de constitución en sujeto político podría constituirse en cinco elementos:

- La conciencia crítica de la función que asigna el sistema.
- La voluntad de cambio y considerarse parte de un colectivo que tiene voluntad de cambio.
- La capacidad de reinterpretar y resignificar la realidad.
- La formulación de un proyecto.
- La intencionalidad en la acción social de transformar la realidad (Rauber, 2003).

Además, para la constitución del sujeto político se debe tener en cuenta el peso de la cultura en sus diferentes manifestaciones y sobre todo por las relaciones de poder político y económicas, es decir, en la lucha constante y cotidiana por ser, por poner en juego su condición de sujeto racional e histórico en consonancia con otros sujetos que le apuestan a lo mismo (Betancur et al., 2010).

Para educar en la construcción de un sujeto crítico emancipado es importante la relación de categorías como: aprender, conocer, pensar, ser, saber, libertad, autonomía, poder, investigación, enseñanza, aprendizaje, currículo, sociedad civil, entre otros. Ya que el sujeto se constituye a través del aprendizaje de la lucha en la escuela de la vida, pero además a través de la solidaridad, el compañerismo, la cooperación y la confianza (Vélez, 2010, Ceceña, 2012 y Ojeda y Cabaluz 2012).

El sujeto para ser sujeto político debe conocer los mecanismos a través de los cuales puede expresar su opinión y participar en la toma de decisiones que tienen que ver con la gestión de su entorno y de la comunidad en general. La construcción del sujeto político pasará por la información, la investigación, el descubrimiento por él mismo de dónde están los límites para así después de todo ello poder cuestionarlos y trascenderlos. El sujeto tendrá que tejer comunidad, generar ciudadanía cuidada, empoderar a los individuos a través de su compromiso colectivo, está construcción consistirá en re-enlazar a unos individuos con otros (Amorós y Díaz, 2014).

Barba y Vargas, (2014) creen que para la constitución de sujetos políticos se deben centrar las acciones en el enfoque socioeducativo, siendo la educación la estrategia para la formación integral de las personas y potenciación de sus capacidades para la transformación de la realidad tanto a nivel local como global. Por lo que los sujetos recibirán una formación humana, ética, democrática y solidaria.

También Martínez Bonafé (2016), considera que la educación contribuye a la construcción del sujeto político. Pero para construir sujetos políticos a través de la educación esta debe facilitar las herramientas conceptuales y procedimentales para el aprendizaje de la lectura política de la realidad, para el análisis de lo que nos sujeta, para la comprensión de lo que nos confiere identidad y subjetividad. Por lo tanto, la educación será verdaderamente educativa si alimenta el deseo de caminar y explorar nuevas posibilidades de vivir en una comprensión de las diferencias a través

del diálogo y si activa estrategias didácticas que permitan la creación de experiencias vitales basadas en el gesto rebelde contra toda forma de control.

Otra de las herramientas que contribuye a la construcción del sujeto político para Martínez Bonafé (2016) es el currículum, usándolo desde una perspectiva amplia considera que puede ser un espacio privilegiado para realizar un combate contrahegemónico. A través de esta mirada amplia anima a contemplar e introducir en el currículum los acontecimientos de la vida cotidiana en los que también se produce pedagogía como puede ser la ciudad. Por lo que otorga a la ciudad categoría de currículum, ya que ella es producto, proceso, experiencia, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber, que influyen en la construcción del sujeto político.

En todo este proceso el profesorado debe reivindicar su condición de sujeto político para que sea posible construir sujetos políticos desde la educación. Por lo que, para vincular la pedagogía con las políticas de construcción del sujeto, el saber docente se crea a través de la relación del conocimiento y el poder. Para ello el profesorado debe:

- Tener voluntad de independencia.
- Juicio crítico.
- Formación para la autonomía responsable. Los docentes deben tener.
- Capacidad profesional para nutrir de experiencias que posibiliten el desarrollo pleno de la personalidad humana.
- Capacidad política para buscar los espacios de investigación y reflexión que nutran de saberes de emancipación profesional (Martínez Bonafé, 2016).

Para terminar la exposición sobre los diferentes medios que contribuyen a la construcción de sujetos críticos, Martínez Bonafé (2016), considera que se debe tener en consideración la alfabetización –entendida como la toma de conciencia crítica- producida en las luchas sociales concretas de los movimientos sociales, como agentes de transformación social.

Las luchas concretas defendidas por los movimientos sociales para la transformación social y los proyectos educativos que articulan son los que materializan el sujeto histórico-político (Pinheiro, 2016).

2.4.2.- La Necesidad de Sujetos Críticos Emancipados

La importancia de la formación de los sujetos críticos está en que sean ciudadanos con capacidad de razonar, argumentar y propiciar el desarrollo armonioso del ser humano en equidad y paz (Gallego y Barragán, 2008). Por lo que, el sujeto emancipado establecerá una ruptura con el proceso socializador de la razón instrumental que intenta uniformar las formas de pensamiento (Vélez, 2010).

Para superar la actual democracia representativa es necesario la construcción de un sujeto político que tenga capacidad de reclamar la instauración de una democracia directa. Además, a través del sujeto político se pondrán en marcha mecanismos de participación donde sean protagonistas la ciudadanía libre y responsable, para expresar su opinión y participar en la toma de decisiones sobre la gestión de su entorno y de la comunidad en general así con la toma de decisiones poder transformar. La construcción del sujeto político permite vivenciar la sujeción a los límites humanos y ambientales como vía para la construcción de una existencia con sentido que permita nuestra emancipación como personas (Amorós y Díaz, 2014).

Uno de los fines últimos de la construcción de sujetos políticos críticos es dotarlos de capacidad de análisis y lectura crítica de la realidad, de conocimientos y competencias necesarias para posicionarse ante la realidad y plantear modelos alternativos de convivencia y desarrollo, que les permitirá participar conscientemente en la sociedad. A través de la participación, los sujetos políticos están implicados con la transformación de la realidad, solidarios y comprometidos con la superación de las injusticias (Barba y Vargas, 2014).

La situación actual necesita del sujeto no solo que sea crítico y consciente, sino que además propicie actos liberadores para cambiar los paradigmas de supervivencia pasiva asumidos por la sociedad actual de la tecnología y la ciencia (Gómez y Figueroa, 2019).

A través de los procesos de formación que se dan en la escuela; con una nueva mirada, siendo sujetos actuantes, analíticos y críticos, las personas encaminarán sus esfuerzos hacia la consecución de una mejor sociedad más justa y equitativa (Gómez y Figueroa, 2019). Los sujetos serán constructores de conocimientos (Pinheiro 2019).

Darder (2020) cita a Freire (1971) para explicar que los sujetos empoderados logran una conciencia más profunda de las realidades sociales que dan forma a sus vidas y descubren sus propias capacidades para recrearlas. Al fin y al cabo, el objetivo final del sujeto emancipado no es solo pensar por uno mismo, sino la práctica constante de transformación (Garcés, 2020).

3.- Marco Metodológico

Una vez se realiza una pequeña revisión bibliográfica para la composición de los bloques temáticos que compondrían la hipótesis de partida se pretende conocer un poco más concretamente la experiencia educativa de los movimientos sociales.

Inevitablemente, las distintas lecturas y referencias bibliográficas que se van leyendo durante todo el proceso de construcción de este trabajo aluden a los dos grandes movimientos sociales, conocidos de forma internacional. El Movimiento dos Sem Terra y el Movimiento Zapatista, tienen puntos de encuentro; los dos son movimientos de Latinoamérica, vinculados al trabajo agrícola, con una larga trayectoria, pero lo que genera interés para este trabajo es que los dos tienen una vinculación muy fuerte con la educación. Es tal la vinculación y la importancia

otorgada a la educación que han desarrollado sus propios “sistemas educativos” y centros educativos.

En este trabajo se hace solo una pequeña aproximación a las características básicas y esenciales de la educación de estos dos movimientos sociales, ya que el profundizar y conocer de forma exhaustiva solo uno de ellos, requeriría de un estudio mucho más amplio en el tiempo.

En el trabajo se presenta una tercera experiencia educativa, con la intención de no mirar y poner el foco de atención solo en los movimientos más estudiados y conocidos. En la búsqueda de otras experiencias, se descubrió el Instituto Maya Ochooch Hikeek o Casa de la Esperanza en Guatemala. La información obtenida sobre esta experiencia es a través de un pequeño artículo que lleva a ampliar la información a través de la página web. A través de esta información, surgen dudas e interrogantes por lo que se decide escribir un correo electrónico solicitando ampliación de la información. El correo electrónico obtiene una respuesta en la que se invita a tener un encuentro a través de videoconferencia. Así, el 6 de mayo de 2022, se mantiene un encuentro con Edwin Pérez Colaborador del Instituto Maya Ochooch Hikeek a través de videoconferencia.

En el momento que se mantiene la entrevista semi-estructurada con Edwin Pérez, informan que después de más de 15 años de trabajo, han llevado a su cierre con la llegada de la pandemia del Covid-19 y otras circunstancias que venían arrastrando anteriormente. Con el cierre y limitaciones de movilidad existentes en el país hasta hace relativamente poco, el estudiantado dejó de acudir al Instituto. Como se comprobará en la lectura del apartado, el Instituto Maya Casa de la Esperanza, tenía unas características que lo diferenciaban del Movimiento Sem Terra y del Movimiento Zapatista, no cumpliendo con las características de un movimiento social.

La elección de estas tres experiencias y que estén centradas en América Latina, se fundamenta en el camino que de forma natural ha ido marcando la revisión bibliográfica. La gran mayoría de las lecturas realizadas sobre los movimientos sociales, los movimientos sociales y educación y los movimientos sociales y sus prácticas educativas estaban basadas o fundamentadas en experiencias procedentes de Latinoamérica. Quizás la influencia de la educación popular, como se ha comentado en el texto, los contextos y situaciones de opresión vividas en estos territorios, hayan contribuido al desarrollo de este tipo de movimientos de forma más significativa que en el territorio español.

El último punto de la parte empírica se centra en la experiencia del Movimientos por la Educación Transformadora y Ciudadanía Global. Con la intención de poder conocer experiencias más próximas y cercanas se llega a esta experiencia. En la búsqueda de experiencias que se estuvieran desarrollando en este territorio se descubrió UKS Unibertsitate Kritikoa Sarea. A ambas experiencias se les envió un correo electrónico para poder conocerlas en más profundidad y así tener dos experiencias, que en principio se centran en etapas educativas distintas, para ponerlas en diálogo y conocer los puntos en común y las divergencias. Sin obtener una respuesta y debido a las limitaciones temporales no se pudo realizar otro tipo de contacto, así que esta posibilidad no se pudo desarrollar.

Tras un primer análisis de la información de la página web del Movimiento por la Educación Transformadora y Ciudadanía Global, se contactó con ellos a través de correo electrónico. Ese correo electrónico es respondido por la Coordinadora del Movimiento por la Educación Transformadora y Ciudadanía Global en el que también nos invita a tener un encuentro para ampliar la información. El 31 de marzo de 2022, se mantiene un encuentro presencial con ella en las oficinas de Alboan en Bilbao en el que se realiza una entrevista semi-estructurada. En el encuentro, se establece que se le enviará un nuevo correo electrónico solicitando la realización de entrevistas a profesorado perteneciente al Movimiento por la Educación Transformadora y Ciudadanía Global. En el correo electrónico también se indica que, dentro de las posibilidades, se considera que sería más enriquecedor para el proceso que el perfil del profesorado fuera diverso; primario-secundario, mujer-hombre, público-concertado-privado. Finalmente, son facilitados los contactos de dos personas a las cuales se les escribe un correo electrónico explicando el proceso y solicitando un encuentro. Las entrevistas realizadas a los docentes seguían también un guión de entrevista semi-estructurada.

El primer encuentro se realizó el 6 de mayo de 2022 a través de videoconferencia con una mujer que está trabajando como profesora de economía en un centro público de Navarra. El segundo encuentro se realizó el 18 de mayo de 2022 a través de llamada telefónica, con un profesor de tecnología en secundaria en un centro concertado de Navarra. Dentro de ser una “muestra” poco representativa y significativa, los contextos de los que proceden otorgarán puntos de vista y sobre todo acciones muy distintas ya que como veremos, una es una apuesta personal y la otra es una apuesta de centro.

4.- Marco Empírico

Como se viene reflejando a lo largo del texto, los movimientos sociales son variados y algunos de ellos han generado sus propias propuestas educativas. También se ha comentado que en algunos casos reconocen la influencia de Paulo Freire y la educación popular y otras expresan ser auténticas y singulares. Pero en este punto, lo interesante es que se han configurado discursos y prácticas educativas y pedagógicas como resultado de la recreación de nuevos paradigmas emancipadores o movimientos sociales como la decolonialidad, la interculturalidad, el ambientalismo, el neozapatismo, el buen vivir, la comunalidad y la paz (Torres, 2018). A continuación, se presentan tres experiencias educativas en distintos territorios de Latinoamérica.

4.1.- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

El Movimiento sin tierra, fue gestándose debido a tres factores fundamentales; los socioeconómicos a través de la mecanización en los años 70 de las formas de producción provocando migración de las zonas rurales, el ideológico impulsando la organización campesina y vocación general para la incorporación a movimientos nacionales potenciando y articulando las reivindicaciones de tierra y, por último, la creciente lucha por la democratización del Brasil. En

concreto, el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nace en 1984 en el I Encuentro Nacional del Movimientos de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en Cascavel (Estado de Paraná). En ese encuentro definen que serán un movimiento de masas y que opta por la lucha de masas, autónomo de toda organización y su propuesta de reforma agraria estarán dirigidas a la desapropiación de tierras de las multinacionales (Michi, 2010).

El MST define como sus objetivos fundamentales ocupar la tierra para producir, la reforma agraria relacionada con medidas estatales con la tenencia de la tierra y una sociedad más justa con cambios sociales (Michi, 2010).

La educación es una de las áreas prioritarias de la acción del MST, siendo la lucha por la universalización del derecho a la escuela pública de calidad social en todos sus niveles, una de sus luchas prioritarias y también desde sus inicios han desarrollado procesos educativos. Desde el MST entienden que el acceso y la permanencia al sistema educativo son fundamentales para incluir toda la base social en la construcción de un nuevo proyecto del campo y para las transformaciones sociales (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, [MST]⁴, 2022).

Además de luchar por el derecho a la educación, también lo hace por una escuela con rasgos propios, tanto en la propuesta pedagógica, en el tipo de educadoras y educadores, en el papel de la comunidad como en la relación con el Estado (Michi, 2010).

Para garantizar el derecho a la educación de la infancia, adolescencia, juventud y adultez en situación de itinerancia, mientras están acampados o implantado el asentamiento, fue creada la Escuela Itinerante que está abierta a toda la población acampada. Por lo que el edificio de la escuela es de los primeros edificios en construir en los campamentos y es destinado también como centro de encuentro de toda la comunidad acampada (MST, 2022).

Durante las acampadas, el sentido pedagógico del MST se materializa en reuniones que denominan “formaciones” en las que se transmite información sobre la realidad rural, la historia y sobre el propio MST. Además, de estas reuniones “formaciones”, el sentido pedagógico se plasma en la experiencia de la propia organización, en la vida cotidiana (Michi, 2010).

Se pueden agrupar en cuatro las expresiones prácticas del sentido pedagógico del MST:

- La vida dentro de la organización es entendida como un proceso pedagógico.
- La formación para tareas específicas vinculadas con la producción o la reproducción de la vida dentro del movimiento.
- La formación política está orientada a ampliar la comprensión de la realidad y fortalecer la acción del movimiento.

⁴ Información extraída de la página web y traducida por la autora.

- La educación escolar para la formación sistemática de la niñez, la juventud y la adultez abarcan desde el nivel inicial hasta el postgrado (Michi, 2010).

En el movimiento la educación no se limita a la escuela, ni los educadores y las educadoras son los únicos maestros y maestras. Se reconoce la formación integral en la búsqueda de la emancipación y cómo la formación de una persona contribuye a derrotar la ignorancia y conquistar el derecho al conocimiento. Su propuesta se extiende a todas las personas del movimiento, de la población rural y de la sociedad brasileña (Michi, 2010).

Para acompañar los procesos organizativos que se producían en los asentamientos y los campamentos se fueron creando distintos sectores. En ellos, fueron desarrollando procesos educativos en un sentido amplio, con distintas categorías como: Capacitación, Formación, Educación, Concientización. Así se derivó en la constitución de escuelas: Instituto Técnico de Capacitación y Pesquisa da Reforma Agraria (ITERRA) y la Escuela Nacional Florestan Fernandes (Michi, 2010).

En la Escuela del Asentamiento el currículum se hace a partir de los temas generadores elegidos por la comunidad, elegidos al inicio del año en Asamblea de la Comunidad a partir de las propuestas de los Núcleos de Base. En las reuniones de núcleos se discuten las problemáticas de la comunidad, propuestas algunas de otras instancias del movimiento y los temas generadores. Las conclusiones son llevadas a la asamblea para su votación. Si el tema es muy reñido puede llevarse de nuevo a los núcleos de base para volver a discutirse. A través de esta acción es como el movimiento pone en práctica la democracia ascendente y descendente.

Una vez que se tomaron las decisiones sobre los temas generadores y se desarrolla una planificación general por la Comisión de Educación, el estudiantado realiza la planificación de las tareas, los recursos necesarios y toman las decisiones a través de asambleas. De esta forma, van aprendiendo las formas de acción y lucha del MST. La escuela no reniega de los contenidos del currículum oficial, sino que le da un tratamiento para que sea coherente con la posición ideológica del MST. Así el currículum oficial es problematizado para promover la investigación a través de una variedad de fuentes, en las que se puedan proponer otras perspectivas y se convierta en una herramienta (Michi, 2010).

La comunidad está presente en la escuela en varios aspectos, en la selección y tratamiento de los contenidos, los valores, los símbolos de identidad, la organización de la niñez y la distribución de los tiempos (Michi, 2010).

La organización del estudiantado funciona por equipos de trabajo responsable de tareas de apoyo al funcionamiento de la escuela. Cada 15 días se evalúa lo realizado y planifican su trabajo que se lleva a su asamblea para su aprobación. La escuela funciona en los mismos tiempos que la producción en la cooperativa, mientras los niños y las niñas están en la escuela las familias

trabajan, yendo a la escuela en uno de los turnos de trabajo. También los días festivos corresponden con los del propio asentamiento (Michi, 2010).

Los adultos son integrados en las actividades educativas, poniendo en circulación sus saberes que son retomados por el equipo docente, ya que muchos de los temas necesarios para desarrollar los temas generadores no son dominio del profesorado sino de los miembros de la comunidad. El edificio donde se encuentra la escuela es parte de la cooperativa por lo que se encarga de su mantenimiento y es utilizado por la comunidad para realizar reuniones, dar clases a los grupos adultos, crear espacios de recreación en las vacaciones. Se podría decir que la comunidad y el MST está en la escuela y la escuela está en la comunidad (Michi, 2010).

Entre las reivindicaciones del proyecto pedagógico del MST al Estado están: financiación tanto del profesorado como de las infraestructuras y materiales, el mantenimiento y reparación de las escuelas y porque la escuela sea de la comunidad y por lo tanto poder seleccionar el equipo docente (Michi, 2010).

4.2.- Movimientos Zapatista

En 1994, tras la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCA), se produce el levantamiento Zapatista, ocupando el Palacio Municipal de San Cristóbal de las Casas y otras seis cabeceras municipales del estado de Chiapas. Este tratado supone para el EZLN el incremento de la pobreza, especialmente para la población indígena mexicana (Pinheiro, 2015). Las demandas de los Zapatistas se centran en el derecho a la libertad, a la justicia, a la democracia, a la educación, al techo digno, a la tierra, al trabajo, a la salud y a la alimentación (Pinheiro, 2015).

El EZLN anuncia la guerra contra el Estado y su ejército dando a conocer que su lucha es por el derecho de igualdad y de participación política, exigiendo un proceso de democratización de la política nacional y critica el sistema neoliberal impuesto con prácticas políticas neocolonizadoras (Pinheiro, 2015).

Para el Movimiento Zapatista la educación es un eje central para la construcción de su proyecto de autonomía y lograr sus demandas. Por ello, defienden la autonomía de la educación y la defensa de una otra educación. La defensa de los Zapatistas va más allá de la lucha por el derecho al acceso a la educación y a la escuela de calidad, es la defensa por la valoración de la lengua y la cultura indígena y su papel en la construcción de su autonomía (Pinheiro, 2015).

El Movimiento Zapatista primero reflexiona y piensa qué es y qué significa Educación, de esas reflexiones nace la idea de otra educación que permitirá el desarrollo de las diferentes culturas, una educación al servicio de la población y que refuerce la solidaridad de los individuos y los pueblos (Pinheiro, 2015).

La educación Zapatista se caracteriza por ser una educación para el pueblo, que busca la emancipación de cualquier situación de tutela, subordinación, dependencia o servidumbre. Esta educación, aspira a una escuela con una pedagogía política para la paz, la formación de los sujetos en aras de construir el poder comunitario, el autogobierno y una educación no mercantilizada (Silva, 2019).

Se podrían identificar tres matrices centrales en la educación autónoma Zapatista:

- Socioculturales: educación como rescate, valoración y fortalecimiento de la lengua y cultura maya y la significación simbólica y material adscrita a ella.
- Epistémico: fortalece la racionalidad propia de los pueblos originarios mayas, especialmente los de Chiapas.
- Político: conforma un sistema educativo autónomo que interpela y contrarresta la perspectiva de la educación hegemónica oficial (Pinheiro, 2015).

De forma paulatina y heterogénea con temporalidades distinta y particular en cada Caracol y en cada Municipio Autónomo Rebelde Zapatista (MAREZ) se va creando el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ) a través del cual procura guardar la riqueza de la cosmovisión y estructura lingüística- cultural maya. Para el SERAZ lo importante son los procesos de fortalecimiento de la identidad cultural y política que conduzca a la autonomía (Pinheiro, 2015).

El SERAZ se fundamenta en la concepción de que el proceso educativo es un proceso de responsabilidad colectiva, asumida por las familias, la Asamblea, las Juntas del Buen Gobierno y las demás autoridades locales (Pinheiro, 2015).

Por lo que en la estructura organizativa de la Educación Autónoma participan: primero la Junta del Buen Gobierno, la Comisión de Zona de Educación, la Comisión Municipal de Educación, los delegados y las delegadas-las promotoras y los promotores- educadoras y educadores, alumnado, pueblos. Un colectivo de Coordinación General es el encargado de la Coordinación del sistema educativo con cuatro promotoras y promotores que se encargan de coordinar las actividades educativas y trabaja en la capacitación de los promotores y las promotoras (Zavaleta et al, 2016).

Además, las familias deben contribuir a la escuela proporcionando quincenalmente tortilla y frijoles para el alimento del estudiantado y las promotoras y los promotores de educación y a las promotoras y promotores ya que estos no reciben salario por su labor educativa. En el caso de las escuelas de secundaria, es el alumnado quien se encarga de preparar la alimentación y realizar las tareas de limpieza de los espacios escolares (Pinheiro, 2015).

Los niveles educativos del Sistema de Educación Autónoma son básicos con primaria y secundaria:

- El nivel de educación primaria tiene las áreas de conocimiento de lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanismo y producción, que abarcan el cuidado del medio ambiente, con un total de diez materias. Además, se prioriza la cultura propia y la cosmovisión indígena (Zavaleta et al, 2016). Se establecen tres niveles y se centra en la lectura y la escritura (Silva, 2019).
- El nivel de educación secundaria entre las asignaturas están filosofía, saneamiento, agroecología, geografía, historia, computación, producción, prácticas de cultivo, comercio, estudios de la salud personal y colectiva,... Las materias están articuladas entre la teoría y la práctica. El periodo escolar es determinado, incluyendo fines de semana durante 30 días seguidos, después 15 días de descanso. En el periodo de descanso socializar lo aprendido con sus comunidades (Zavaleta et al, 2016).

La división por niveles de la escuela, no implica división rigurosa por edades. Así se puede dar una convivencia en las aulas de estudiantes de diferentes edades, fomentando así también la aceptación de la diferencia (Silva, 2019).

Con respecto a las materias, decidieron que se debía denominar áreas, entre las que no dudaron en mantener las de matemáticas, lectura y escritura. Se hicieron modificaciones en el área de historia, incorporando la trayectoria del EZLN y otros movimientos sociales. Además, se renombró por lenguas y medio natural las materias de español y ciencias naturales (Silva, 2019).

Las actividades se establecen entre las promotoras y los promotores de educación y el estudiantado, los horarios son flexibles y los espacios no están limitados al aula. Otra de las decisiones que tomaron fue prescindir de los boletines de calificaciones, los certificados de estudios y los exámenes, ya que el aprendizaje se verifica con el trabajo desarrollado (Silva, 2019).

Las promotoras y los promotores de educación son formados en colaboración del grupo Semillas al Sol, durante 6 meses. La denominación de promotoras y promotores de educación es delibera ya que estas personas no acudieron a la escuela normal a formarse para impartir clases. Las promotoras y los promotores de educación son elegidos por la Asamblea Comunitaria, pero es una decisión voluntaria la aceptación del puesto. Ya que, entre otras cosas, no recibirán un salario y su sustento será a través de la milpa que se trabajó con el estudiantado para el mantenimiento de la propia escuela y las aportaciones de la comunidad. Entre las funciones estará la coordinación de la escuela con la colectividad sobre las actividades y la forma de trabajar (Silva, 2019).

La metodología que emplean es a través de preguntas generadoras, cuestionamiento de la realidad, momentos de deliberación de cómo responder a las preguntas y el apoyo a través de diversos documentos, la observación y la experimentación. También a través de actividades de construcción colectiva, animación de actividades, impulsando la conversación y la reflexión colectiva (Silva, 2019).

El currículo y los contenidos tratan los temas vinculados y los propósitos de la revolución como son la salud, el techo, la tierra, el trabajo, la alimentación, la educación, la independencia, la democracia, la justicia, la cultura y la información (Silva,2019).

Para terminar, se debe también mencionar como elemento fundamental la escucha articulada con la estructura lingüística y la cosmovisión maya. Aprender a escuchar y aprender a mirarse y mirar al otro constituyen un proceso de construcción de la conciencia y de humanización en un ejercicio permanente de reconocimiento de sí mismo como sujeto político histórico-político (Pinheiro, 2015).

4.3.- Instituto Maya Ochoch Hik'eeek- Casa de la Esperanza

La elaboración y desarrollo de este apartado sobre el Instituto Maya Ochoch Hik'eeek, como se ha explicado anteriormente, está elaborada con la información obtenida a través de la página web de Instituto Maya Casa de la Esperanza y el encuentro a través de videoconferencia que se mantuvo con el Edwin Pérez colaborador Ochoch Hikeek.

El Instituto Maya Ochoch Hik'eeek es un centro educativo no lucrativo de carácter comunitario y servicio social de Guatemala que proporciona Educación Básica a la población estudiantil tradicionalmente excluida de los procesos educativos formales poniendo especial atención a la cultura maya. El nombre del instituto está en idioma maya Q'eqchi', siendo Ochoch = Casa y Hik'eeek = Esperanza, la claridad del amanecer, la aurora. Por lo que OCHOCH HIK'EEK significa: «Casa de Esperanza». («Instituto Maya Ochoch Hik'eeek», 2022).

Con la llegada de la pandemia del Covid19 y las medidas preventivas asociadas a esta, el estudiantado dejó de acudir al Instituto por las limitaciones de movilidad, esto sumado a otros problemas de financiación, llevó al cierre del Instituto. En la actualidad, están diseñando, planificando la apertura de un nuevo Centro de Formación (Pérez, 2022).

El Instituto Maya fue una iniciativa promovida por Santiago Cutzal Mijango, sacerdote católico de origen maya, que entre otras muchas personas tuvieron que desplazarse a otras zonas del país durante el conflicto armado de Guatemala. Una vez establecido en la zona de Petén, y conocida la realidad, necesidades de las comunidades y poblaciones decide crear el Instituto Casa de la Esperanza como alternativa que permita al estudiantado de primaria acceder a estudios de Educación Básica (12 a 17 años). Algunas de las comunidades de esta región sí tenían escuelas de Educación Primaria pero no existía ninguna de Educación Básica. Esta es una de las razones por las que se decide que el Instituto Casa de la Esperanza se dirige a estas edades, pero también porque sería más fácil que las familias accederán a sus desplazamientos y se les podría dar mayor seguridad (Pérez, 2022).

El Instituto busca contribuir e incidir en la formación de las lideresas y líderes del futuro que serán orientadoras y orientadores para buscar soluciones a las problemáticas de la comunidad,

ejerciendo los derechos del pueblo maya, en el marco del Estado pluricultural e intercultural («Instituto Maya Ochoch Hik'eeek», 2022).

El Instituto establece como su misión: ofrecer una educación alternativa a partir de la realidad de las comunidades y por ello se basa en la cosmovisión de la cultura maya y de esta manera aportar en la construcción de una sociedad democrática, socialmente justa, intercultural, responsable ecológicamente, solidaria y con un modelo propio de economía. Los fundamentos del Instituto se basan en la filosofía, la historia, la cultura y la cosmovisión del pueblo Maya. («Instituto Maya Ochoch Hik'eeek», 2022).

Según Pérez (2022) el objetivo del Instituto Maya es *“el espíritu formativo, dar una oportunidad a los que están más lejos, a los que no han tenido acceso al sistema educativo formal y poder vencer las otras barreras que tienen que ver con el género, las estructuras patriarcales, la barrera del idioma. Una sesión de clase de historia de los pueblos para generar arraigo para generar identidad. La gente se va porque no conocen la historia”*.

El Instituto establece como objetivos de su acción:

- Desarrollar el ser maya, desde la práctica integral y sistemática de la cultura cosmogónica maya.
- Promover la participación comunitaria de hombres y mujeres.
- Promover procesos de autogestión comunitaria desde el proceso educativo.
- Desarrollar críticamente los conocimientos técnicos y científicos mayas y de otras culturas.
- Fortalecer la visión del servicio social.
- Promover acciones que mejoren las condiciones de vida de las comunidades.
- Preparar para la vida política local, regional y nacional en el marco de la construcción de un Estado pluricultural e intercultural, democrático, participativo y equitativo («Instituto Maya Ochoch Hik'eeek», 2022).

El Instituto tenía una modalidad de estudios alterna que se materializa en que 15 días el estudiantado está de forma presencial en las instalaciones del Instituto y 15 días está de forma a distancia en sus comunidades. Este tipo de modalidad duró 9 años. La fase presencial suponía un proceso de aprendizaje en el centro educativo de forma intensiva y la fase a distancia realizan tareas indicadas por el centro («Instituto Maya Ochoch Hik'eeek», 2022 y Pérez 2022).

Este tipo de modalidad fue adoptado para permitir que el estudiantado pueda participar de los procesos educativos, pero pudiendo dar apoyo a las actividades productivas en la comunidad de la cual depende la supervivencia de las familias y del desarrollo de la propia comunidad, al ser estudiantado procedente de entornos de bajos recursos. Además del apoyo a las familias, la visita del profesorado permitía que se acercara a la realidad del estudiantado para adecuar las metodologías. («Instituto Maya Ochoch Hik'eeek», 2022 y Pérez, 2022).

Cuando el estudiantado visita sus comunidades, se adaptan los materiales educativos a sus contextos y realidades, promoviendo la relación con el entorno físico y sociocultural, trabajando una visión histórica, presente y futura. Se trata de una interacción entre el texto y el contexto en el que alcanzan aprendizajes significativos («Instituto Maya Ochoch Hik'eeek», 2022).

Durante los primeros años del Instituto Casa de la Esperanza, el profesorado hacía visitas en torno a 15 comunidades en las que podía haber 6 estudiantes por comunidad para realizar las tareas de conocimientos de la realidad, adaptar los materiales, resolverse dudas,... Las visitas del profesorado fueron eliminadas debido a los problemas financieros y recursos insuficientes para cubrir los gastos que suponía estos traslados (Pérez, 2022).

Los contenidos y el currículum empleado en el Instituto Casa de la Esperanza, fueron elaborados por PRODESA, asociación que trabaja en el Estado de Guatemala promoviendo un modelo formativo inclusivo y que rescata la historia del país y los derechos. Una vez realizado el diseño de este currículum, fue aprobado por el Ministerio de Educación, así la titulación que obtenía el estudiantado del Instituto Casa de la Esperanza era una certificación oficial del Ministerio de Educación (Pérez, 2022).

La metodología que desarrollaban en el Instituto, además de clases más formales, incluía talleres de derechos humanos, enseñanza de sistemas productivos alternativos, derechos de las mujeres, derechos de la juventud, la cosmovisión y cosmología Maya; así de cómo percibían la vida y la naturaleza a través de la dieta, trajes, lengua. La metodología utilizada procuraba alejarse de la educación bancaria, centrándose en el planteamiento de contextos, análisis y propuestas de cambio,... Su propuesta metodológica y educativa era opuesta a la educación tradicional e influenciada por la educación popular (Pérez, 2022).

Al estar el estudiantado 14 días, 24 horas la jornada formativa era intensiva, por lo que el proceso educativo se extendía también a la tarde y la noche, en las que realizaban actividades lúdicas enfocadas en diferentes temáticas (Pérez, 2022).

Cuando el Instituto Maya comenzó su actividad, no tuvo en cuenta que en el proceso de selección del profesorado que tuviera formación, conocimientos y experiencia en la Cosmovisión Maya. El profesorado había realizado su formación en las Universidades Nacionales, pero a través de PRODESA y otras personas afines les capacitaron para saber manejar la currícula, en la cosmovisión maya y a partir de ahí fueron perfeccionando sus conocimientos (Pérez, 2022).

En los primeros años de funcionamiento del Instituto Casa de la Esperanza, tenían en plantilla una docena de docentes asalariados a tiempo completo, incluidos sábados, domingos y las visitas a las comunidades. La vocación e implicación en el proyecto era muy alta, debido a las jornadas y horarios y formato educativo establecido por el Instituto. El propio equipo docente organiza los horarios y turnos de trabajo. Pero con la pérdida de capacidad económica del Instituto comienzan a descender el número de profesorado. Así en la última etapa de la Casa de la

Esperanza, quedaron 5 docentes que se distribuyeron todos los cursos. En esos momentos, su trabajo casi era un voluntariado ya que recibían salarios por debajo del mínimo de Guatemala. Esta situación se alargó casi durante 8 años (Pérez, 2022).

La organización de las distintas tareas y actividades del Instituto, se realizaba entre todos y todas, tanto el profesorado como el estudiantado. Por las mañanas realizaban las actividades más académicas y por las tardes a través de talleres, actividades agropecuarias, deporte, radio, mantenimiento de las instalaciones, ... Una de las dinámicas establecidas en la vida del Instituto era la redistribución de las tareas, así los hombres realizaban actividades tradicionalmente asociadas a las mujeres como era ir al molino, tortear, ... y las mujeres realizan actividades tradicionalmente asociadas a los hombres como chapear, usar el machete o la agricultura (Pérez, 2022).

4.4.- Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global

A continuación, se procede a explicar el Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, este apartado está elaborado a través de la información obtenida en la página web del propio Movimiento y del encuentro presencial mantenido con la Coordinadora de Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global de la zona Euskadi y Navarra.

El Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global es una iniciativa desarrollada desde las redes de centros educativos y profesorado de Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermón. Estas ONGD, tienen una historia conjunta que comienza con un Consorcio en el marco de un Convenio con la Agencia de Cooperación Española en el año 2015, con una financiación de largo plazo de cuatro años. («Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global», 2022 y Coordinadora, 2022).

Lo que une o tienen en común estas ONGD, es que todas individualmente tienen sus redes de profesorado propias; Edukalboan, Redec, Red Transforma y Educadores y Educadoras para un Ciudadanía Global (Coordinadora, 2022). El primer convenio les dió la oportunidad de articularse y generar un cuerpo, un posicionamiento de los enfoques propios de la educación para la transformación social, promueven la construcción de un conocimiento desde la perspectiva: interculturalidad, justicia social ambiental e igualdad. Junto a prácticas metodológicas (Coordinadora, 2022).

El objetivo de esta iniciativa es fomentar procesos para incorporar la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global en la educación formal («Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global», 2022).

Una de las primeras acciones que realiza el Movimiento es crear un grupo conformado por equipos directivos y profesorado de distintos Centros Educativos del territorio español, públicos y

privados, que analizara sus propias prácticas. El producto del trabajo colectivo fue recogido en un documento denominado “Centros Educativos Transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar”⁵ Este documento presenta los rasgos que caracterizan un centro educativo que tiene prácticas transformadoras (Coordinadora, 2022).

El Movimiento promueve así que centros educativos y profesorado impulsen procesos de diálogo, intercambio de experiencias, reflexión y aprendizaje conjunto para fortalecer un movimiento de comunidades educativas comprometidas con el bien común, los Derechos Humanos, la igualdad de género, la interculturalidad y la sostenibilidad ambiental, desde las aulas y más allá de ellas. Además, el Movimiento se encuentra con otras organizaciones y redes con el posicionamiento de incorporar estos enfoques en la educación formal («Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global», 2022 y Coordinadora, 2022).

El Movimiento establece 5 líneas de acción principales:

- Generar nuevo conocimiento sobre la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global que quede recogido en documentos, artículos y reflexiones.
- Colaborar con docentes y equipos directivos que quieran implementar esta perspectiva y así promover centros educativos transformadores.
- Impulsar y fortalecer redes entre los centros educativos y profesorado para así también contribuir al movimiento de opinión, conocimiento y movilización.
- Promover formaciones que fortalezcan conocimientos y capacidades en los equipos docentes sobre Educación Transformadora y la Ciudadanía Global.
- Difundir recursos en distintos formatos sobre la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global («Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global», 2022).

El Movimiento renueva su convenio con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, así va consolidando y creando nuevas metas que comienzan hacer incidencia política y posicionamiento con otros actores y otras actrices y la opinión pública («Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global», 2022 y Coordinadora, 2022).

Para poder tener evidencias para fundamentar la incidencia política y pública se realizó una investigación en la que se pueda ver de qué manera se inserta la educación transformadora en los Centros Educativos, en la Universidad, en el discurso y en las prácticas de la administración pública. Esta investigación da una base de evidencias para así dar recomendaciones al Sistema. La

⁵https://educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2020/12/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf

generación a través de esta investigación de otro cuerpo teórico que permite identificar cómo incorporar. (Coordinadora, 2022).

Así el Movimiento van generando un cuerpo o un marco teórico y conciben por Educación Transformadora para la Ciudadanía Global un proceso que fomenta el respeto y la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la conciencia ambiental y el consumo responsable, el respeto de los Derechos Humanos tanto individuales como sociales, la equidad de género, el diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos y la participación democrática, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Consideran que con la reorientación del fin educativo desde el éxito personal y la competitividad hacia objetivos de afrontamiento colectivos e inclusivos de los retos de la humanidad se conseguirían generar nuevos modelos de relación, de producción, de consumo, ... imprescindibles para crear un mundo más justo y equitativo («Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global», 2022).

El trabajo realizado por el Movimiento se orienta a los Centros Educativos que están sensibilizados y la incorporación de otros que empiezan, pero además incluye la variante profesorado-formación, así se acercan y abren la puerta a las Universidades de distintas partes del territorio para ofrecer formación orientadas en los enfoques de equidad de género, interculturalidad, justicia social, ... dependiendo del marco de cada Universidad. De esta manera, se plantea poner el foco de atención en la formación del profesorado antes de su ejercicio como tal a través de los Grados y el Máster dirigidos a formar a las y los maestros (Coordinadora, 2022).

La participación en el Movimiento puede ser una iniciativa tanto de los Centros Educativos como del profesorado. Se encuentran tanto Centros Educativos desde sus proyectos educativos transversalizan la educación transformadora como otros Centros Educativos que es llevado por el profesorado de forma personal o particular. Destaca en las personas que participan una motivación intrínseca, implicada con la realidad social y la realidad del Centro en el que se encuentran, personas que promueven actividades y acciones que van más allá de lo establecido en el currículum, que impulsan además proyectos, charlas, ... Es un profesorado que tiene la inquietud de contribuir a la profesión docente, proactiva. Quizás es un profesorado mayoritariamente aislado, pero puede generar un gran impacto (Coordinadora, 2022).

Los Centro Educativos o personas que se unen al Movimiento tiene la oportunidad de participar en formaciones distintas y reunirse con gente que tiene las mismas inquietudes y realizan formaciones temáticas. Cada Centro y profesorado llevarán a la práctica de distintas formas, dependiendo el caso, las condiciones materiales que tengan disponibles. Los principios pedagógicos suelen basarse en enfoques constructivistas y pedagogías críticas con metodológicos suelen ser también variados, destacando las metodologías activas, participativas, que ponen en el centro a la persona y la sociedad, la construcción del conocimiento de forma colectiva y colaborativa, con aprendizaje basado en proyectos,...

Los contenidos siempre dependen del contexto, los intereses, las circunstancias y las necesidades permitiendo la interseccionalidad en el proyecto (Coordinadora, 2022).

A modo de resumen, en la página web del Movimiento explican que lo que entienden por Educación Transformadora para la Ciudadanía Global es un proceso socioeducativo continuado que promueva la ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la construcción de un mundo más justo, equitativo y respetuoso con las personas y también con el medio ambiente, todo ello a nivel local y global («Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global», 2022).

El Movimiento realiza con los centros educativos y el profesorado procesos de diálogo, intercambio de experiencias, reflexiones y aprendizajes para fortalecer una comunidad educativa comprometida con el bien común, los Derechos Humanos, la igualdad de género, la interculturalidad y la sostenibilidad medioambiental, todo ello dentro y fuera del aula («Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global», 2022).

4.4.1.-Análisis de las Entrevistas al Profesorado Participante en el Movimiento para la Educación Transformadora y Ciudadanía Global

Perfiles.

Profesora: mujer con primera formación en economía. Profesora de educación secundaria en un centro educativo público de Navarra. Más de 20 años de experiencia y los últimos 13 años aproximadamente, en el mismo centro educativo. Imparte clases de economía.

Profesor: hombre con primera formación en ingeniería. Profesor de educación secundaria en un centro educativo concertado religioso de Navarra. Más de 20 años de experiencia, todos en el mismo centro educativo. Imparte clases de tecnología.

Formación Inicial del Profesorado y Continua.

Con respecto a la formación las dos personas entrevistadas no realizaron inicialmente estudios en temas de educación. Pero expresan que estaban vinculados de forma informal a la educación. La profesora explica que cuando estudiaba en la Universidad daba clases particulares y también ayudaba a sus compañeros y compañeras con el estudio. Además, la educación siempre estuvo muy presente en su vida porque su padre había sido maestro. El profesor antes de trabajar como tal había realizado acciones de monitor, educador de pisos y también vinculado con los scouts.

Pero ambos habían tenido experiencias que les habían aproximado y proporcionado otra forma de entender la educación y el mundo.

La profesora durante sus años de estudiante de Economía en Bilbao, participó en uno de los primeros cursos de Hegoa eso sumado a la experiencia de cierto profesorado de la carrera que les plantea y cuestiona el capitalismo, hicieron que en ella se fueran planteando otras formas de entender y ver las cosas.

El profesor había trabajado en Centroamérica y esta experiencia también le proporciona otra perspectiva de las relaciones Norte-Sur.

Tanto la profesora como el profesor, antes de dedicarse a la docencia desempeñaron otros trabajos más relacionados con su formación inicial y fuera del Estado español.

Motivación para Dedicarse a la Educación.

Con respecto a las razones por las que decidieron dedicarse a la educación la profesora explica que siempre le gustó la educación y que cuando era estudiante daba clases particulares además de que había estado siempre muy presente en su casa, viviendo muy de cerca ya que su padre había sido maestro. Cuando decidió buscar una estabilidad y dar un cambio a su vida no dudo mucho hacia dónde dirigir su carrera profesional. Ella sabía que quería impartir las clases de otra forma.

Para el profesor, aunque le gustaba la enseñanza, considera que fue más coincidencia ya que cuando se estaba planteando regresar al Estado coincidió con la entrada en vigor de la LOGSE y le llamaron para ofrecerle impartir la nueva materia de tecnología. Pero sabiendo que entraba a trabajar en un Centro Educativo que tiene un ideario que no se limitaba sólo a instruir en una asignatura, sino que intentaba hacer una educación más a fondo.

Creencia sobre la Función de la Educación.

La profesora considera que su función como profesora es abrir una ventana y que el estudiantado vea, que se den cuenta que hay un mundo aparte del suyo propio, que en ese mundo ocurren muchas cosas, que somos unos privilegiados y tenemos una responsabilidad.

Por su parte el profesor expresa que: *“lo que nos gustaría que el alumnado cuando salga es que su manera de entender el mundo sea de una manera más crítica y más transformadora”*

Visión del Sistema Educativo y/o de la Educación.

Para la profesora el sistema educativo ha tenido demasiadas reformas y leyes dándose una ruptura entre las personas que están en el día a día y los que están creando leyes, las cuales no son conocedoras de la realidad. Además, que las reformas y leyes se mantienen en el papel, pero luego no hay recursos para llevarlas a cabo y desarrollarlas de forma adecuada. Como ejemplo habla de cuando se quería implantar los idiomas en los centros, pero no había un profesorado capacitado para ello. Con lo que está primando lo político, entendido como institucional, más que las realidades mismas. Por otra parte, desde Europa está facilitando tanto que la cultura del esfuerzo

se ha convertido en inexistente y que el estudiantado no está aprovechando para aprender. Esto está haciendo que se entre en un sistema perverso, que no fomenta el trabajo, el aprendizaje, el esfuerzo y generando poca tolerancia a la frustración en la juventud.

El profesor considera que la ley anterior tenía una introducción fabulosa en la que se exponían las competencias pero que después habla de preservar las evaluaciones por asignaturas de 0 a 10, teniendo miedo a saltarse las notas y las tres evaluaciones. Así, es complicado compaginar otras metodologías en el aula, por ejemplo, ellos trabajan por proyectos en el ciclo intermedio. Las asignaturas son demasiadas en la secundaria, respondiendo más a pretender contentar a todo el mundo, teniendo más en cuenta cumplir con las obligaciones del profesorado que las necesidades del estudiantado.

Retos del Sistema Educativo y/o la Educación.

Los retos para la profesora son que se debe conjugar la capacidad de adaptación sin olvidar que el trabajo es un esfuerzo, conjugar lo academicista con que sean capaces de ver más allá del libro de texto. Creo que es posible realizar esa conjugación pero que lleva más trabajo además de la necesidad de reducir las ratios de estudiantes por aula.

El profesor plantea que las leyes de educación plantean incoherencias ya que pretenden y quieren muchas cosas pero que en la práctica obligan y permiten que se sigan realizando de otras maneras.

Contribución del Sistema Educativo a la Constitución de Sujetos Críticos.

Según la profesora: *“Si no hay gente que haga reflexionar al alumnado ¿qué queda de la educación? ¿Que aprendan, que sean borreguitos? no tiene mucho sentido, ¿no? Hoy en día, siglo XXI todo está en el ordenador, si es un tema de buscar información, todo está. Tú lo que les tienes que transmitir es otra cosa. Parto de la base de que la educación tiene que ser otra cosa, que no es solo contenidos y vomitarlos en el examen tiene que haber algo más. Lo que no concibo es lo que hace el resto”*.

Para el profesor el sistema educativo actual no contribuye a la construcción del sujeto crítico. Ya que es un sistema que fomenta seguir lo que le dan a uno y así no se genera sujeto crítico. Como ejemplo dice que en todo el tiempo que lleva trabajando no ha conseguido que sea el propio estudiantado el que ponga las normas de convivencia de las distintas clases de un curso que conviven en un pasillo. Las razones de esto es que ni el profesorado ni el estudiantado tienen cultura, prefiriendo el propio estudiantado que las normas sean puestas por el profesorado y después protestar. Se debería arriesgar más en actividades que faciliten en la juventud que tomen decisiones ya que hay muchas cosas con las que se podría comenzar a trabajar como a través de la convivencia de los patios.

Participación en el Movimiento por la Educación Transformadora y Ciudadanía Global.

La profesora desde que comenzó a pensar en dedicarse a la docencia pensó “*yo quiero hacer otra cosa en educación*” y a partir de ahí comenzó a buscar y contactar con ONG con las que trabajar y colaborar. En ese proceso de búsqueda con quien más ha trabajado, desde siempre fue ALBOAN. Para ella, el trabajo con la ONGD es bueno porque le facilitaban materiales al que ella ha tenido que darles muchas vueltas y adaptarlos mucho porque suelen estar dirigidos a otras materias como educación en valores o religión. La participación en el Movimiento de Educación transformadora para la ciudadanía Global, se la propusieron ellos, ya que llevaba tiempo colaborando con ellos y conocía el trabajo que realizaba.

La relación del profesor con el Movimiento de Educación para la Transformación social y Ciudadanía Global, es bastante diferente siendo el contacto realmente por parte del Centro Educativo. En la historia que vincula el Centro Educativo en el que trabaja con el Movimiento, como dato significativo estaría una formación que recibieron como 20 profesores y profesoras jóvenes del Centro impartido por Albaon y Hegoa. A partir de esa formación, el Centro Educativo comienza a transformar su concepción de la ayuda y la solidaridad a través de acciones puntuales para comenzar una evolución y maduración hacia la transversalización en toda la vida del Centro Educativo. La vinculación con Albaon ha estado desde entonces y después con el Movimiento, en distintos procesos y momentos a través de formaciones, recursos y unidades didácticas que estos les facilitaban...

Contenidos que Trabajan en su Labor Docente.

La profesora comenta que los contenidos que trabaja son los cuatro grandes temas del Movimiento: feminismo-igualdad, medio ambiente, migración, pensamiento crítico. Además, trabaja temas como el comercio local, medio ambiente, igualdad, educación para el desarrollo; norte-sur, migración, consumismo, memoria histórica, conflictos, pensamiento crítico, justicia social, ...

Por su parte el profesor explica que con respecto a las temáticas trabajan los 5 puntos planteados por el Movimiento el tema de la justicia social lo trabaja bastante y también en la práctica bastante. Sobre el tema de la ecología se trabaja bastante y como institución considera que han tenido algunos avances curriculares. Pero sobre el tema de género dice que se trabaja de forma escasa, tienen un proyecto de la mujer científica para sacar ese tema, pero que es escaso al igual que el tema de la participación que también es escaso.

Puesta en Práctica.

En un primer momento, la participación de la profesora con el Movimiento, su labor fue de consejo y corrección sobre el documento base que estaban elaborando, proporcionando su punto de vista. Una vez que el Movimiento elaboró el documento, y los materiales los tenía a su disposición para desarrollarlos en el aula a través de las actividades. Su participación en el

Movimiento es algo que le nace a ella, el Centro Educativo en el que trabaja no involucra en esa decisión. En los momentos en los que se está con interinidad puede ser un proceso complejo. En su caso al ser una persona que trabaja en Centro público es más una iniciativa personal. En la actualidad, lleva 13 años trabajando en el mismo centro y puede juntarse con otras compañeras que también llevan un tiempo y también les nace trabajar de esta forma. La dirección del centro ni obliga ni dice nada. Los contenidos y los temas que aborda están dentro del currículum, ella le da una vuelta a todo y le da más visibilidad, pero en ningún momento incumple el currículum. Simplemente, esos temas están en la parte final de los temas y ella hace por llegar a ellos, los cuales aparecen desde la LOGSE.

En el Centro Educativo en el que ha desarrollado sus funciones el profesor, hace 7 años empezaron un cambio pedagógico en las etapas de 5º, 6º de primaria y 1º y 2º de la ESO, con la intención de incorporar un tercio de la carga lectiva a través de trabajo por proyectos. Coincidiendo con la elaboración del documento del Movimiento y su cambio metodológico la solidaridad no tenía que ser externa, sino que tenía que ser programando desde los proyectos atendiendo alguno a uno o dos aspectos de los puntos del documento del Movimientos: participación, género, justicia social.... trabajarlos conscientemente dentro del currículum y los contenidos.

Metodologías.

En cuanto a la metodología desarrollada y utilizadas la profesora ha mezclado. En general, parte de los conocimientos previos que tienen, preguntando al estudiantado antes que saben sobre el tema que van a tratar. Después realiza una parte más académica para interiorizar conceptos y contenidos y finalmente trabaja de forma más activa y dinámica. Esto lo ha hecho en trabajo por parejas, por grupos, por proyectos pequeños o proyectos grandes, teatro, juego de rol,... De esta forma trabaja las inteligencias múltiples ya que a los alumnos no se les dan bien las matemáticas, pero después para crear son buenísimos.

El Centro Educativo del profesor, está muy formado en aprendizaje cooperativo e intentan aplicarlo, aunque no lo hacen muy bien, también trabajan por proyectos y trabajo por grupos de investigación. En 3º y 4º de la ESO están pensando en comenzar a trabajar por proyectos por descubrimiento. En Bachillerato intentan avanzar en el trabajo de investigación ya que es por lo que está apostando el Bachillerato Internacional. En Educación Infantil, trabajan a través de metodologías innovadoras, más participativas y centradas en la niña y el niño como puede ser con la lecto escritura el uso del universo de las palabras (se elige una palabra y tienen que llevar otras que empiezan por la misma letra) que requiere de la implicación en el aprendizaje de la niña y el niño. Para el profesor *“si quieres que un colegio eduque la participación tiene que ser participativo; a nivel de dirección, a nivel de claustro de profesorado, nivel de trabajo con los profesores, más participativo con el alumnado. Si quieres trabajar ecología, el colegio debe plantearse el tema de la electricidad de la calefacción, de la energía solar, reciclaje todo lo que tenga que ver con la ecología y tenga que ver con la vida del colegio, que institucionalmente se*

viva, si no se vive institucionalmente, es falso que quieras educar en eso. Estamos todavía en pañales, pero está en un folleto”.

Respuesta/ Reacción del Estudiantado.

Según la profesora la respuesta del estudiantado es variado, al principio les da miedo, pero después van entrando en las actividades, no siendo fácil en un inicio pero que finalmente les gusta este tipo de dinámicas en el aula.

Cambios en el Estudiantado.

Esta forma de trabajar para la profesora merece la pena y sí sirve. El estudiantado tiempo después se acuerda de lo trabajado con ella e incluso a veces ven con el grupo de amigos/as películas que ella recomendó en la clase.

El estudiantado que ha pasado por el centro en el que trabaja el profesor, conoce, sabe temas, ha tenido gente que les ha explicado ciertas realidades. No sabe si eso cambia a la persona, ya que hay también detrás la familia, la sociedad,... Pero sí es una forma de enfrentarse a la sociedad, teniendo esos temas tratados y en su agenda. El estudiantado es más consciente de lo que sucede en el mundo. El profesor también valora que están mejor preparados para trabajar en grupo, que son más competentes y eso les ayudará en la Universidad. Con todo, al Centro Educativo en el que está ejerciendo, acude un estrato social tradicional acomodado y hay una tensión en ese sentido en la propia cultura del Centro que también es un estrato social acomodado.

5.- Reflexiones Finales

Este trabajo nace de la opinión creada por la reflexión personal y profesional que el sistema educativo no está cumpliendo con sus objetivos y de la curiosidad de indagar otras prácticas educativas que aporten otros puntos de vista.

Entendiendo que, la educación y la escuela deben fomentar la autonomía, la capacidad de pensamiento crítico y construcción del propio pensamiento. Además, de ser un espacio seguro para todas las personas que en él están, enseñando convivencia, respeto y comunidad que desarrollará en el día a día de su vida cotidiana.

Después de la revisión bibliográfica del primer apartado, se constata la opinión previa sobre el sistema educativo, planteando que es un sistema en crisis en el que se refleja todo lo que está aconteciendo a su alrededor. Por lo que el sistema educativo parece estar centrado en una única función; la de reproducir el modelo socioeconómico existente y convertir a las personas en meros receptores de información, que no conocen.

La educación bancaria de la que Freire nos habló parece seguir presente en el día a día de los sistemas educativos. La educación actual es un producto del sistema capitalista donde entran

distintos intereses económicos antes que los intereses propiamente educativos, los individuales de las personas receptoras y de los intereses de la comunidad.

Con la llegada a las nuevas tecnologías, se impone un discurso sobre las bondades y las oportunidades que estas pueden generar en los contextos educativos, como herramientas que incluso puede conseguir que realmente la educación se convierta en pública porque amplía el acceso a la información. Esto, como se pudo ver a lo largo de los meses de confinamiento derivado del Covid-19 no es cierto, generando incluso más brechas y aumentando las desigualdades (tema en el que no se ha profundizado en este trabajo). Quizás lo importante de este hecho sea, que si la tecnología hace que “todas las personas” tengamos acceso a la información de forma fácil la función de la escuela y de la educación cambia. Por lo que, la escuela no sería el lugar que tiene que proporcionar el máximo de información en un tiempo determinado, sino que su función será enseñar a leer esa información, seleccionarla, interpretarla, analizarla, cuestionarla para después poder construir conocimiento con ella.

Pero la incorporación de estas herramientas en los Centros Educativos, también supone la venta a las compañías tecnológicas de los datos de los usuarios, de forma gratuita todos los centros educativos están entregando la información personal de todo su estudiantado, menores de edad, y profesorado.

Otra de las grandes cuestiones, en el caso del Estado español son los múltiples cambios de legislación educativa. Todas ellas, siempre prometen y ofrecen una educación de calidad y la mejora del sistema educativo y la atención al estudiantado que caminan hacia sociedades mejores. La realidad es que la mayoría de ellas, no han dado la oportunidad de participar a la comunidad educativa y como consecuencia hay una gran distancia entre lo que reflejan los documentos y lo que después se puede llevar a la práctica. En casi todos estos procesos de cambios legislativos, tampoco ha existido un acompañamiento en los procesos de incorporación con recursos tanto materiales, personales como formativos. Esta situación, es expresada tanto por la profesora como por el profesor en las entrevistas mantenidas con ellos.

Otros puntos coincidentes entre la revisión bibliográfica y lo expresado por el profesorado, habla de altos ratios por clase, la itinerancia de los docentes públicos, del desajuste entre las personas que legislan y la realidad de los centros educativos, la falta de escucha de sus necesidades, ... Como decía la profesora, es posible realizar y atender a la diversidad y dar la atención necesaria a todo el estudiantado y hacerlo de otra manera, pero lo dificultan mucho los altos ratios por clase. Este hecho, hace que sea más difícil realizar actividades y dinámicas participativas y activas, poder fomentar la toma de la palabra y la escucha, crear espacios seguros y cómodos, saber, conocer y responder a las necesidades de cada estudiante,....

Quizás una de las cuestiones que hay que valorar en el proceso educativo es al propio profesorado, su formación inicial pero más aún su concepción sobre la educación, vocación y

motivación ante el proceso de acompañamiento en la enseñanza. A medida que se asciende en los niveles educativos, al profesorado se le exige una menor formación específica en educación, pedagogía, didácticas, metodologías,... Frente a esas críticas, el sistema capitalista vuelve a mercantilizar la educación exigiendo en la actualidad un Máster de Profesorado en Educación Secundaria. Pero no cuestiona los contenidos, el currículum y la forma en que se enseña a las personas que se dedicarán en el futuro a la docencia.

Tampoco cuestiona los procesos de selección del sistema educativo tanto público como concertado en todos sus ciclos y etapas, continuando con una valoración academicista y memorística y no de motivaciones, capacidades, habilidades, aptitudes ante el proceso educativo. Tener mucha formación y muchos conocimientos no quiere decir que se sepan transmitir, que se sepa acompañar y crear espacios en los que el estudiantado construya su conocimiento y aprendizaje.

A lo largo del trabajo, se observa al analizar los movimientos sociales que las personas que acompañan los procesos de aprendizaje lo hacen desde una motivación intrínseca y en el caso del Estado español la Coordinadora del Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, también menciona esa motivación e implicación personal del profesorado que colabora con ellos. A lo mejor, en los procesos de selección de docentes, debería tenerse esto más en cuenta, valorar que motiva y mueve a las personas que deciden acompañar el proceso educativo.

Una vez se inicia el proceso de conocer a los movimientos sociales y ver qué están haciendo, una de las ideas es que la gran mayoría de los aspectos en los que está fallando el sistema educativo es lo que ellos están haciendo de otra manera. Podría empezar por la participación de la comunidad educativa e incluso la comunidad general. Si en los sistemas educativos se diera la oportunidad de ejercer una participación real puede que la comunidad estuviera más implicada en los procesos educativos y no se desvinculase ya que considera que todo está encasillado y no es su área de especialización. También estaría más cerca de los intereses y las necesidades de la comunidad y fomentaría la construcción del sentimiento de comunidad, siendo escuchado y tenidas en cuenta todas las partes, dando voz se sentirían más acogidas y aceptadas por el sistema educativo.

Los movimientos sociales rompen también con una compartimentalización tan rígida de las materias, en ellos se demuestra que en la construcción del conocimiento todo está conectado e interrelacionado lo que generará en las personas estudiantes que puedan tener una comprensión mayor de lo que están estudiando al conocer y analizar en su contexto. La división por materias que realiza el sistema educativo, fomenta en las personas un aprendizaje por materias, dividido sin ser capaces de unir, relacionar y ver las interconexiones de todo el conocimiento. Quizás esas sean las razones por las cuales tenemos más dificultad para entender la complejidad del mundo que nos rodea y analizar esa realidad compleja.

Las escuelas parecen lugares en los que el estudiantado está un tiempo aislado de la sociedad, mientras los demás realizan otras funciones y cumplen con las responsabilidades del trabajo. El cierre de la escuela en la comunidad en la que está la convierte en un “aparcamiento”. De esta manera, se niega el valor y potencial de estos espacios. Las escuelas son espacios públicos, en los que hay unas instalaciones y recursos que muchas veces están infrautilizados. El patio y sus bibliotecas podrían ser espacios abiertos para compartir la comunidad, al igual que sucede en los movimientos sociales, donde es espacio de encuentro.

Una de las cosas que tienen en común la escuela y los movimientos sociales son las asambleas. Pero estas, solo se suelen desarrollar en la etapa de Educación Infantil. A medida que la infancia va avanzando y subiendo por las etapas y ciclos del sistema educativo se va deshumanizando, dejando las dinámicas centradas en el estudiantado, en sus necesidades y sus conocimientos previos. Parece que si la construcción del conocimiento y el aprendizaje llega a través de dinámicas participativas y desde instrumentos que no son el propio libro de texto no es relevante.

Al analizar las pedagogías críticas, la educación crítica y emancipadora, se observa que las estrategias que ponen en prácticas están muy alejadas, en líneas generales, de los que se está haciendo en el sistema educativo. Otra vez, es más coincidente con el tipo de acciones desarrolladas en los movimientos sociales, no solo en sus prácticas educativas formales sino en la forma de entender la vida del propio movimiento.

Lo mismo sucede con el apartado de constitución de sujetos críticos. Así para la constitución de un sujeto crítico es necesario un tipo de dinámicas y acciones que se vinculan a las pedagogías y la educación crítica. Si desde la infancia se está inmerso en un contexto educador, en el que se crean espacios para el debate, espacios de participación, de trabajo en grupo y colaborativos, enseñará a argumentar una opinión, saber investigar, ... entonces las personas educadas en ese entorno tendrán más posibilidades, tendrán las herramientas necesarias mínimas para crear su propio pensamiento y opiniones y fundamentarlas. Lógicamente, esto no asegura que tipo de persona se desarrollará, pero le proporciona una base para ser y estar en el mundo.

Otra cuestión, es la coherencia del contexto, del centro, de las personas,... Como reflexionaba la profesora en el encuentro mantenido por videoconferencia, lo importante es que te creas lo que estás haciendo. También el profesor reflexionaba sobre la coherencia, él lo hacía hablando sobre la participación, ya que siendo uno de los aspectos planteado por el Movimiento para la Educación Transformadora y Ciudadanía Global considera que si no se ejerce no se puede aprender.

Llegando al final del trabajo, en el análisis de las experiencias educativas, lo primero que cabe destacar, es que creo que el Instituto Maya Ochoch Hik'EEK no podría denominarse como movimiento social, aunque responde a unas necesidades sociales específicas surge de una iniciativa personal. Una de las diferencias entre el MST y el Movimiento Zapatista y el Instituto

Maya Casa de la Esperanza es la forma en la que nacen, de una iniciativa colectiva y comunitaria a una iniciativa personal para dar respuesta colectiva. Puede, que, entre las diversas circunstancias, la sostenibilidad del Instituto no haya sido posible, en parte, por no ser un proyecto personal de cada una de las familias del estudiantado atendido por el Instituto. Esa sostenibilidad temporal que tienen tanto el MST y el Movimiento Zapatista quizás también generada por su forma de nacer, la relación con otros movimientos sociales y los internacionalismos.

Desde mi realidad situada y la breve investigación realizada desde el papel, me pregunto, para interpelar o cuestionar, si las realidades del MST y del Movimientos Zapatista pueden ser limitantes estableciendo un “techo de cristal” en los sujetos, al girar su educación en torno a cubrir las necesidades de la comunidad, sus conocimientos técnicos,... O cuál sería la diferencia entre cubrir las necesidades de la comunidad y las que realiza nuestro sistema educativo que busca cubrir las necesidades del mercado. A la vez, creo que la relación y colaboración que tienen con otros movimientos sociales, otras realidades y contextos fomenta la apertura de los sujetos más allá del propio movimiento. Con todo, creo que son procesos muy complejos, y que es muy complicado entender su profundidad en el breve tiempo dedicado a su estudio desde la revisión bibliográfica.

Durante la elaboración del apartado de las experiencias educativas del MST y el Movimiento Zapatista reflexionaba sobre la idea del currículum oculto. Estos movimientos presentan de forma explícita sus intereses, sus intenciones, valores, ideología y motivaciones en los procesos educativos, lo que sería entendido en otros contextos por el currículum oculto. De esta manera, exponiendo abiertamente lo que se espera de las prácticas pedagógicas, desaparece el currículum oculto.

Con respecto a las entrevistas mantenidas con la Coordinadora y el profesorado del Movimiento para la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, la primera idea que extraigo es que las personas que quieren y creen en la educación o en “otro tipo de educación” lo hacen desde una motivación y concepción personal. En ese querer hacer las cosas de otra manera se encuentran las brechas y los caminos para ponerlas en marcha. Claro que este camino puede ser duro y solitario, todo depende de si se encuentra con un grupo de personas en el centro que esté en su “línea”. El profesorado de la educación pública puede tener en su contra la itinerancia, dificultado su implicación en proyectos a medio-largo plazo como son necesarios en educación. Quizás la ventaja que observo del Centro educativo concertado es que parte de la filosofía del Centro, de la dirección, siendo algo que atraviesa todo el currículum y la vida del centro, con un acompañamiento constante.

Cuando comencé la elaboración de este trabajo una de las cuestiones en las que pensaba y me preguntaba era ¿qué formación están recibiendo los futuros docentes? Por ello, me resultó interesante que el Movimientos para la Educación Transformadora y Ciudadanía Global está poniendo el foco de atención en la formación que reciben tanto los futuros docentes como el estudiantado universitario.

Partiendo de que los contextos y las realidades son diferentes, creo que hay ciertas dinámicas, metodológicas y actividades que realizan en los movimientos sociales que podrían incorporarse en los Centros Educativos. Por ejemplo, se podría mantener la asamblea en todas las etapas de la educación no solo en educación infantil. También se puede comenzar a fomentar la participación y educar en ella a través de pequeñas responsabilidades en el Centro Educativo. El profesor creía que se podría empezar por la organización por parte del estudiantado de los patios y los pasillos. Pero también se les podría involucrar en las normas de la clase, en elegir ciertas partes del contenido... A través de metodologías más participativas se fomenta la participación en clase, el debate, la defensa de un argumento, la construcción de conocimiento de forma colectiva,... Esto se puede realizar a través de aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, transversalizando todos los ciclos y la vida del Centro Educativo. También se puede, partir de las preguntas generadoras al iniciar un tema nuevo, la construcción de relatos que tenga que leer a toda la clase como proponía bell hooks y así fomentar la escucha activa, el respeto, la empatía y la comprensión, ...

Este tipo de actividades son importantes porque favorecen y potencian capacidades, habilidades y destrezas no solo académicas y memorísticas. De esta manera, todas las personas tendrán la oportunidad de aprender y conocer sus potencialidades.

Se pueden hacer pequeñas cosas en el día a día que marquen la diferencia. Lógicamente, será mucho mejor si lo hacemos desde los primeros años e incluimos desde el principio las etapas de educación infantil y también si no lo hacen personas aisladas y son proyectos de todo el Centro Educativo, de toda la comunidad educativa y de toda la comunidad.

No es imposible, hay personas que lo están haciendo, pero quizás falta la unión de esas personas.

Bibliografía

Amorós, M.J. y Díaz, E. (2014). “EkonoMovida”. En Celorio G. y López, A. (Comp.). *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! IV Congreso Educación para el Desarrollo*. Universidad del País Vasco e Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional Hegoa, pp. 10-15.

Antón, J.A. (2003). “La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales”. *Tabaquen*, 17, pp. 51-70.

Avendaño, W. R., Paz, L. S. y Parada-Trujillo, A. E. (2016). “Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela”. *El Ágora USB*, 16(2), pp. 479-492.

Baraldo, N. (2010). “Educación en y desde los movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en educación?”. *Cuadernos de Educación*, 8, pp. 165-176.

Barba, M. y Vargas, G. (2014). “El voluntariado en educación para el desarrollo como ejercicio de la ciudadanía crítica. Una lectura desde la experiencia de InterRed”. En G. Celorio y A. López (Comp.), *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! IV Congreso Educación para el Desarrollo*. Universidad del País Vasco e Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional Hegoa, pp. 10-15.

Barragán, D., Constanza, N. y Torres, A. (2006). “Aquí todo es educativo. Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares urbanas”. *Revista Folios*, 23

Betancur, M. et al. (2010). “El sujeto crítico: construcción conceptual desde la teoría crítica clásica”. *Revista Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, (2), 1. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/>

Botero-Gómez, P. (2015). “Pedagogía de los movimientos sociales como práctica de paz en contextos de guerra”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1191-1206.

Cal Barredo, M.L (2019). “La investigación-acción-participativa, herramienta de emancipación”. *Revista Hariak. Recreando la educación emancipadora*, 7.

Caldart, R. (2004). *Pedagogia do Movimento sem terra*. Editora expressão popular. São Paulo.

Calderón Auago, D. (2019). La institucionalización de los movimientos sociales. El caso del 15 M en España: de las plazas a las urnas. [Trabajo de Fin de Grado en Ciencias Políticas]. Universidad Complutense Madrid.

Celorio Díaz, G. (2017). *Educación crítica y transformadora. Marco teórico-pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de secundaria*. Editado por VSF Justicia Alimentaria Global.

Celorio Díaz, G. (2018). “Educación emancipadora. Retos en el marco de la globalización neoliberal”. Coloquio: Educaciones desestabilizantes: territorios y cultura. Congreso Internacional de la Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana. Territorios y Éticas para la vida.

Celorio Díaz, G. (2020). “Una educación emancipadora. La propuesta de Hegoa”. En Díaz-Salazar, R.P. (Coord). *Ciudadanía global en el siglo XXI. Educar para que otro mundo sea posible*. Ediciones SM.

Celorio Díaz, J. J. (2020). *Transitar de la Educación para el Desarrollo a la Educación para una Transición Emancipadora. Retos alternativos a la crisis civilizatoria de la modernidad*. Universidad del País Vasco y Hegoa; Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional.

Darder, A. (2020). Pedagogía crítica. En Espinoza, R. y Angulo, J.F. (Coords). *Conceptos para disolver la educación capitalista*. Terra Ignota Ediciones, Barcelona, pp. 81-94.

Díez Gutierrez, J. E. (2009). *Globalización y educación crítica*. Ediciones Desde Abajo.

Díez Guitierrez, E. J. (2020). Reproducción. En Espinoza, R. y Angulo, J.F. (Coords). *Conceptos para disolver la educación capitalista*. Terra Ignota Ediciones, Barcelona, pp. 309-320.

Díez, E.J., Rodríguez, J.R. (Dir.) (2020). *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Barcelona, Octaedro.

De Gabriel, N. (2018). “Movimientos sociales y Educación”. *Historia educación*, 37, pp. 27-35. Ediciones Universidad de Salamanca.

Escuela Política Feminista (2010). “Módulo 5. Sujeto político”, en Escuela de Formación política Feminista.

Gallego, J. y Barragán, B (2008). “Pedagogía crítica y movimientos sociales: Apuntes para el debate de una educación no formal crítica”. *Uni-Pluri/Versidad*, (8), 1.

Gimeno, J. (2020). Educación pública. En Espinoza, R. y Angulo, J.F. (Coords). *Conceptos para disolver la educación capitalista*. Terra Ignota Ediciones, Barcelona, pp. 297-308.

Giroux, H.A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder Editorial.

Gómez, D. N., y Figueroa, L. A. (2019). “El sujeto crítico político: La subjetividad del personero estudiantil”. *Horizontes Pedagógicos*, 2, (21). Disponible en: <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/1700>

Guelman, A. y Palumbo, M.M. (2015). “Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales: el principio formativo del trabajo”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2, (37) pp. 47-64.

Guichot-Reina, V. (2015). “El “enfoque de las capacidades” de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista”. *Teor. educ.*, 2, (27) pp. 45-70.

Heidemann, K.A. (2021). Impacto de los movimientos sociales en la educación: problemáticas y vías de acción. En Ibarra, P. et al. *Impactos. ¿Qué consiguen los movimientos sociales?* Edicions Bellaterra.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Editorial Capitán Swing.

Ibarra, P. (2000). ¿Qué son los movimientos sociales? En Grau, E y Ibarra, P. (Coord.). *Anuario de movimientos sociales. Una mirada sobre la red*. Icaria Editorial y Getiko Fundazioa, pp. 9-26.

Llorente, M.A. (2022). “La LOMLOE. Continuidismo reformista II”. Artículo elaborado a partir de su exposición en el Monográfico de Educación del V Congreso de Educación para la Transformación Social: La Ley de Educación a debate.

Martí i Puig, S. (2004). “Los movimientos sociales en un mundo globalizado: ¿alguna novedad? “. *América Latina Hoy*, 36, pp. 79-100. Ediciones Universidad de Salamanca.

Martí i Puig, S. (2016). Los movimientos sociales. En Barreda, M. y Ruiz, L.M. *El análisis de la política: enfoques y herramientas de la ciencia política*. Editorial Huygens, pp. 387-406.

Martínez Bonafé, J. (2016). “Sujeto político y educación pública”. *Altre Modernità*, pp. 41-50. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/7013>

Martínez-Otero Pérez, V. (2001). “Movimientos sociales y transformación de la sociedad”. *Pulso*, (24), pp. 59-72.

Martínez, Z. et al. (2012). “Movimientos sociales y procesos emancipadores”. *Cuaderno de Trabajo Hegoa*, (57).

Mejía, R.M. (2011). “Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XIX”. *Ciencias Políticas*, 11, pp. 128-156.

Michi, N. (2010). *Movimientos Campesinos y Educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE- VC*. Editorial El Colectivo.

Molina, F. (2011). “¿Y qué de las pedagogías críticas?”. *Revista Q Educación, Comunicación y Tecnología*, 5 (10), 11. (Artículo de reflexión no derivado de investigación). Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

Nikolalakaki, M. (2020). Resistencia. En Espinoza, R. y Angulo, J.F. (Coords). *Conceptos para disolver la educación capitalista*. Terra Ignota Ediciones, Barcelona, pp. 321-340.

Nora, G. (2013). Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetividad política. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ojeda, P.R. y Cabaluz, J.F. (2012). “Educación, movimientos sociales y poder popular. Apuntes teóricos para la praxis político-pedagógica”. *Actual Marx/Intervenciones*, 13, pp. 215-235.

Pastor Verdú, J. (2006). “Los movimientos sociales. De la crítica de la modernidad a la denuncia de la globalización”. *Intervención social*, 15, (2), pp. 133-147.

Pinheiro, L. (2013). “Los movimientos sociales como sujetos educativos- políticos”. En Gómez, M. y Corenstein, M. (Coord), *Reconfiguración de lo Educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 21-162.

Pinheiro, L. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-político de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos. Colección Investigación Doctoral.

Pinheiro, L. (2016). “Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales”. *De Raíz Diversa* vol. 3, número 6, julio-diciembre, pp. 45-79.

Ceceña, A.E. (2012). La fiesta de la diversidad y los saberes de la lucha. En Piris, S. (Coord). *Movimientos sociales y cooperación. Ideas para el debate*. Edita Hegoa.

Ramírez, R. (2008). “La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos”. *Folios*, 28, pp. 108-119.

Rauber, I. (2003). “Los dilemas del sujeto. Movimiento social y organización política en América Latina”. *Lógicas en conflicto*.

Rojas, B.P. y Arboleda, R. (2014). “La construcción del sujeto político en la escuela”. *Revista Aletheia*, vol. 6,1, pp. 124-139.

Rossi, F. M. (2010). Movimientos sociales. En Aznar, L. y De Luca, M. (Coord.). *Política. Cuestiones y problemas*. Buenos Aires. Editorial Cengage.

Silva, C. (2019). “La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación”. *Alteridad*, 14(1), 109-121. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.09>

Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial.

Torres, A. (2017). “Formación de pensamiento crítico desde la educación popular”. *Revista Educación y Cultural*, 119. Bogotá.1

Torres, A. (2017b). “Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina”. *Folios*, 46, pp. 3-14. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Torres, A. (2018). “Pedagogía emancipadora y nuevos sentidos de comunidad en América Latina”. *Revista Pedagógica* 18, (22), pp. 106-120.

Touraine, A. (1999). ¿Nuevos movimientos sociales? En *¿Cómo salir del liberalismo?* Editorial Paidós Mexicana, pp. 53-80.

Touraine, A (2006). “Los movimientos sociales”. *Revista Colombiana de Sociología*, (27), pp. 255-278.

Vélez Gallego, G. (2010). “Reflexiones para una educación del sujeto emancipado”. *Praxis*, 6(1), pp. 161-172.

Villagra, J.M. y Zinger, S. (2015). “Pensar al niño como sujeto político: Las propuestas educativas para los niños en movimientos sociales de Jujuy”. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Zavaleta et al. (2016). “La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía”. *Desidades*, 13

Zibechi, R. (2005). “La educación en los movimientos sociales”. *Programa de las Américas*. (Silver City, NM: International Relations Center).

Zibechi, R. (2006). La emancipación como producción de vínculos. En Ceceña, A. E. *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 123-149.

Webgrafía

Instituto Maya Ochoch Hik'eeek. (2022). Recuperado 6 de mayo de 2022, de ochochhikeek.org website: <https://ochochhikeek.org/es/>

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (2020). Recuperado 1 de mayo de 2022, de mstwebsite: <https://mst.org.br/educacao/>

Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. (2022). Recuperado 6 de mayo de 2022, de educaciontransformadoraglobal website: <https://educaciontransformadoraglobal.org/>

Anexos

Anexo 1. Guión de entrevista semi estructurada para realizar a la Coordinadora del Movimiento por la Educación Transformadora y Ciudadanía Global de Euskadi

1. ¿Qué es el movimiento para la transformación social? ¿Para qué y cómo surge el movimiento?
2. ¿Cuál es la organización y estructura del Movimiento?
3. ¿Cómo se unen las ONG, los centros educativos y los docentes participantes?
4. ¿En qué metodología o principios pedagógicos basan sus acciones?
5. ¿Hay algún criterio para seleccionar a los centros educativos y a los docentes?
6. ¿Quién decide participar, el centro o los docentes?
7. ¿Reciben formación los centros educativos/docentes que participan encaminadas a generar pensamiento crítico, fomentar la participación del alumnado, cooperación, colaboración, valores sociales, humanos y globales?
8. ¿Los materiales editados, quien los realiza? ¿de qué manera se ha construido ese material?
9. ¿Cuáles son los contenidos que trabajan?
10. Sobre la evolución de la educación para el desarrollo, ciudadanía global y educación para la transformación social, ¿siguen haciendo referencia a ciudadanía global? ¿Qué opinan sobre las reflexiones sobre las connotaciones de ciudadanía global y su paso a la EpTS?
11. ¿Hay relación entre vuestra labor y la de los movimientos de renovación pedagógica? ¿semejanzas y diferencias?

Anexo 2. Guión Entrevista semi estructurada para realizar al profesorado participante del Movimiento para la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global

1. ¿Formación? ¿Cuánto tiempo llevas ejerciendo como docente? ¿En qué nivel estás ejerciendo? ¿Qué materias?
2. ¿Qué te motivó a dedicarte a la educación?
3. ¿Cómo era la formación que recibieron en la universidad, el currículum plantea pedagogía y educación crítica o emancipadora? ¿Qué directrices se observaban con respecto a crear pensamientos críticos en el alumnado, herramientas,...
4. ¿Cuál es la idea con la que saliste de la facultad? ¿Cuál era la finalidad de tu profesión (docente) de la educación y de la escuela?
5. ¿Cuáles son los retos de la educación/sistema educativo?

6. ¿Consideras que el sistema actual y la educación actual fomenta la construcción de sujetos críticos y políticos?
7. ¿Cuál es la razón por la que estás participando en este programa/movimiento? ¿qué te llevó a buscar esto? ¿porque decidiste participar? ¿Cuánto tiempo llevas participando?
8. ¿Qué formación recibiste para comenzar? ¿Diste mucho esta formación que la que traías de base?
9. ¿Es una decisión particular tuya como docente para tu aula? ¿para tu ciclo? ¿para tu centro? ¿Cómo es valorado por el resto de docentes?
10. ¿Cómo lo llevas a la práctica? ¿en una materia, un curso, en todas tus materias?
11. ¿Qué metodología sigues?
12. ¿Cómo reacciona el alumnado? ¿Participa? ¿Le gusta este tipo de actividades o esta forma de clases?
13. ¿Qué resultados ves en el alumnado? ¿Notas diferencias en el alumnado que participa en este tipo de actividades?
14. ¿Currículo, contenido

Anexo 3. Guión Entrevista semi estructurada para realizar al Coordinador del Instituto Casa Esperanza

1. ¿Cómo se crea el instituto? ¿de quién es la iniciativa: comunidad, familias, acuerdo con otra institución?
2. ¿Por qué? ¿Cuál era la necesidad?
3. ¿Quién asiste a este instituto?
4. ¿Niveles educativos?
5. ¿Cuáles son los objetivos, contenidos y currículum, materias? ¿Siguen el oficial?
6. ¿Quiénes son los educadores/las educadoras? ¿Son gente de fuera de la comunidad? ¿Formados en el sistema formal? ¿Contratación?
7. ¿Organización del instituto? ¿forma de trabajar? ¿metodología?
8. ¿Es una escuela del sistema educativo? ¿Tiene reconocimiento?
9. Voluntariado
10. Financiación