



EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL COMO ASIGNATURA DE LIBRE CONFIGURACIÓN EN ANDALUCÍA:

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA



Dirección:

Maria Libia Arenal Lora

Coordinación y edición:

María V. Uribe Lucero

-

Técnica de EPD y Ciudadanía Global. Fundación para la Cooperación APY-Solidaridad en Acción.

Autoría:

Lorena Botellero Cáceres

María Burgos Sánchez

Antonio F. Estrada Parra

Víctor Macho Partida

Elisabeth Padial García

César A. Rivas Fernández

María V. Uribe Lucero

Diseño y maquetación:

William Sánchez Decicco

Ilustraciones:

Adrián García Díaz

Edita:

Fundación para la cooperación
APY SOLIDARIDAD EN ACCIÓN

**Impresión:**

Artes gráficas Gabella

Colaboran:

David Rosendo Ramos.

Director IES Diamantino García Acosta

Esther Prieto Jiménez.

Grupo Educación de Universidad Pablo de Olavide (GEDUPO) y Coordinadora de Máster Universitario en EPD, Sensibilización Social y Cultura de Paz. Universidad Pablo de Olavide.

Natalia Sánchez García.

Técnica de Educación para el Desarrollo y Profesora de la especialidad de Orientación educativa.

Financia:

AGENCIA ANDALUZA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
PARA EL DESARROLLO

Consejería de Igualdad, Políticas Sociales
y Conciliación



Esta obra forma parte del proyecto 0ED010/2018 realizado por Fundación para la Cooperación APY Solidaridad en Acción y financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID).

Puede descargarse de manera gratuita de www.apysolidaridad.org



“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

Paulo Freire

El conjunto del trabajo desarrollado en el marco del Proyecto “INCLUYENDO LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN EL CURRÍCULO DE LA ESO: EXPERIENCIA PILOTO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL COMO ASIGNATURA DE LIBRE CONFIGURACIÓN EN DOS IES DE LA CIUDAD DE SEVILLA”, en el que se inscribe esta publicación, se puso en marcha en el curso 2019/20, gracias a la financiación de la **Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo** (AACID).

Desde la **Fundación para la Cooperación APY Solidaridad en Acción** queremos dar nuestro agradecimiento a:

Asociación Madre Coraje, por ceder el uso de indicadores de evaluación recogidos en el material INDIED: Material para evaluar actitudes que construyan ciudadanía. Disponible en versión App y descargable en la web de la entidad.

A la dirección y coordinación del Máster de Educación para el Desarrollo, Sensibilización y Cultura de Paz y al **Grupo de Educación de la Universidad Pablo de Olavide** por su apoyo y colaboración.

A los aportes de las experiencias transformadoras por **Gerardo Giuliente y Azucena Riechert** de Escuela Técnica Nehuen Peuman (Bariloche, Río Negro. Argentina), **Gloria Palomo** de CEIP Malala (Mairena del Aljarafe, Sevilla), **Fernanda Durán Romero, David Muñoz-Villaraviz, Marina Resurrección Pérez, Jorge Ruiz-Morales de CEIP San José obrero y Adrián Domínguez Domínguez** como representante del Laboratorio Ciudadanía, Patrimonio y Territorio (CIPAT) que forma parte de los proyectos del Grupo de Investigación de Educación de Personas Adultas y Desarrollo de la Universidad de Sevilla (GIEPAD).

Por último, agradecer y reconocer el esfuerzo del grupo de trabajo - **Lorena Botellero, María Burgos, Antonio Estrada, Víctor Macho, Elisabeth Padial, Esther Prieto, César Rivas, David Rosendo, Natalia Sánchez y Mariví Uribe** -. Y especialmente al alumnado matriculado en la **asignatura piloto Educación para el Desarrollo y la Transformación Social (EpDTs)** de los IES Antonio Dominguez Ortiz e IES Diamantino García Acosta -**Diego, Felipe, Manuel C., Mario, Patricia, Rafael, Miguel Ángel, Lola, Jeanne, Jesús, Juan José, Alba, Zaida, Séfora, Carmen, Israel, Francisco Jesús, Alejandro A., Naiara, Abdelaziz, Fernando, Francisco Javier, Manuel J., Estela del Carmen, Alejandro L., Cristina, Mouhamet, Manuel N., Claudia, Erika**- por su esfuerzo, durante toda la implementación del pilotaje marcado por la pandemia de COVID19 y sobre todo durante el duro periodo de confinamiento domiciliario comprendido entre marzo y junio de 2020.

00

PRÓLOGO

- Pág 6

01

QUIÉNES SOMOS

- Pág 8

02

INTRODUCCIÓN

- Pág 12

2.1.- Qué es la EPD - Pág 14

2.2.- Por qué es necesaria la EPD en contexto educativo - Pág 15

2.2.1. Marco Normativo - Pág 15

2.2.2. Fuentes pedagógicas de la EPD - Pág 19

03

QUÉ LLEVA A LOS CENTROS EDUCATIVOS EN LOS QUE SE PILOTA LA ASIGNATURA A TRABAJAR DE MANERA EXPLÍCITA EN EL CURRÍCULO LA EPD.

- Pág 22

04

PILOTAJE DE LA ASIGNATURA

“EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL” EN EL IES ANTONIO DOMÍNGUEZ ORTIZ Y IES DIAMANTINO GARCÍA ACOSTA, EN LA CIUDAD DE SEVILLA.

- Pág 28

05

EVALUACIÓN

- Pág 38

5.1.- Instrumentos de evaluación - Pág 40

5.2.- Proceso de análisis y recogida de información - Pág 42

5.3.- Resultados - Pág 45

5.4.- Principales hallazgos en el proceso de evaluación del impacto de género - Pág 47

06

REFLEXIONES /

CONCLUSIONES DOCENTES - Pág 56

07

OTRAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

- Pág 60

08

BIBLIOGRAFÍA

- Pág 72

09

ANEXOS - Pág 74

El proyecto en imágenes - Pág 76

Hoja de registro para docentes y rúbrica de progresión - Pág 82

Rúbrica para la autoevaluación y mejora de proyectos APS - Pág 85

Natalia Sánchez García

Técnica de Educación para el Desarrollo y Profesora de la especialidad de Orientación educativa.

Vivimos en un momento de crisis, palabra mágica que nos está bombardeando continuamente. Los que nacimos en los 80 no hemos escuchado otra cosa, crisis mundial, crisis humanitaria, crisis económica, crisis de valores, crisis medioambiental, y ahora crisis sanitaria. La palabra crisis nos evade a un momento de ruptura, a una situación negativa y nefasta. Pero crisis sin duda es oportunidad. Replantearnos la situación vivida, reflexionar porque ocurrió y buscar opciones de reinventarse.

Ahí es donde más sentido cobra la educación para el desarrollo. Ya que actúa para prevenir situaciones de crisis, así como para paliar los efectos de esta. Es la herramienta para canalizar el momento y replantearse el mundo.

Como decíamos nos encontramos en un curso excepcional, con una situación nueva para toda la comunidad educativa, donde tenemos que aprender a convivir con esta “crisis sanitaria”. La salud es un derecho fundamental recogido en la **Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)**, “*Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia sanitaria y los servicios sociales necesarios*”. De esto se desprende que la salud no es solo ausencia de enfermedad sino bien-

estar físico, mental y social. La educación garantiza el cumplimiento de las dos últimas dimensiones de la salud, el bienestar mental y social de los más jóvenes.

La escuela es después de la familia la primera “paidocénisis” (Tourrián López, 2015), es el lugar donde el niño o la niña desarrollará el proceso de la socialización.

Entonces podemos decir si para estar sanos y sanas, el bienestar social es requisito indispensable y la escuela es el lugar de desarrollo de esta dimensión, la educación para el desarrollo cobra en estos momentos aún más sentido.

Debemos replantear la currícula educativa e introducir procesos sociales que nos ayuden a desarrollarnos de la forma más **sana** posible. En el Preámbulo del texto consolidado de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), recoge de manera explícita “*se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación*”.

Para que la escuela asuma este compromiso social, debe basarse en una serie de valores justos, solidarios y equitativos, debe estar ligada a una moralidad. La educación moral pretende enseñar a vivir colectivamente de modo justo y solidario, respetando a la vez

00 PRÓLOGO

la conciencia personal de cada sujeto y las normas de la sociedad. En palabras de Peters (1984) “una escuela moralmente neutral es una falacia”. La educación para el desarrollo está ligada a este compromiso social y moral de la escuela.

Josep María Puig habla de que el aprendizaje “reglado” ha reservado tiempo para trabajar en el aula ciertos valores: escuchar, dialogar, buscar soluciones, resolver conflictos... (Martínez, M y Puig, J.M. 1989). En definitiva aprender a convivir. Pero no nos podemos conformar solo con este trabajo. Debemos aprender a transformar las sociedades en busca de la igualdad de oportunidades. La escuela no es un agente aislado del entorno, sino que se nutre de él a la vez que influye en el mismo modificándolo. Es un proceso de feedback, se retroalimentan.

Por todo ello decimos que la educación para el desarrollo es actualidad ahora más que nunca. Trabaja y se nutre de situaciones de crisis, vela por la salud y el bienestar social, apoya procesos educativos encaminados al compromiso social y conecta a esta con la sociedad en la que vive.

La pandemia de la COVID19 marcará un hito en muchos aspectos y facetas de nuestras vidas, y la educación y la institución educativa será uno de ellos. Tendremos que adaptarnos a una nueva realidad en la que primarán la salud y la seguridad. El hecho de garantizar la integración de la naturaleza en la escuela y en los programas educativos, ayudará y garantizará el poder dar respuesta a la problemática expuesta. Las comunidades escolares representarán el lugar ideal para abrir el camino la creación de la sensibilidad ecológica necesaria en la sociedad actual. El ámbito educativo andaluz será clave para que, desde el marco de la cohesión institucional, podamos implementar procesos transformadores que pongan la vida en el centro y nos integren en la naturaleza, formando una ciudadanía crítica, inclusiva y “ecoalfabeta” capaz de generar cambios duraderos en el tiempo y beneficiosos para generaciones futuras.

La educación para el desarrollo es un requisito ineludible para plantar cara a esta crisis desde la escuela.

Como docentes tenemos el poder de cambiar el mundo, utilicemos este PODER.



SOLIDARIDAD

DEMOCRACIA

ACCIÓN

APY
Solidaridad en Acción

Pro

DERECHOS

DESARROLLO

HUMANO

DEREC

Educación

EQUIDAD

Sostenibilidad

01 QUIÉNES SOMOS



La Fundación para la Cooperación APY-Solidaridad en Acción, en adelante APY, es una organización progresista, laica y sin ánimo de lucro instituida sobre los principios de la erradicación de la pobreza y la promoción de la equidad y la igualdad en todas sus dimensiones, el fomento del desarrollo humano sostenible, la paz, la seguridad, la democracia y la solidaridad entre los estados y al interior de cada uno de ellos, subrayando la importancia del respeto a los derechos humanos fundamentales, la protección del medio ambiente, la igualdad de género y el pleno acceso a los bienes públicos globales como condiciones ineludibles para el logro de niveles de vida dignos para todos los seres humanos.

Desde 2006 venimos trabajando en el marco del ODS 4. EDUCACIÓN DE CALIDAD, elaborando proyectos y programas con el propósito de incluir la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global como paradigma educativo. Esta trayectoria protagonizada por centros educativos, agentes locales e instituciones públicas en el marco de una cooperación continua, nos ha dado la posibilidad de construir una metodología de acción, que perfeccionada a partir de la experiencia práctica y la constante evaluación, ha desembocado en diversas menciones y reconocimientos públicos por su eficacia. Poniendo el foco en el trabajo por una Educación de Calidad, capaz de mejorar la vida de las personas, garantizando el acceso a una educación inclusiva y equitativa, además de fortalecer mediante estos procesos, la infancia y juventud andaluza, dotándolos de herramientas para ser agentes de cambio y transformación social.

Se materializa con éste, el trabajo de muchos años apostando por introducir la Educación para el Desarrollo como asignatura en el currículo oficial de la Educación Secundaria Obligatoria. Esto se suma a la apuesta por la transformación social a través de metodologías innovadoras afines a la EPD, en este caso se apuesta fuertemente por el Aprendizaje Servicio, en el que el alumnado es el motor generador de conocimiento y cambio, favoreciendo que sean ellos y ellas los que construyan el conocimiento a través de la experiencia. El aprendizaje se estructura en base a necesidades e intereses del propio alumnado y de su entorno, y se cierra el "círculo" realizando un

servicio a la comunidad, contribuyendo esta metodología a la adquisición de competencias para la ciudadanía global.

ANTECEDENTES DEL PROYECTO

El curso 2013/2014, APY propuso trabajar, a tres centros educativos (El IES Itálica, el CEIP Andalucía y el IES Diamantino García Acosta), con el enfoque de la Educación para el Desarrollo. Se realizaron muchas acciones y proyectos aprovechando los grupos en los que daba clases el profesorado implicado en el proyecto, adaptando las acciones a las programaciones y a los tiempos de un centro educativo.

Tras este proceso conseguimos los siguientes resultados:

- Se ha creado un área de EpD en cada centro. Para la consolidación del área se ha apostado por la figura del coordinador/a de la misma y se le ha otorgado un postgrado en EpD.
- Se ha transversalizado la EPD en los Proyectos Educativos de los centros, introduciendo cambios en los objetivos, contenidos y metodología.
- Se han diseñado con el equipo docente materiales didácticos de transversalización de la EpD en el currículo educativo.
- Se han introducido actividades de sensibilización dentro del plan de centro y dentro de las programaciones de aula.
- Se han generado procesos de incidencia social en cada uno de los centros, liderados por el alumnado.

Siendo el fruto de esto la obtención por dos años consecutivos el premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer. De la mano del CEIP Andalucía y el IES Diamantino García Acosta, ambos de la ciudad de Sevilla, en 2017 y con el IES Itálica, de la localidad sevillana de Santiponce, en 2018.

Datos del nivel de resultados alcanzados que se corroboran con el proceso de evaluación externa llevado a cabo:

- Trabajar en procesos educativos a largo plazo ha permitido profundizar y establecer procesos de participación.
- El centro se ha considerado como un agente abierto a la comunidad y al barrio.
- Se ha potenciado el trabajo de coordinación, apoyo, asesoría que ha realizado APY, el cuál ha sido altamente valorado por el profesorado y que ha sido fundamental para el éxito de la intervención.
- El equipo docente participante valora muy positivo: el asesoramiento de APY; la adecuación del programa a sus necesidades formativas y metodológicas; calidad de la formación recibida; la metodología utilizada con el alumnado que les ha hecho más protagonistas de las actividades y del proceso de aprendizaje, lo que ha derivado en un alto nivel de compromiso y motivación por parte del alumnado.

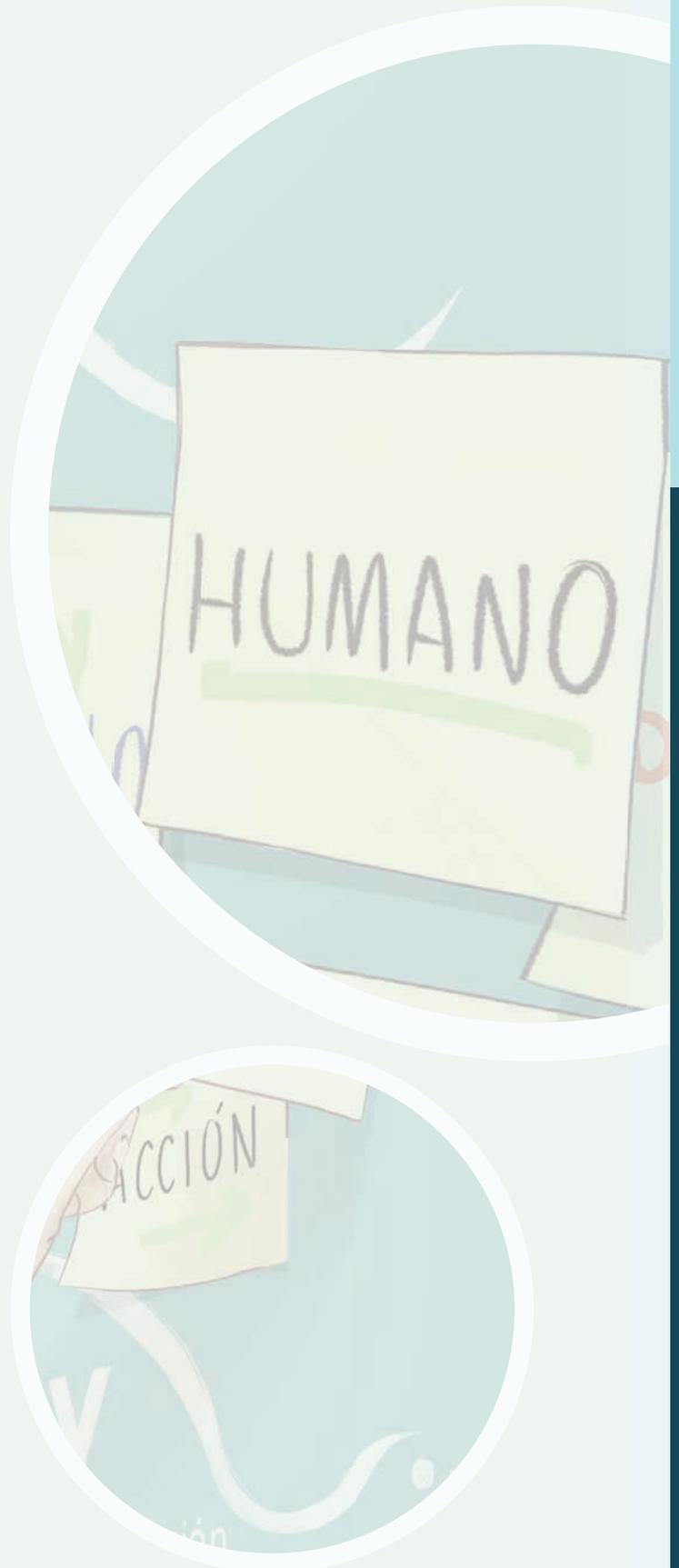
Para lo cual llegamos a la conclusión, tras el proceso de evaluación y de diagnóstico realizado con los centros, que se debe seguir apostando por la inclusión de la EpD aprovechar el contexto normativo en el que nos encontramos y dar el salto de incluir en el currícula educativa una asignatura de EpD. Tras esto se gesta la idea de la asignatura, abriendo ésta, un abanico de posibilidades para la transformación social y la generación de ciudadanía global en las aulas, de la mano de la Educación para el Desarrollo.

En esta aventura y de la mano de APY Solidaridad, en el curso 2019/20 se embarcan dos centros educativos IES Diamantino García Acosta e IES Antonio Domínguez Ortiz, ambos de la ciudad de Sevilla.

Poder contar con la asignatura de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social permite a profesorado poder planificar a largo plazo, realizar acciones y diseñar otras en función de los resultados que vayamos obteniendo con el alumnado, permitiendo realizar un trabajo constante de difusión y sensibilización con el resto de la comunidad educativa. Esto implica un cambio en la institución escolar, abriendo la puerta a metodologías generadoras de cambio (en este proyecto tanto APY como los dos IES beneficiarios apostamos por el Aprendizaje Servicio como eje), siendo el alumnado el encargado de construir su propio aprendizaje significativo y, a su vez, motor de cambio y transformación que da respuesta a las necesidades de su entorno local para generar incidencia en lo global.

Si hay algo, que completa el círculo, para la consecución de la Agenda 2030 es esto, poniendo de relieve

la importancia de la presencia explícita de la Educación para el Desarrollo en el currículo oficial, demostrando que las alianzas son fundamentales, tanto en el diseño de las acciones como en la implicación de la comunidad educativa, entidades y demás agentes sociales, siendo incuestionable la suma de todos estos actores para contribuir a la multiplicación de experiencias de transformación social generadoras de ciudadanía global.





02

INTRODUCCIÓN

2.1 QUÉ ES LA EPD

La Educación para el Desarrollo se ha constituido en los últimos años en una dimensión de la Cooperación al Desarrollo que ha adquirido una especial relevancia. Concretamente necesitamos aludir a la rapidez de cambios que se han producido en torno a ella. El concepto de Educación para el Desarrollo es un concepto vivo y directamente ligado a la ciudadanía global. Como punto de partida, establecemos la Declaración de Maastricht (2005), donde las delegaciones participantes de toda Europa realizaron una estrategia europea sobre cómo mejorar y aumentar la Educación Global en Europa, identificando dentro de esa Educación Global, la Educación para el Desarrollo.

En lo que respecta a la definición propia del concepto, son muchos los autores que han realizado una aproximación al mismo. En primer término la entendemos como un “proceso educativo constante, que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible” (Mesa, 2000).

Complementando esta definición, Ortega Carpio (2007) indica que “La Educación para el Desarrollo es un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible”.

Muy relacionado con lo que dicen las dos autoras anteriores, la Educación para el Desarrollo es un pro-

ceso educativo constante que pretende promover una ciudadanía global mediante la comprensión de las realidades Norte-Sur, y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible a través de una cultura solidaria.

Una vez realizada la aproximación conceptual del término que nos ocupa, queremos seguir profundizando sobre los objetivos principales que la Educación para el Desarrollo tiene, y entre ellos destacamos: la relación de los contenidos académicos con la formación del individuo, ofrecer criterios analíticos para que ésta tenga opción de participar en el desarrollo de su alrededor y comprender la relación que hay entre su realidad local y el desarrollo global y facilitar los medios para la acción transformadora, responsable y solidaria. Entre los valores y actitudes que promueve la educación para el desarrollo encontramos la autoestima, comprensión, justicia-equidad, participación, solidaridad y cooperación. (Argibay, Celorio, Celorio, 1997).

Por lo tanto, nos posicionamos en una visión de la educación para el desarrollo que persigue una ciudadanía crítica y empoderada en la lucha contra las desigualdades sociales, alejados de esas primeras concepciones asistencialistas que marcaron los inicios de la educación para el desarrollo (Mesa, 2000; Boni, 2011; Ortega, 2007). Este avance se ha visto también en las políticas públicas que competen a la cooperación internacional. Así, hemos pasado de una definición que incide en la educación como instrumento de sensibilización de la sociedad, tal y como se refleja en el art. 13 de la Ley de Cooperación al Desarrollo de 1998, a la lo que marca el PACODE que la entiende como una dimensión estratégica de la cooperación encaminada a la creación de ciudadanía global (AACID, 2019).

2.2 POR QUÉ ES NECESARIA LA EPD EN CONTEXTO EDUCATIVO

En este mundo interconectado se exige una mirada cosmopolita emancipadora que libere al individuo, sujeto a la dictadura de los miedos y la irracionalidad, y les una a los otros en un mismo proyecto ético y político. Un mismo proyecto que nos haga sufrir con el sufrimiento humano, que nos haga sentir y vivir “una ciudadanía común” (De Paz, 2007).

Ya en 1974 la UNESCO insta a considerar la educación como una herramienta que ayude a solucionar los problemas que afectan a la supervivencia y el bienestar de la humanidad. Dentro de estos problemas se encuentran la desigualdad, la injusticia, y relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza. La educación también es capaz de encaminarnos hacia medidas de cooperación internacional que pueda facilitar la solución de los anteriormente citados problemas. (UNESCO, 1974).

Siguiendo en esta línea un poco más adelante en el tiempo la Resolución 57/254 de 20 de diciembre de 2002 de la Asamblea General de Naciones Unidas indica que “la educación es un elemento indispensable para alcanzar el desarrollo sostenible». Pero, para alcanzar tal fin, no sirve cualquier proyecto o programa educativo sino uno inspirado en un modelo educativo que contemple la dignidad de todas y cada una de las personas involucradas en ellos (Mateo, 2007).

Todo ello nos lleva a trabajar la educación para el desarrollo desde el ámbito escolar, incluyéndola en la formación básica de nuestros menores, siendo esta la clave para formar a una ciudadanía consciente y comprometida con el cambio necesario para luchar contra las desigualdades en pro de la justicia social.

Pero cuando trabajemos la educación para el desarrollo en el ámbito escolar, hemos de ser conscientes de que debemos tener en cuenta las necesidades, intereses y condiciones de los colectivos con los que se va a trabajar como lo son el profesorado, los educadores y educadoras y los profesionales diversos (Celorio, 2013).

Integrando la educación para el desarrollo en la formación básica de nuestro alumnado, podremos contribuir a generar una ciudadanía crítica inclusiva, comprometida en erradicar cualquier tipo de brecha o frontera que genere desigualdades, y empoderando a la ciudadanía para hacerlos agentes del cambio. Esta educación se sostiene en una metodología holística de aprendizaje que facilita el aprendizaje de las interconexiones entre las distintas áreas de conocimiento, entre el individuo, las comunidades y el mundo. Este aprendizaje se

constituye a través de cuatro dimensiones, interrelacionadas entre sí, que dan lugar a un sin fin de actuaciones y que pueden ser promovidas por un extenso número de actores, agentes o instituciones tanto públicas como privadas (Ortega, 2007).

2.2.1 MARCO NORMATIVO

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, en ella, aparecen los siguientes principios relacionados con la Epd:

Artículo 2

La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los centros docentes a que se refiere la presente Ley, los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
2. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
3. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
4. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos

Ley 1/1998 DE 20-4-1998, DE DERECHOS Y ATENCIÓN AL MENOR, en ella, aparecen los siguientes principios relacionados con la Epd:

Artículo 11. Educación

1. Los centros educativos de Andalucía, en colaboración con las familias de los alumnos, formarán a los menores en el conocimiento y correcto ejercicio de sus derechos. Tal formación, de acuerdo con la normativa básica estatal, irá dirigida al desarrollo de sus capacidades para ejercer, de manera crítica y en una sociedad plural, la libertad, la tolerancia, la solidaridad y la no discriminación, así como para intervenir autónomamente en el proceso de desarrollo de Andalucía.
2. Será uno de los objetivos fundamentales de la educación el de proporcionar a los menores una formación integral que les permita conformar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración moral de la misma.

Ley 9/1999 DE 18 DE NOVIEMBRE, DE SOLIDARIDAD EN LA EDUCACIÓN, en ella, aparecen los siguientes principios relacionados con la Epd:

Artículo 18. Actuaciones de compensación.

1. La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá el valor de la interculturalidad, corrigiendo, en el ámbito de sus competencias, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa.
2. La Consejería de Educación y Ciencia fomentará la participación de asociaciones de padres y madres, organizaciones no gubernamentales, voluntariado, así como la de otros colectivos sociales sensibilizados por la promoción escolar y social de este alumnado, en proyectos y experiencias de compensación educativa.

Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz, en ella, aparecen los siguientes principios relacionados con la Epd:

Artículo 2. Corresponde al Gobierno, para la realización de los fines mencionados en materia de cultura de paz:

1. Promover que en todos los niveles del sistema educativo las asignaturas se impartan de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz, y la creación de asignaturas especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos
2. Impulsar, desde la óptica de la paz, la incorporación de los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales destinados al alumnado.
3. Promover la inclusión como contenido curricular de los programas de educación iniciativas de educación para la paz a escala local y nacional.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. En ella, aparecen los siguientes principios relacionados con la Epd:

Artículo 4. Principios del sistema educativo andaluz

El sistema educativo andaluz, guiado por la Constitución y el Estatuto de Autonomía para Andalucía, así como por los principios del sistema educativo español establecidos en el artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, se fundamenta en los siguientes principios:

1. Formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la paz.

Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, contempla en relación con los planes educativos de la CCAA las siguientes reflexiones vinculadas con la Epd:

Artículo 21. Educación.

Los planes educativos de Andalucía incorporarán los valores de la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida política y social.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en ella, aparecen los siguientes principios relacionados con la Epd:

Artículo 23. La educación para la igualdad de mujeres y hombres.

El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.

Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Destaca, en relación con la Epd lo siguiente:

Artículo 2 bis. La política inmigratoria

1. La integración social de los inmigrantes mediante políticas transversales dirigidas a toda la ciudadanía;
2. La igualdad efectiva entre mujeres y hombres; la efectividad del principio de no discriminación y, consecuentemente, el reconocimiento de iguales derechos y obligaciones para todos aquellos que vivan o trabajen legalmente en España, en los términos previstos en la Ley;
3. La lucha contra la inmigración irregular y la persecución del tráfico ilícito de personas;

4. La persecución de la trata de seres humanos;
5. La igualdad de trato en las condiciones laborales y de Seguridad Social;
6. La promoción del diálogo y la colaboración con los países de origen y tránsito de inmigración, mediante acuerdos marco dirigidos a ordenar de manera efectiva los flujos migratorios, así como a fomentar y coordinar las iniciativas de cooperación al desarrollo y codesarrollo.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), establece los siguientes temas transversales relacionados con la EpD:

- Educación cívica y constitucional. El conocimiento y el respeto a los valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.
 - Igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
 - Prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad.
 - No discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.
 - Prevención y resolución pacífica de conflictos.
 - Educación en valores como: la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia etc.
- Desarrollo sostenible y el medio ambiente.
- Riesgos de explotación y abuso sexual.
- Protección ante emergencias y catástrofes.
- Vida saludable.
- Interculturalidad.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Artículo 11. Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a

desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

1. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
2. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
3. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Artículo 27. Investigación, experimentación e innovación educativa.

La Consejería competente en materia de educación impulsará la investigación, la experimentación y la innovación educativa, incentivando la creación de equipos de profesores y profesoras, así como la colaboración con las Universidades y otras instituciones, organizaciones y entidades.

Ley 7/2017, de 27 de diciembre, de Participación Ciudadana de Andalucía. La ley tiene las siguientes finalidades relacionadas con la EpD:

Artículo 2. Finalidades.

1. Fomentar especialmente la participación social de las mujeres, de las personas menores de edad, de las personas mayores y de los colectivos en situación de vulnerabilidad.
2. Difundir la cultura y los hábitos participativos poniendo en marcha estrategias de sensibilización y formación desde la infancia.

Artículo 55. Medidas de fomento en los centros educativos.

En el marco de los cauces de participación establecidos para la comunidad educativa en su normativa de aplicación, la Administración de la Junta de Andalucía impulsará la cultura de la participación ciudadana y la democracia participativa en los centros docentes a través de los consejos escolares, así como el desarrollo de los valores democráticos y de participación en el alumnado, favoreciendo la interacción entre la ciudadanía e instituciones públicas y fortaleciendo la conciencia cívica.

Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía.

Artículo 13. Actuaciones en el ámbito educativo.

1. Toda persona tiene derecho a una educación basada en valores de igualdad y diversidad, sin discriminación alguna por su orientación sexual, identidad de género, expresión de género o pertenencia a grupo familiar LGTBI y con el debido respeto a estas.
2. Se garantizará la educación en valores de igualdad, diversidad y respeto desde la educación infantil, explicando la diversidad afectivo-sexual sin estereotipos a fin de facilitar un conocimiento objetivo y sin prejuicios, con absoluto respeto a los derechos humanos, utilizando para ello los recursos pedagógicos necesarios.

La Comunidad Autónoma de Andalucía, a través de la Consejería competente en materia de educación:

1. Velará para que el sistema educativo sea un espacio de respeto y tolerancia libre de toda presión, agresión o discriminación por motivos de orientación o diversidad sexual o por su identidad de género, o por pertenencia a grupo familiar LGTBI, con amparo al alumnado, miem-

bros del personal de administración, docentes y familias que lo componen. Asimismo, asegurará el respeto a todas las expresiones de género presentes en el ámbito educativo.

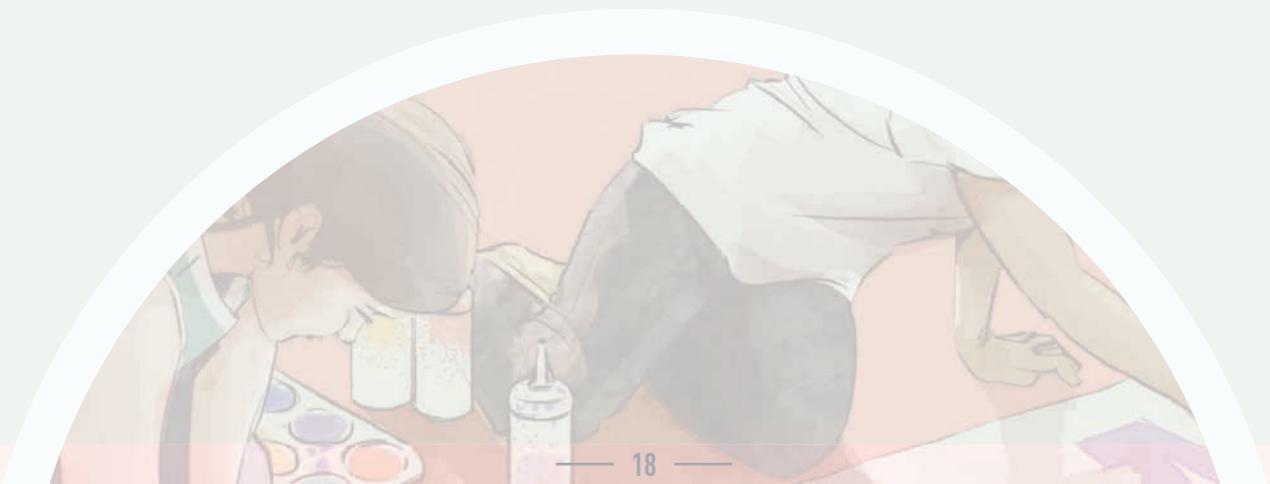
2. Adoptará todas las medidas apropiadas, incluyendo programas de educación y capacitación, para alcanzar la eliminación de actitudes y prácticas con prejuicio o discriminatorias dentro del sistema educativo, basadas en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquier orientación sexual o identidad de género, y en defensa del derecho a la autodeterminación de la identidad de género.

El proyecto se encuentra en consonancia con el programa de la Consejería de Educación en Andalucía Red *Escuelas espacio de Paz*. Los centros educativos que participan en el proyecto se encuentran dentro de dicha red. Según la guía para la elaboración de proyectos integrados existe la necesidad de trabajar en los centros educativos una Cultura de Paz orientada dentro de La Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999, Resolución A/53/243).

Con este repaso normativo queremos justificar que la educación para el desarrollo está contemplada como objetivo, principios y elementos transversales del sistema educativo andaluz, lo que no supone un "añadido" al trabajo que realizan los centros, sino que es **normativo** al igual que otros contenidos del currículum.

Partiendo por un lado de que la normativa nos "obliga" a trabajar con el alumnado aspectos ligados a la educación para el desarrollo, por otro lado se abre desde la promulgación de la LOMCE una nueva posibilidad en el paso de la introducción de la EpD en la Educación Formal.

La EpD está contemplada en los objetivos de la legislación educativa, y desde la promulgación de la LOMCE, existe la posibilidad de que los centros educativos elaboren asignaturas de **diseño propio** dentro de las asignaturas de libre configuración que oferten para el alumnado de la ESO.



2.2.2 FUENTES PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

DESDE EL CONSTRUCTIVISMO

Para profundizar en los objetivos y en la naturaleza de la Educación para el Desarrollo, debemos hacer referencia principalmente a Jean Piaget y Lev Vygotsky. Ambos desarrollan una visión constructivista de los procesos educativos, concibiendo el aprendizaje como una adquisición activa del alumnado, diferenciándose así, de la concepción desarrollada por las teorías conductistas, que sitúan al alumnado en un papel pasivo dentro de este proceso y concibe el aprendizaje como una asociación entre estímulos y reacción. Desde el enfoque constructivista, Piaget aboga por la relación existente entre educación y desarrollo; el proceso de aprendizaje implica recurrir a las estructuras cognitivas ya presentes en cada sujeto, estando el aprendizaje subordinado al desarrollo. En este sentido, es relevante el conocimiento de los estadios evolutivos que permitan adaptar la enseñanza al desarrollo psíquico (de las niñas y niños). El conocimiento previo permite la construcción de un aprendizaje significativo. A partir de aquí, destacamos los conceptos piagetianos de Asimilación y Acomodación, mediante los cuales, el autor hace referencia a los mecanismos internos que permiten el progreso de la inteligencia a través de los desequilibrios cognitivos que obligan al alumnado a reconstruir la interpretación de nuevos aprendizajes en base a los conocimientos. Para ello, se hace necesario un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el discente sea quien, de forma autónoma y consciente, incida en su desarrollo personal cognitivo, mediante técnicas y principios educativos que promocionen el aprendizaje por descubrimiento y el consenso ante situaciones de conflictos, implicando igualmente la necesaria vertiente creativa y crítica de la educación. Por otro lado, Lev Vygotsky, impulsa el carácter social del desarrollo del pensamiento. Al igual que Piaget, concibe la construcción del conocimiento en base a las relaciones y los nexos entre el conocimiento previo y el adquirido. Aunque a diferencia del mismo, sitúa el origen del conocimiento en el plano social para pasar posteriormente al individual.

La diferencia o aportación de este autor, en relación con la teoría constructivista de Piaget, radica en la total importancia que le otorga al plano sociocultural. Es el plano de las interacciones sociales donde se genera el desarrollo del pensamiento que a su vez da pie al aprendizaje como proceso de interiorización. Nos referimos, por tanto a un constructivismo social que completa el constructivismo psi-

cológico desarrollado por Piaget (no es el sistema cognitivo lo que estructura y origina el significado del conocimiento sino el medio social) estando entonces el aprendizaje mediado socialmente por el contexto cultural e histórico. Por tanto, en este sentido Vygotsky aboga por la necesidad de una educación enfocada a "enseñar a pensar", es decir, una educación que construya el conocimiento a través del diálogo con otras personas mediante la comunicación y la confrontación de ideas. Para el desarrollo del conocimiento en estos términos, es necesaria la implementación de un currículo que tenga en consideración la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este término, acuñado por Vygotsky, hace referencia a la distancia que existe entre el nivel de desarrollo cognitivo que ya tiene el propio sujeto y el nivel de desarrollo que puede alcanzar a partir de la interacción con otras personas. A este posible nivel de desarrollo se puede llegar mediante el proceso de andamiaje, el cual permite la construcción mental del significado a través de la interacción social, es decir, el conocimiento.

DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR DE PAULO FREIRE

Este autor basa su teoría en la capacidad de los seres humanos de transformar su medio a través de la acción sobre él y la reflexión constante de ésta. A partir de esta conjunción simultánea - de acción como praxis y reflexión como teoría - surge el proceso de cambio, siendo inherente a su propia naturaleza la participación colectiva mediante el diálogo y el fomento de la expresividad intersubjetiva. La concienciación de la palabra, como objeto de aprendizaje, supone uno de los pilares básicos que determina el paradigma educativo propuesto por este autor. La palabra configura el objeto básico del aprendizaje, no considerándola como un elemento inerte y aislado, sino como una herramienta que invite a la interrogación y promueva la interpretación crítica de la realidad, lo que construye entonces, la conciencia humana; pensar en el mundo es juzgarlo (FREIRE P; 1970). En este sentido, adueñarse de la palabra no es copiarla, es expresar juicios. La interiorización de la misma no sólo designa las cosas, sino que desde su práctica, interpreta y transforma. Es necesario, por tanto, hacer de la palabra como del aprendizaje un elemento autónomo, que genere expresión y pensamiento propio, que a su vez nos permita confrontarlo mediante la práctica dialógica que invita a la intersubjetividad, lo que, a su vez, permite la construcción y reconstrucción de pensamiento y su incidencia en la propia realidad.

En consecuencia de ello, podemos hacer referencia al proceso denominado por Freire como "humani

zación del mundo”, que precisa del conocimiento, la interpretación y la acción sobre la historia y la cultura que determina y concreta nuestra realidad. De esta manera, la educación popular de Freire, propone un método pedagógico que concientiza, y por tanto, politiza, en tanto que persigue la expresión liberadora de cada persona. Persigue la dominación de la palabra como expresión de la dignidad humana, al configurar una herramienta de libertad ante la consciencia dominante que domestica y domina. Es una práctica educativa no sólo para el pueblo sino desde el pueblo, que desde su perspectiva liberadora, configura la pedagogía del oprimido. Para concluir, podríamos entender la Educación Popular como un proceso en el tiempo, una acción progresiva que persigue situar a los grupos destinatarios en el centro de su contexto histórico a fin de capacitarlos para incidir en la construcción de un nuevo modelo de desarrollo determinado por una democracia sustantivamente participativa.

DESDE EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

El concepto de Desarrollo Humano es acuñado por la ONU en 1990. A diferencia del modelo de Desarrollo clásico, medido en términos estrictamente económicos, éste se centra en el impacto real que genera la actividad económica en el bienestar de las

personas. Para ello, se hace necesaria la promoción de esferas que incidan positivamente en el impulso de las potencialidades individuales, y su capacidad de decidir libremente en el ámbito público y privado. Tales esferas van desde el fomento de la participación, la seguridad, la sensación de pertenencia comunitaria y la garantía de los derechos humanos. La sostenibilidad forma parte inherente de este concepto, en la medida en que el desarrollo humano persigue ser mantenido para y desde todas las personas, en todo momento y lugar, no debe estar orientado solo a una parte de la población planetaria ni limitado a pocas generaciones. El término de Desarrollo Humano Sostenible (DHS), se establece finalmente a partir de la Conferencia sobre Desarrollo y Medioambiente celebrada en Río de Janeiro en 1992, mediante el Informe Brundtland. En este documento se establece la necesidad de “un desarrollo capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad y oportunidades de las generaciones futuras”. Por tanto, debemos incidir en cómo el modelo de Desarrollo Humano Sostenible no se limita solamente a la promoción del respeto medioambiental, sino que engloba un abanico más amplio de aspectos necesarios para el mantenimiento de la vida en términos de bienestar, donde la ecología es un pilar más, que junto a la igualdad de género, la interculturalidad,

el comercio justo y el mantenimiento de la Paz, configuran lo que desde la esfera educativa podemos determinar cómo las Educaciones Para. De esta manera, al igual que la Educación para el Desarrollo, el Desarrollo Humano Sostenible parte de dos dimensiones básicas que van desde a la ética, dado que aboga por la distribución equitativa de recursos y, por tanto, de oportunidades, en la medida en que parte de la existencia de un sistema sociopolítico interconectado a nivel planetario. Igualmente, desde la EpD se entiende el concepto de Desarrollo como una categoría de futuro, de positividad y de construcción colectiva, y por tanto, de participación encaminada a un cambio del modelo social en clave de equidad y justicia, siendo las personas el principal objeto de las políticas públicas a la vez que el principal instrumento para desarrollarlas.

DESDE EL MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El método de Investigación-Acción constituye uno de los pilares básicos de la EpD en la medida en que persigue: a) el cambio social en clave de mejora; b) por tanto, se engloba en la esfera de la ética; c) igualmente, persigue para ello la implementación de procesos participativos y dialógicos; d) por lo que se engloba en el marco de la colectividad frente a la individualidad. No concibe como fin último

la acumulación de conocimientos, sino su aplicabilidad en el contexto social y contribución al cambio. Otro elemento fundamental de este método, se refiere a la necesidad de incluir la participación de la población objeto en el proceso investigativo, a fin de fomentar la toma de consciencia y papel activo de la ciudadanía en la mejora de su realidad. De esta manera, todos los actores implicados interpretan y concluyen en base a los resultados obtenidos, valorando igualmente las distintas formas de saberes, tanto el experto y académico como el saber más práctico, local o inmediato. A partir de aquí, podemos observar como desde el método de la Investigación-Acción, no se concibe el conocimiento de manera elitista y/o ortodoxa, sino que el conocimiento se visualiza de forma abierta e indefinida. Es por ello, que desde el plano educativo, el currículo debe ser construido y orientado para su práctica en el contexto social. Por tanto, además de contener un interés teórico y práctico, costa de un tercer pilar; la educación como práctica emancipadora, desde el sentido de la autorreflexión y la libertad de consciencia, enfocada como último fin a la mejora de la realidad.





03

QUÉ LLEVA

A LOS CENTROS EDUCATIVOS EN
LOS QUE SE PILOTA LA ASIGNATURA
A TRABAJAR DE MANERA EXPLÍCITA
EN EL CURRÍCULO LA EPD.



Los centros participantes se encuentran en barrios catalogados como Zona de Transformación Social, ya que el desempleo, el bajo nivel de estudios y la pobreza están presentes. Con lo cual consideramos que nuestra intervención, es si cabe aún más pertinente, ya que consideramos que el trabajo de la EpD promueve procesos de lucha contra las desigualdades.

El **IES Antonio Domínguez Ortiz** es un centro público de educación secundaria ubicado en el periférico barrio sevillano de Polígono Sur. Es considerado como una zona desfavorecida de la Comunidad Autónoma Andaluza, en el que su población presenta situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social.

Este contexto social existente y los escasos estímulos culturales y organizativos no permiten que la población valore la importancia de la formación como en otras zonas de la ciudad. Además, la situación económica familiar obliga a muchos jóvenes a buscar ingresos y a abandonar antes de tiempo los procesos educativos, por lo que el absentismo y el abandono escolar temprano son muy elevados.

En este contexto el centro es consciente del importante papel educador que desempeña junto con las familias, por ello desarrolla numerosos Planes, Proyectos y Programas que buscan la implicación de toda la comunidad educativa y la transformación social para conseguir el desarrollo integral de su alumnado.

Nuestras líneas pedagógicas son las siguientes:

- Impartir una enseñanza de calidad, personalizada, activa y crítica que, mediante la comunicación y el trabajo, se convierta en la base de la formación del alumnado y en el instrumento

para la adquisición de nuevos aprendizajes con independencia de sus circunstancias y condiciones.

- Trabajar desde la equidad, garantizando la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y como elementos compensadores de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.
- Potenciar la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimenten ellos, ellas y la sociedad.
- Potenciar metodologías y estrategias educativas comprometidas con una educación abierta a todos y todas, innovadora y orientada por valores comunitarios y democráticos.
- Potenciar el trabajo por proyectos, las actividades interdisciplinares y la organización por ámbitos de conocimiento.
- Utilizar la orientación educativa y profesional de los estudiantes como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- Aprovechar la autonomía de centro para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que marca la norma.
- Movilizar las estructuras y los recursos hacia una organización escolar inclusiva que promueva el éxito educativo, forme en valores y motive el cambio social.
- Fomentar el progreso permanente, mediante una evaluación formativa, crítica y reflexiva que saque lo mejor de cada uno.
- Fomentar la evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.

El alumnado de nuestro centro presenta unas características comunes al de la zona de Polígono Sur de Sevilla.

En su mayoría, tienen un nivel socioeconómico bajo o muy bajo, escasa motivación hacia los estudios, un desfase en las habilidades instrumentales (lectura, escritura, comprensión, razonamiento, memoria, cálculo, etc.) y curriculares, un escaso nivel de autoestima y de confianza en sus propias posibilidades, un aumento del absentismo a partir de los 14 años -algunos han formado ya una familia a esta edad-, escasas habilidades para la resolución de conflictos pacífica y poca conciencia de las desigualdades existentes por razón de raza o sexo en las opciones formativas.

El profesorado de nuestro centro es seleccionado a través de una convocatoria pública para puestos específicos que desarrolla la Delegación de Educación y Deporte de Sevilla, dependiente de la Consejería de la Junta de Andalucía. Para poder acceder, la persona aspirante debe contar con una formación específica relacionada con temáticas como el fomento de la participación familiar, la atención a la diversidad, inteligencia emocional y resolución pacífica de conflictos, metodologías innovadoras e intervención educativa con comunidad gitana.

Esta selección inicial consigue, en la mayoría de las ocasiones, que nuestros profesores y profesoras presenten un alto nivel de implicación en el trabajo con las familias, realicen una atención personalizada a nivel académico y emocional de todo el alumnado -independientemente de la edad o nivel educativo que presente-, así como una gestión de la convivencia de manera positiva, y estén acostumbrados a trabajar en equipo y a compartir experiencias con el resto de la plantilla .

El **IES Diamantino García Acosta** es un centro público de educación secundaria ubicado en el periférico barrio de Su Eminencia. Es considerado como una zona desfavorecida de la ciudad de Sevilla, en el que su población, altamente migrante, presenta situaciones estructurales de pobreza y marginación social, que se han visto agravadas desde la crisis de 2008.

En nuestro centro es significativo el número de nacionalidades que confluyen, un total de 16, nos

enorgullece ya que favorece y enriquece la complejidad del proceso educativo.

También hay que hacer referencia al papel fundamental que las familias tienen en el buen funcionamiento de nuestro centro. Familias con perfiles muy diferentes: monoparentales, desestructuradas, migrantes, de agrupación familiar, bajo la tutela de familiares, víctimas de violencia de género... Siempre participativas, en la medida que sus posibilidades personales les permite.

Nuestras líneas pedagógicas son las siguientes:

- Basar el proceso E-A en un modelo eminentemente competencial, con aprendizajes significativos y funcionales para el alumnado. El modelo debe caracterizarse por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integrador.
- Favorecer metodologías que partan del profesorado como orientador y guía del proceso de desarrollo del alumnado, partiendo del nivel competencial inicial de éste y teniendo en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.
- Involucrar al alumnado en su propio aprendizaje para que detecte y desarrolle sus potencialidades, fomentando su autoconcepto y su autoconfianza, y los procesos de aprendizaje autónomo, promoviendo hábitos de trabajo en equipo.
- Estimular la reflexión y el pensamiento crítico en el alumnado y se potenciará el descubrimiento, la investigación, la discusión y el espíritu emprendedor y la iniciativa personal.
- Fomentar la realización de tareas y proyectos para profundizar en las habilidades de pensamiento del alumnado, tales como observar, analizar, relacionar, comparar, clasificar etc.
- Favorecer el uso de metodologías activas que contextualicen el proceso educativo que fomenten el aprendizaje por proyectos, centros de interés, o estudios de casos, en los que se trabaje más de una competencia, favoreciendo la participación, la experimentación y la motivación del alumnado.
- Contribuir al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación para generar aprendizaje y conocimiento. Profundizando en las metodologías basadas en la gamificación y el mobile learning.

El alumnado de nuestro centro se caracteriza por tener una baja motivación y un bajo rendimiento académico, existe un alto número de abandono temprano de estudios, además de tener un alto número de alumnado censado de compensatoria, sobre todo debido a desconocimiento total o parcial del idioma.

El profesorado de nuestro centro asciende a 31 docentes, de diferentes grupos de edad, diversa formación y trayectorias profesionales. Los profesores/as están muy concienciados en relación a la necesidad de paliar las dificultades de aprendizaje e implicar a las familias en la formación de sus hijos/as en aras de mejorar y compartir su educación. El conjunto de docentes tiene claro la necesidad de actuar conjuntamente para favorecer la consecución de los objetivos del centro, lo que permite impulsar iniciativas innovadoras que mejoran la calidad educativa del centro y el aprendizaje interdisciplinar. Tanto el **IES Antonio Domínguez Ortiz** como el **IES Diamantino García Acosta** comparten peculiaridades como:

- Nivel socio-económico y cultural bajo
- Alta tasa de desempleo.
- Precariedad económica.
- Situación de marginación.
- Bajo nivel académico.
- Violencia en el seno familiar.
- Alumnado sin conocimientos y las habilidades para seguir el ritmo de la clase y con escaso nivel de autoestima y de confianza.
- Aumenta su absentismo a partir de los 14 años.
- Interrupción del proceso de escolarización de las niñas.

Tras hacer un recorrido por las singularidades de los dos centros que han participado en el pilotaje de la asignatura "Educación para el Desarrollo y la Transformación Social", podemos afirmar que:

- La EpD ofrece a los centros una perspectiva distinta centrada en los valores sociales, en la cooperación, la solidaridad y los derechos humanos.
- Los procesos de incidencia social generados por las acciones de EpD, ayudan a conectar el centro con su barrio, su realidad social más inmediata y poder transformarla.
- Se trabaja desde la personalización de la enseñanza, apostando por el alumnado como sujeto activo de su proceso de E-A.
- Además de seguir apostando por la transversalización, es necesario priorizar los objetivos y contenidos de la EpD y darle oficialidad curricular. La normativa educativa actual (podemos ver en el apartado anterior el recorrido por la misma), permite que los centros educativos incorpore en el horario lectivo curricular asignaturas de elaboración propia.
- Creando la asignatura de EpDTs, estaremos dándole rigor e importancia a los contenidos que se trabajan desde la EpD. Viéndose su importancia reflejada en una asignatura que complementará el currículo educativo de la ESO.





04

PILOTAJE

DE LA ASIGNATURA “EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL” EN EL IES ANTONIO DOMÍNGUEZ ORTIZ Y EL IES DIAMANTINO GARCÍA ACOSTA, EN LA CIUDAD DE SEVILLA.

GEDUPO

QUÉ VAMOS
A EVALUAR Y
COMO

REUNIONES PREVIAS

REVISIÓN
INDICADORES
INDIED

DISEÑO
ASIGNATURA

ELABORACIÓN DE
PROGRAMACIÓN

APY

JEFE DE
ESTUDIOS
DO

GRUPO
MOTOR

DOCENTES
AMBOS
CENTROS

DIRECTOR
DGA

EVALUADORA

SELECCIÓN DE
CONTENIDOS

TRÁMITES
ENTRE CENTROS
Y CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN

APY

DOCENTES
AMBOS
CENTROS

EVALUADORA DE
EXPERIENCIA

EVALUADORA
DE GÉNERO

METODOLOGÍA APS *

EMPEZAMOS
LAS CLASES

REUNIONES
QUINCENALES
EN LOS 1º Y 2º TRIMESTRES
PARA DISEÑAR SESIONES

*
TRABAJA
CONTENIDOS
CURRICULARES
ACCIONES
TRANSFORMADORAS
DEL ENTORNO

DISEÑAMOS
2 ACCIONES



MARZO:

JUNIO:

PANDEMIA, CONFINAMIENTO

FIN DE CURSO

SISTEMATIZACIÓN
DE LA EXPERIENCIA PARA COMPARTIR Y
QUE SE PUEDA
REPRODUCIR



La asignatura se asignó a los departamentos de **Ciencia y Tecnología** en el IES Diamantino García Acosta y al **Sociolingüístico** en el IES Antonio Dominguez Ortíz.

Los profesores que se han encargado de impartir la materia cuentan con una amplia experiencia y formación, siendo su grado de implicación y sensibilización tanto con el alumnado, como con sus familias

y el entorno bastante alto. Participan de los distintos Planes y Programas Educativos de la Consejería de Educación, incluso coordinando alguno de ellos, realizan formación en centro específico de la zona y poseen la titulación de **Máster en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz** de la Universidad Pablo de Olavide.

4.1. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIECIA

El grupo motor definió tanto los bloques temáticos, contenidos, estándares y criterios de evaluación, al ser asignatura de nueva creación, basándonos **Orden de 14 de julio de 2016**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y en los indicadores detallados en INDIED. (Instrumento elaborado por la entidad Madre Coraje¹).

Estableciendo los siguientes bloques:

| **Bloque 1: La Agenda 2030. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible** |

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

| **Bloque 2: Sostenibilidad Medioambiental** |

Medio ambiente y desarrollo humano sostenible. Consumo sostenible y gestión de recursos naturales. El cambio climático.

| **Bloque 3: Derechos Humanos y Cultura de Paz** |

La historia de los Derechos Humanos. Declaración universal de los derechos humanos. Derechos de la Infancia. Instrumentos para la defensa de los derechos Humanos. Desigualdades e injusticias en las sociedades. La solidaridad, el respeto y el diálogo como herramienta de convivencia y gestión de conflictos. La cultura de Paz.

| **Bloque 4: Diversidad cultural** |

Interculturalidad. Diversidad cultural. Estereotipos y prejuicios. Tolerancia, justicia e inclusión. La ciudadanía global

| **Bloque 5: Igualdad de género** |

La igualdad de derechos, deberes y obligaciones. Discriminación por razones de género y de identidad sexual. La desigualdad como causa de la violencia de género. Igualdad entre hombre y mujeres.

| **Bloque 6: Herramientas de transformación social** |

Movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos. Medios de comunicación y redes sociales. Nuevas tecnologías y nuevas brechas de exclusión. Diseño de estrategias de comunicación para la transformación social. Trabajo y alianzas en red con el tejido asociativo del entorno.

¹<https://www.madrecoraje.org/guia-indied/>

| Bloque 1: La Agenda 2030. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible |

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas.	B1. Conocer la Agenda 2030 y especialmente las metas que plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	E.1. Interacciona con empatía en sus relaciones interpersonales con iguales, expresa ideas y opiniones y utiliza el diálogo para solucionar conflictos. E.2. Colabora en proyectos grupales escuchando y mostrando respeto por la opinión del otro. E.3. Colabora y forma parte activa de la difusión en su entorno más cercano de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. E.4. Conoce el contenido de la Agenda 2030 e identifica situaciones de desigualdad e injusticia en su entorno cercano. E.5. Integra de forma positiva las nuevas tecnologías y las redes sociales en la búsqueda de información.	CCL CAA CEC CSC CMCT SIEP	Intervenciones orales Observación y comportamiento en el aula Pruebas orales Trabajo en equipo Rúbrica

| Bloque 2: Sostenibilidad Medioambiental |

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Medio ambiente y desarrollo humano sostenible. Consumo sostenible y gestión de recursos naturales. El cambio climático.	B2.1 Analizar críticamente el modelo actual de desarrollo y los hábitos de consumo y uso de los recursos naturales y ponerlos en relación con el problema del cambio climático. B2.2 Conocer y analizar los problemas y retos medioambientales a los que se debe hacer frente, origen y posibles vías para superarlos.	E.1. Muestra respeto por el medio ambiente y conciencia por poner freno al cambio climático. E.2. Conoce y valora la importancia del buen uso de los recursos naturales. E.3. Manifiesta una actitud positiva en la conservación y mantenimiento de su entorno más cercano. E.4. Integra de forma positiva las nuevas tecnologías y las redes sociales en la búsqueda de información.	CCL CAA CEC CSC CMCT SIEP	Intervenciones orales Observación y comportamiento en el aula Pruebas orales Trabajo en equipo Rúbrica

| Bloque 3: Derechos Humanos y Cultura de Paz |

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<p>Declaración Universal de los Derechos Humanos.</p> <p>Solidaridad, respeto y diálogo como herramientas de convivencia y gestión de conflictos.</p>	<p>B3.1 Conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</p> <p>B3.2 Identificar en su entorno situaciones de injusticia social y desigualdad.</p>	<p>E.1 Manifiesta una actitud abierta hacia los demás aceptando punto de vista y sentimientos diferentes.</p> <p>E.2. Conoce e identifica conductas altruistas y solidarias, además identifica la importancia de las mismas para la convivencia.</p> <p>E.3. Conoce y valora la mediación como forma pacífica de resolver conflictos personales e interpersonales.</p> <p>E.4. Integra de forma positiva las nuevas tecnologías y las redes sociales en la búsqueda de información.</p>	<p>CCL</p> <p>CAA</p> <p>CEC</p> <p>CSC</p> <p>CMCT</p> <p>SIEP</p>	<p>Intervenciones orales</p> <p>Observación y comportamiento en el aula</p> <p>Pruebas orales</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Rúbrica</p>

| Bloque 4: Diversidad cultural |

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<p>Interculturalidad.</p> <p>Diversidad Cultural.</p> <p>Estereotipos y prejuicios.</p> <p>Tolerancia, justicia e inclusión.</p>	<p>B4.1 Conocer y comprender conceptos relacionados con la diversidad cultural</p> <p>B4.2 Identificar y rechazar, a partir del análisis crítico de hechos reales o figurados, situaciones de discriminación.</p>	<p>E.1. Manifiesta una actitud abierta hacia los demás aceptando puntos de vista y sentimientos diferentes.</p> <p>E.2. Muestra tolerancia y respeto por costumbres y modos de vida diferentes a los propios, respeta las diferencias individuales y reconoce las cualidades de las personas que componen su círculo social, detectando, con ayuda del adulto, los principales prejuicios sociales de su entorno más cercano.</p> <p>E.3. Integra de forma positiva las nuevas tecnologías y las redes sociales en la búsqueda de información.</p>	<p>CCL</p> <p>CAA</p> <p>CEC</p> <p>CSC</p> <p>CMCT</p> <p>SIEP</p>	<p>Intervenciones orales</p> <p>Observación y comportamiento en el aula</p> <p>Pruebas orales</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Rúbrica</p>

| Bloque 5: Igualdad de género |

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<p>Igualdad entre mujeres y hombres</p> <p>Discriminación por razones de género y de identidad sexual.</p> <p>La desigualdad como causa de la violencia de género.</p>	<p>B5.1 Conocer la realidad de las mujeres en las diferentes regiones del planeta.</p> <p>B5.2 Analizar la relación entre género y otras problemáticas sociales.</p> <p>B5.3 Identificar situaciones de violencia y discriminación por cuestiones de género, propias o en su entorno.</p>	<p>E.1. Distingue conceptos básicos como sexo, género, sexismo, patriarcado.</p> <p>E.2. Reconoce y rechaza estereotipos y prejuicios</p> <p>E.3. Organiza y expone sus ideas relacionadas con una comunicación no sexista en murales, carteles y textos escritos.</p> <p>E.4. Interpreta y comenta datos estadísticos que recogen prácticas discriminatorias en nuestra sociedad</p> <p>E.5. Identifica y describe los comportamientos y las actitudes que configuran la violencia de género hacia las mujeres, identificando sus causas, adoptando una postura crítica y de denuncia ante los mismos.</p> <p>E.6. Integra de forma positiva las nuevas tecnologías y las redes sociales en la búsqueda de información.</p>	<p>CCL</p> <p>CAA</p> <p>CEC</p> <p>CSC</p> <p>CMCT</p> <p>SIEP</p>	<p>Intervenciones orales</p> <p>Observación y comportamiento en el aula</p> <p>Pruebas orales</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Rúbrica</p>

| Bloque 6: Herramientas de transformación social |

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<p>Movimientos comprometidos en defensa de los Derechos Humanos.</p> <p>Medios de comunicación y redes sociales.</p> <p>Nuevas tecnologías y nuevas brechas de exclusión.</p> <p>Diseño de estrategias de comunicación para la transformación social.</p> <p>Trabajo y alianzas en red con el tejido asociativo del entorno.</p>	<p>B.6.1 Identificar la participación como un derecho y una obligación de todos los ciudadanos y ciudadanas que les da responsabilidad y poder para la construcción de un mundo más justo y equitativo.</p> <p>B.6.2 Diseñar y realizar una propuesta de trabajo creativa y factible que responda a la mejora de alguna necesidad social que exista en su entorno en coordinación con agentes y entidades locales.</p>	<p>E.1. Conoce la misión y trabajo de entidades de sociedad civil en defensa y cumplimiento de los derechos humanos.</p> <p>E.2. Identifica la participación como derecho y obligación de la ciudadanía para la construcción de un mundo más justo y equitativo.</p> <p>E.3. Colabora en proyectos grupales escuchando y mostrando interés por el punto de vista del otro.</p> <p>E.4. Conoce e identifica conductas solidarias y altruistas y su valor para la convivencia.</p> <p>E.5. Integra de forma positiva las nuevas tecnologías y las redes sociales en la búsqueda de información.</p>	<p>CCL</p> <p>CAA</p> <p>CEC</p> <p>CSC</p> <p>CMCT</p> <p>SIEP</p>	<p>Intervenciones orales</p> <p>Observación y comportamiento en el aula</p> <p>Pruebas orales</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Rúbrica</p>

Partimos de una serie de principios metodológicos:

Fomentar la construcción del saber de manera colectiva (aprendizaje cooperativo) por medio de la discusión y de la reflexión a partir de las experiencias y conocimientos previos del alumnado de forma que, por sí mismos puedan llegar a conclusiones sobre las relaciones en su grupo de iguales, familia y contexto social.

- Partir de la teoría dialéctica del conocimiento que implica que, a partir de la práctica, teorizamos sobre ella y regresamos a la práctica (que permite el análisis de nuestra práctica y la reflexión sobre la misma). Los supuestos de los que partimos son:
 1. Nunca se parte de cero. Todas las personas tienen experiencias, conocimientos y prejuicios sobre el tema que se aborda en el proyecto.
 2. La verdad no está dada, sino que se construye. No existe una verdad absoluta, el conocimiento es un trabajo colectivo donde se construyen respuestas.
 3. Nadie ignora todo, nadie sabe todo. Todo el mundo tiene experiencias que le aportan un saber, así las experiencias diarias, individuales y colectivas contribuyen a aumentar el conocimiento.
 4. La información es un apoyo. Lo más importante del proyecto es recoger las experiencias, opiniones de todos los agentes parti-

cipantes y fomentar la transformación de actitudes, conocimientos y valores.

5. Se respetan los ritmos de cada persona.

- El trabajo en el proyecto debe ser un bien para la comunidad, aprendizaje por servicio solidario, las acciones que se desarrollen deben terminan en una acción social que ayude al alumnado a generar una conciencia crítica, un compromiso social y un impacto en su entorno más inmediato. La elección de las temáticas de los proyectos se da bien por la detección de una necesidad establecida en el grupo o bien por necesidad detectada por el equipo educativo.
- La asignatura tiene un marcado carácter feminista, así que se trabaja desde la metodología coeducativa, creemos, apostamos y trabajamos por y para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y el respeto a la diversidad sexual y de género.
- El centro no es un ente aislado, por eso, fomentamos la coordinación entre diferentes entidades públicas y privadas, así como la difusión de las actuaciones tanto dentro como fuera del centro.

Hemos elegido, en función del momento del proceso y del grupo, metodologías que comparten características entre sí, además de que se encuentran estrechamente ligadas a la generación de una educación crítica y transformadora.

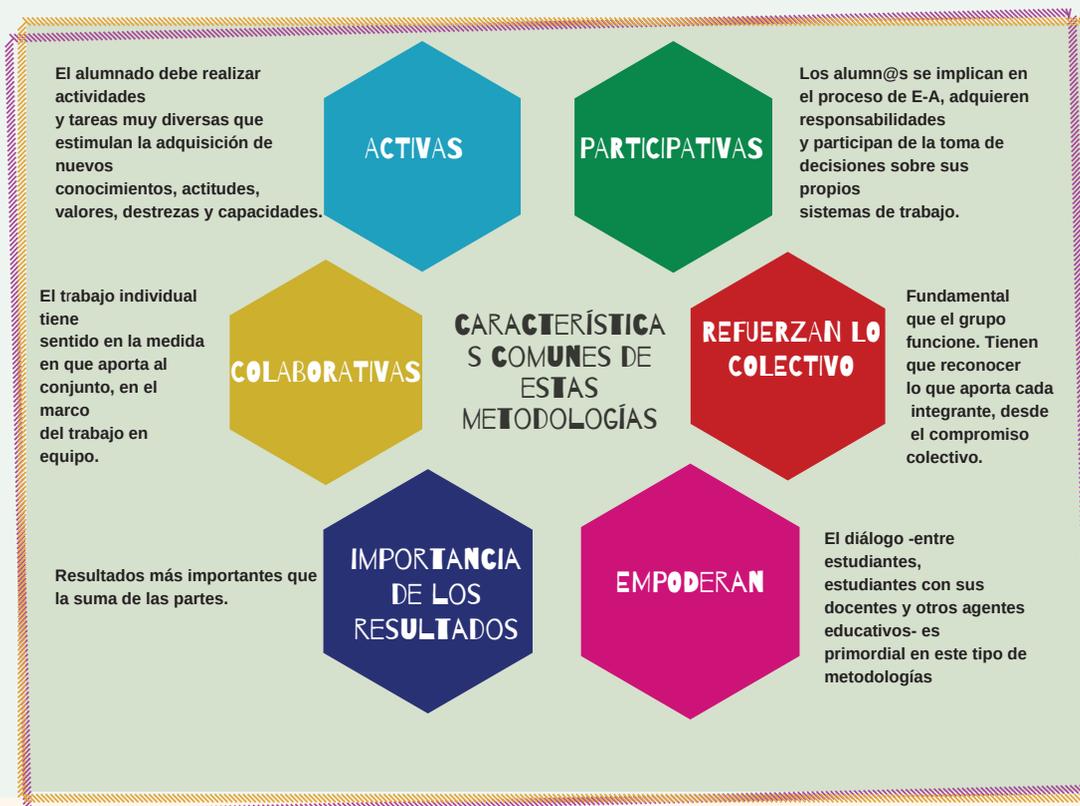


Figura 1. Características comunes entre Aprendizaje Basado Proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Cooperativo, Estudio de Casos y Aprendizaje-Servicio. Fuente: Elaboración propia basado en Celorio, G (2017).

En el pilotaje de esta experiencia apostamos, principalmente, por el Aprendizaje y Servicio Solidario (APS) en consonancia con otras metodologías afines a la EPD, teniendo como finalidad última conseguir:

- **Enfoque integral de la persona**, es decir, el aprendizaje es un proceso individual en que cada cual va construyendo su identidad y se va configurando éticamente.
 - **Aproximación multidisciplinar**, realizando propuestas educativas que permitan, potencien y armonicen diferentes ámbitos del saber.
 - **Papel protagonista del alumnado**, por lo tanto, el papel del profesorado tiene que ser de acompañamiento y de creación de las condiciones pedagógicas necesarias para capacitarlo en esta línea.
 - **Acción y participación en el proceso de aprendizaje del alumnado** para fomentar la capacidad de transformar el entorno y transformarse, es decir, el aprendizaje debe basarse en actividades y participación activa del alumnado.
 - **Vivencia y experiencia** para desarrollar **aprendizajes significativos**, es decir, cualquier aprendizaje nuevo tiene que partir de los intereses del alumnado. De este modo, estos nuevos conocimientos pueden acontecer en relevantes, funcionales y significativos para el alumnado y, por lo tanto, aplicables a la vida diaria.
- **Flexibilidad y contextualización** didáctico-metodológica, es decir, la acción educativa tiene que ser adecuada a las diferentes características, ritmos de aprendizaje y niveles del alumnado, sus circunstancias concretas y su momento vital.
 - En la misma línea, la educación para el desarrollo tiene que promover el uso de diferentes estrategias didácticas que fomenten la curiosidad, la indagación, la reflexión, la contrastación, el intercambio, la sensibilización y la transformación de la realidad que nos rodea.
 - **Multidireccionalidad** en la acción educativa, significa el reconocimiento de los diferentes agentes educativos que forman parte del proceso de aprendizaje. En consecuencia, el sentido de la acción educativa no se reduce a la acción unidireccional empujada por el profesorado hacia el alumnado o por el centro educativo hacia las familias o el entorno, sino que acontece un crecimiento y adquisición de aprendizaje compartido.

Con el APS como complemento de nuestra experiencia apostamos por la formación integral de la ciudadanía del futuro, desarrollando acciones que movilizan y transforman el entorno en el que se aplican, dotando de soluciones alternativas y creativas a los problemas que se plantean en el ámbito escolar y comunitario, creando conciencia y pensamiento crítico.

MOTIVACIÓN

EMPATÍA



PARTICIPACIÓN

05 EVALUACIÓN



5.1 INDICADORES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

El modelo de evaluación que se propone para valorar el aprendizaje y el cambio en las actitudes del alumnado que han generado las actividades y el proceso desarrollado están basado en la recogida de evidencias que reflejen dicho aprendizaje a lo largo de todo el curso. Por lo tanto se propone un modelo de carácter cualitativo.

Para diseñar la evaluación en esta experiencia piloto utilizamos como base el material “INDIED. Evalúa actitudes para construir ciudadanía”, en su versión para Educación Secundaria y Bachillerato², que ofrece una propuesta metodológica para el diseño de intervenciones educativas con enfoque de ciudadanía global (cómo elegir los indicadores, qué instrumentos utilizar para la recogida de información, etc) y una batería de indicadores que relacionan con los objetivos de la Educación para el Desarrollo con los estándares de evaluación de currículum de Educación Secundaria y Bachillerato³.

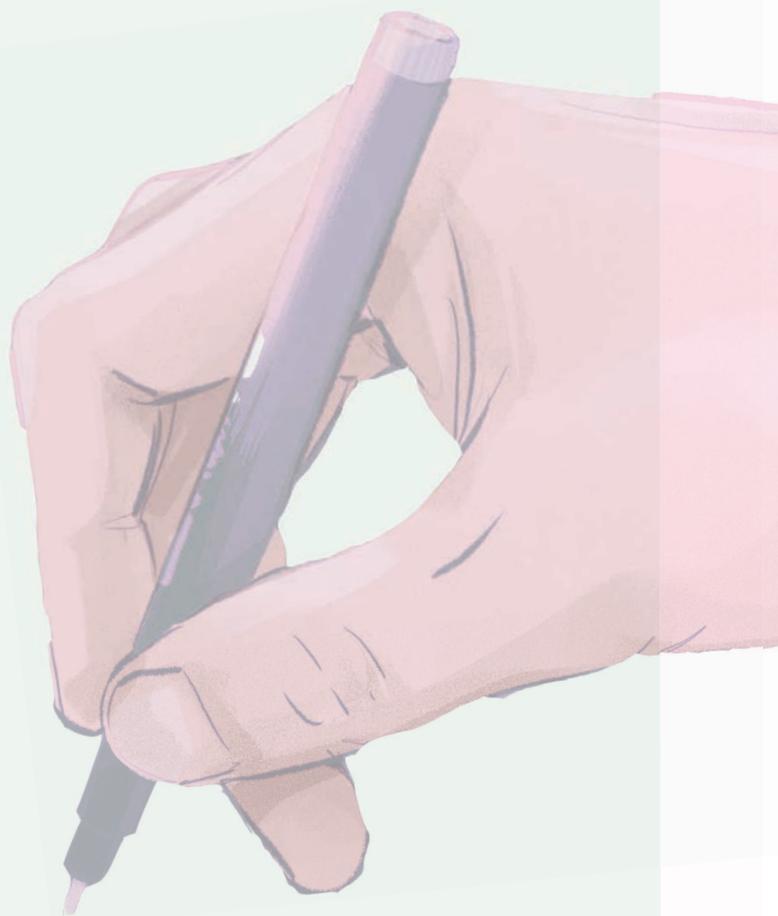
Puesto que no es posible “evaluar todo”, tampoco es recomendable recoger información de manera indiscriminada, algo que además, para el profesorado que está impartiendo la asignatura resultaría muy complicado a la vez que organiza y dinamiza al grupo, propone las actividades, aporta información, etc.

Por ello es fundamental definir desde el principio del curso, en base a la programación didáctica y la adaptación al grupo, qué queremos evaluar y establecer los indicadores que nos van a orientar en la selección de la información que se irá recogiendo.

La experiencia de este curso nos ayudó a corroborar esta idea ya que, durante el primer trimestre no se acotaron lo suficiente los indicadores, aludiendo al carácter abierto de la metodología que promueve la iniciativa del alumnado en la definición de sus

intereses, lo que no resultó adecuado, dadas las características del alumnado, lo que dificultó la sistematización al finalizar el primer trimestre y tener que calificar al alumnado.

Este aspecto se mejoró para el segundo trimestre. Tras la reunión de seguimiento con el profesorado se concretaron los indicadores, a partir de la batería de INDIED y se realizó una adaptación de algunos de ellos y de la rúbrica de progresión del aprendizaje en función de las características de los grupos que han participado en el pilotaje.



² <http://epdenelaula.madrecoraje.org/materiales>. En este enlace se puede acceder al material en PDF o solicitar un ejemplar impreso. También se puede acceder al material a través de la plataforma web y móvil <https://indied.madrecoraje.es/login>, en la que se puede hacer la selección de indicadores y generar una tabla sólo con los indicadores que nos interesen para la actividad. Además la aplicación móvil permite recoger la información.

³ “INDIED. Evalúa actitudes para construir ciudadanía” también tiene una edición para Educación Primaria.

Finalmente los indicadores, técnicas e instrumentos de recogida de información que se han utilizado

para la evaluación del alumnado han sido:

INDICADORES⁴

MOTIVACIÓN	Hace las actividades por obligación o bajo amenaza (suspensión, expulsión...).	Hace las actividades si se le anima e insiste	Hace las actividades con interés y responsabilidad sin insistirle	Hace y propone actividades de forma espontánea, que incluso complementan lo que propone el profesor	
EMPATÍA	No muestra interés por lo que le ocurra a otras personas	Muestra pena o lástima por las personas que viven en situaciones dramáticas (pobreza, enfermedad...)	Se pone en el lugar de otras personas haciendo alusión a cómo deben sentirse	Se pone en el lugar de otras personas reconociendo sus derechos fundamentales	Progresión en hombres
PENSAMIENTO CRÍTICO (*)	Dice lo que opina sobre el tema sin argumentos	Argumenta sus opiniones con ideas generales, estereotipos, populismos	Expone sus ideas explicándolas con argumentos complejos	Justifica sus ideas frente a otras relacionándolas con los aspectos sociopolíticos, económicos, culturales, etc. en las que se basa	Progresión en mujeres
(*) Capacidad para argumentar sus propios criterios y argumentos					
PARTICIPACIÓN (*)	Asiste con regularidad y muestra interés en el aula	Trabaja de manera colaborativa con los compañeros/as en las tareas del aula	Propone actividades para actuar ante una situación que se produce en su entorno	Asume responsabilidades (y las realiza) en el desarrollo de iniciativas sociales que contribuyen a un mundo más justo	
(*) Implicación en actividades y proyectos colectivos					
ÉTICA DEL CUIDADO	Reconoce que las mujeres necesitan los mismos cuidados que los hombres	Cree que los hombres deberían ayudar en las labores de cuidado familiar y personal	Cree que es injusto que las mujeres cuiden a los demás más que los hombres	Se da cuenta de que el hecho de que las mujeres tengan más obligaciones de cuidado dificulta que puedan estudiar mejor, trabajar fuera de casa o tener mejores empleos	Corresponsabilidad en los cuidados (mujeres-hombres)
	Considera que es importante tener servicios públicos de salud y educación	Es consciente de que hay algunos grupos sociales que necesitan más cuidados sociales (ancianos, niños, etc)	Cree que los gobiernos tienen que cuidar a las personas	Cree que antes que cualquier otra cosa los gobiernos deben garantizar los cuidados básicos a las personas	Corresponsabilidad en los cuidados (personas-instituciones)

⁴ Adaptación de indicadores y rúbricas del material "INDIED. Evalúa actitudes para construir ciudadanía". Educación Secundaria y Bachillerato". En algunos casos se adaptó la rúbrica del indicador que aparece en el citado material y en otros se adapta a también el propio indicador (en estos casos se indica con asterisco el indicador original)

5.2. PROCESO DE ANÁLISIS Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de información durante las clases se plantearon distintas técnicas e instrumentos:

TÉCNICA	INSTRUMENTO
De interrogación	Grupos de discusión
De observación	Lista de cotejo. Rúbrica
Revisión de producciones	Ejercicios, tareas entregadas por el alumnado

La recogida de información se realizó durante todas las sesiones. El profesorado con las actividades realizadas⁵ ha generado situaciones en las se ha podido ver los conocimientos previos del alumnado respecto a los temas tratados, cómo se posicionaban ante algunas cuestiones y, sobre todo, su actitud y predisposición a trabajar individual y colectivamente en un proyecto común de servicio a la comunidad.

En términos generales la recogida de información por parte del profesorado ha sido complicada puesto que los grupos requerían muchas llamadas de atención y continúa reorientación del trabajo para mantener la atención y la motivación, lo que dificultaba el avance en los objetivos de la asignatura. Durante el primer trimestre se hizo de manera asistemática, es decir, sin un registro específico ni una manera similar por parte del profesorado responsable en ambos grupos y basada de manera general en los criterios y estándares de aprendizaje de la asignatura, lo que sumado a que era el arranque de la misma, dificultó que a la hora de calificar al alumnado se contara con evidencias concretas que reforzaran la evaluación del profesorado.

Sin embargo, sí se pudo contar con los registros de la observación realizada de algunas de las sesiones por la evaluadora externa y la responsable técnica del proyecto, así como con la información que el

profesorado tenía de cada alumno/a.

Concretamente en el IES Diamantino García Acosta en la primera evaluación se valora especialmente la **participación y comportamiento** en clase. Se realiza una valoración respecto a lo que se cree que se puede conseguir más que respecto a la valoración real de los criterios de evaluación.

Esto se produce por dos razones fundamentalmente, que coinciden con las ya comentadas: 1.- en el momento de iniciar el curso no se ha terminado de concretar los criterios de evaluación, los estándares y los instrumentos de evaluación, por lo que se inicia el curso con una idea previa pero sin la estructura adecuada y 2.- Se estructura el curso para realizar una única acción durante todo el curso, de forma que el primer trimestre sería utilizado para realizar el diagnóstico (el segundo para el diseño de la acción y el tercero para su ejecución), lo que para la falta de experiencia del alumnado en esta forma de trabajar resulta demasiado abstracto y a largo plazo. *“Por ello, considero que resultó muy difícil conseguir los resultados esperados en el diseño de la asignatura y decidí valorar más la participación y el comportamiento que los criterios de evaluación de forma estricta”.*

En el IES Domínguez Ortiz, el primer trimestre la evaluación del alumnado se realizó atendiendo a los criterios de evaluación de cada uno de los bloques de contenidos de la materia, prestando especial atención y ponderando más aquellos que evaluaban actitudes e interés por la materia y la participación e implicación en el desarrollo de las sesiones en el aula.

El procedimiento de evaluación principalmente fue la observación directa por parte del docente y la técnica de APY en el aula, reflejada en el cuaderno de notas y registro de sesiones de ambos, apoyados en algunas sesiones por la observación de la evaluadora externa.

En base a esa observación, se hace algún ajuste de los bloques de contenido, utilizando la propuesta de INDIED y se sistematiza la información

⁵Se recoge una muestra de ellas en el cuadernillo adjunto al material en QR.

Ejemplo:

INDICADORES CONCEPTUALES:

Conocimiento de los ODS

No tienen conocimiento previo de los ODS.

Tras la sesión en la que se les presentan, algunos se quedan con alguna idea. Responden a las preguntas generales que lanza el maestro:

- ¿Quiénes los han elaborado?
- ¿Para qué eran? "acabar con la pobreza"/ "igualdad"
- ¿Pensáis que tenéis una educación de calidad?, ¿por qué? "sí", "porque sí"
- "Son importantes porque la gente pasa hambre porque no tienen dinero"
- "Como en Venezuela que no hay comida en los supermercados"
- "Es importante la igualdad de género porque las mujeres también tiene que mandar"
- "Agua limpia es importante porque hay que cocinar con agua limpia"

*Tienen algunas ideas generales que van surgiendo con mucho esfuerzo y con muchas pistas y preguntas orientativas que hacen el maestro y la maestra.

INDICADORES PROCEDIMENTALES:

Búsqueda de información: manejo de instrumentos para la búsqueda de información

- Saben buscar en internet con mucha supervisión y un trabajo muy dirigido.
- No saben seleccionar y discriminar información.

Desarrollo de un discurso propio

- Lanzan ideas sueltas y generales ante preguntas que tienen que ser muy concretas.
- Los argumentos son muy limitados, basados en ideas generales. No se ha identificado un cambio en este sentido.

*Tienen dificultades para entender de lo que se les está hablando, por eso es muy necesario que los docentes orienten mucho el debate.

Cumplimiento de las tareas y compromisos asumidos.

- Cuesta mucho trabajo generar un clima de trabajo.
- Les cuesta ponerse a trabajar. Algunos de ellos mejor, pero no se identifica una constancia en el tiempo, es decir, quién un día trabaja bien, al día siguiente no o no viene (esto contrastar porque no he ido a todas las sesiones)
- Mucha intermitencia en la asistencia y en horario de entrada y salida.
- No realización de las tareas para casa.

INDICADORES ACTITUDIALES:

Motivación

- En general se les ve contentos en el aula y la relación con los docentes es buena.
- Los temas que se han tratado les generan cierto interés pero se cansan pronto.
- Les gusta la idea de poder cambiar las cosas, pero no saben cómo, no terminan de creerse que ellos pueden influir en su entorno.

Responsabilidad / Responsabilidad ante el efecto de sus acciones en la sociedad

- ¿Se pueden alcanzar? “no, porque no”; “creo que todos son posibles”
- No han realizado las tareas que en diferentes ocasiones se les han solicitado para casa.

Cuestionamiento crítico de los estereotipos de género

- “Es importante la igualdad de género porque las mujeres también tiene que mandar”.

*Tienen ideas generales (a veces basadas en tópicos) de que en otros países las mujeres están más reprimidas que aquí.

La experiencia piloto desarrollada ha supuesto una continua reflexión y revisión sobre la práctica. La asesora en evaluación colaboró estrechamente con los docentes, ayudándolos a revisar lo desarrollado en el 1º trimestre de implantación de la asignatura y asesorándolos respecto a los aspectos mejorables en el procedimiento. Acordando ajustar mucho más los indicadores que les servirían para la 2ª y 3ª evaluación. Se seleccionaron de la batería de indicadores de INDIED, realizando una adaptación a las características concretas de cada grupo clase de la rúbrica de progresión. También se elaboró una **hoja de registro** para que los docentes pudieran utilizar en cada sesión⁶.

En el IES Diamantino García Acosta en el segundo trimestre se valoraron de forma estricta los indicadores de evaluación que se habían fijado para todo el curso.

En realidad fue un ejercicio más matemático que educativo, en el que: se seleccionaron una serie de criterios de evaluación, del total que se describen en la programación y se adaptaron al nivel adecuado para los grupos. Para cada uno de esos criterios considerados mínimos se asignó una rúbrica para medir el grado de desempeño alcanzado, se asignó un valor numérico a cada uno de esos grados definidos, se valoró para cada alumno/a el grado de desempeño de cada uno de los criterios y se tra-

dujo los diferentes valores en una nota media con igual ponderación para cada uno de los criterios. Esta adaptación, si bien ayudó a la sistematización y concreción de los aspectos a evaluar, en la opinión del profesor responsable no fue suficiente: “los grados de desempeño, fijados de forma conjunta para los dos centros educativos para homogeneizar el proceso de implantación, deberían ser mucho más desglosados (ejemplo 10 desempeños y no 4) y adaptados individualmente al alumnado. Es decir, que una vez realizada la evaluación inicial se debería haber realizado un ajuste de los grados de desempeño iniciales de cada alumnado, sobre todo porque algunos estaban muy por debajo del que fijamos como inicial, y adecuar los objetivos para el trimestre de forma individual, de tal forma que si un alumno alcanza lo planificado, aunque siga por debajo de lo que se espera conseguir a final de curso, tiene un 10, mientras que otro que no consigue lo planificado aunque esté por delante del alumno anterior tiene menos nota. Se trabajó de personalizar la evaluación no se realizó”.

Por último, el tercer trimestre se vio truncado por la Pandemia de Covid-19, dejando sin concluir del todo el proceso de pilotaje en general y el de la evaluación en particular.

⁶ Puede consultarse en el apartado de Anexos.

5.3 RESULTADOS

Los resultados que aquí se recogen hacen referencia a la evolución de los grupos, no a las calificaciones específicas de cada alumno/a.

Los grupos partían de un nivel bajo en los indicadores a trabajar y en experiencia respecto a la metodología de trabajo. Las actividades propuestas a lo largo de las sesiones han supuesto un reto para el alumnado y aunque el corte producido por el estado de alarma ha supuesto un fuerte impedimento para concluir el proceso, por parte del profesorado se han identificado algunos avances especialmente en el ámbito de las capacidades y destrezas necesarias para el ejercicio de una ciudadanía más implicada y conocedora de las problemáticas de su entorno:

Resultados de la asignatura según el profesorado: *“han aprendido a debatir, a escucharla opinión de los demás, a expresar sus sentimientos, a empatizar con personas que aunque vivan en la otra parte del mundo tienen sus mismos problemas u otros que nunca habrían podido imaginar.”*

Han visto que si se lo proponen, pueden llevar a cabo acciones que pueden suponer un cambio en su entorno más cercano. En este curso, muchos de ellos me han manifestado en varias ocasiones que echan de menos la asignatura y a la maestra Mariví.”

Resultados de la asignatura según el profesorado: *“se ha visto muy limitada por el tema de la pandemia porque ha cortado mucho el proceso. Es complicado medir la influencia en el alumnado porque me gustaría saber el cambio en el comportamiento. Pero durante la pandemia estuve muy en contacto con ellos, con algunos de ellos, no con todos, y durante esos meses han mejorado mucho en otras materias, incluso han aprobado todo.”*

Hay que tener en cuenta que mandan a EPDTs a los alumnos/as “malos” que no van a francés ni a refuerzo de lengua o matemáticas. Sin embargo al final han pasado la mayoría limpios.”

¿Cuánto de eso está relacionado con la asignatura de EPDTs?, ¿con mi dedicación o con la pandemia? Yo creo que todo suma, hay cierta influencia.

Luego respecto a lucha por los DDHH, proactividad... tampoco tenemos datos como para saber hasta qué nivel de verdad cómo ha cambiado el comportamiento”.

De las observaciones en el aula se deduce que ambos grupos han mejorado significativamente en las cuestiones relacionadas con la motivación y la participación. En general son chicos/as que por sus circunstancias sociales tienen poco interés y constancia en el trabajo en clase y les cuesta concentrar la atención en la tarea, además de poca confianza en sus propias posibilidades.

Si bien dicho comportamiento se dio en las sesiones de los primeros meses de la asignatura y aunque determinados comportamientos disruptivos han sido constantes por parte de algunos/as alumnos/as, sí se ha visto una mejoría en cuanto al interés y participación ya que las actividades propuestas les ponían continuamente en la tesitura de tener que opinar, debatir y tomar decisiones.

Al principio esta dinámica era muy dirigida, incluso obligada por el profesorado, pero conforme avanzaban las sesiones se notó una mejoría en una participación más espontánea y proactiva, producida por la constante insistencia del profesorado, por el refuerzo positivo de éste cuando se aportaba alguna idea u opinión, llegando de forma generalizada (aunque con excepciones de algunos/as alumnos) a trabajar de manera colaborativa con los/as compañeros/as en el aula, siempre con mucha supervisión y orientación por parte del profesorado.

En lo que se refiere a la motivación, se ha identificado mejoría en su visión de las posibilidades que generar cambios en su entorno, así como en la regularidad en la asistencia.

Durante el primer trimestre los grupos avanzaron poco en las propuestas, incluso ponían en duda sus posibilidades y la utilidad de la existencia de los ODS:

IES Diamantino Acosta: "Los ODS a lo mejor arreglan el mundo, pero con el tiempo volverá la pobreza";

IES Antonio Domínguez Ortiz: "Más o menos hacen la tarea propuesta (algunos), pero muestran incredulidad sobre la posibilidad real de cambiar el patio, ni nada."

Sin embargo, al finalizar el trimestre y sobre todo al principios del segundo (hasta que se declaró el estado de alarma) se consiguió que en cada uno de los centros hubiera una propuesta elaborada por el alumnado (con mucho apoyo y orientación por parte del profesorado) para trabajar en su centro y entorno: "Campaña de sensibilización e incidencia: El Coronahambre" (IES Diamantino Acosta); "Apadrina una puerta" (IES Domínguez Ortiz). Además de algunas "microacciones" (mensaje en redes sociales colaborando con la Asociación Brotes, concurso...)

En lo que se refiere al indicador sobre **pensamiento crítico** ha habido pocos avances en el conjunto del grupo, aunque sí si nos referimos a casos individuales. En general tienen ideas muy generales de las cosas que pasan a su alrededor con un nivel muy básico de conocimiento del funcionamiento del sistema ("el responsable de los cortes de luz en el barrio es el electricista"). No obstante se reconoce un avance en la línea de progresión que marca la rúbrica de un nivel uno (dicen lo que opinan sin argumentos) a un nivel dos (Argumenta sus opiniones con ideas generales, estereotipos, populismos: "el responsable es el presidente"; "la culpa la tiene el coleta"; "los políticos son corruptos").

La **empatía** ha sido el valor en el que más empeño se ha puesto en trabajar ya que nos encontramos con algunos casos importantes de discurso del odio ("Cada uno a su país si viene de marruecos a matar españoles con los atentados"; "siempre son moros los que ponen bombas"), aunque en este indicador es en el que más diferencias individuales se han podido identificar a través de las opiniones y los com-

portamientos en el aula hacia otros compañeros/as ("Qué pensarías tú si te echaran de otro país –en respuesta a otra compañera que "le molestan los inmigrantes").

Si bien en los discursos no hemos identificado un cambio significativo, sí en los comportamientos entre compañeros/as, pasando de no querer trabajar juntos a sí hacerlo, fruto de la constancia del profesorado en proponer actividades que mezclaran los grupos ya establecidos, o que "obligara" a hacerlo para poder superar la actividad.

Cabe destacar la diferencia significativa en cuanto a actitudes y opiniones empáticas cuando se refería a personas o colectivos con los que ellos se identificaban ("no todos los gitanos roban, pero si lo hacen es por alimentar a sus familias" o "x denunció su situación y ahora está bien cuidado en un centro").

Por último, se planteó un indicador referente a los **estereotipos de género** porque se identificó que era un tema de interés para el alumnado (lo eligieron como uno de los ODS más importantes) y por lo presente de este tema en la realidad de las niñas y jóvenes de etnia gitana.

Si bien es un tema que ha estado muy presente y de manera recurrente en las actividades y debates, consideramos que no hay información suficiente como para identificar un cambio significativo en los planteamientos de los mismos por parte del alumnado, entre el cual encontrábamos planteamientos muy diferentes ("Foto que resalta la desigualdad de género, hombre arriba y mujer abajo. Pienso que estamos así, yo creo que está mal porque somos iguales"; "Eso no siempre es así, las mujeres no siempre tenemos que dar pena"; "Los hombres tienen más poder para decidir lo que hacen. No sé cómo decirlo, tampoco es que haga todo lo que me dicen"; "El trabajo de mecánica es de hombres"; "Los hombres pueden trabajar de cualquier cosa"; "Yo vivo con mi padre, limpio y cocino y no soy maricón"; "No me parece bien, si es una chicas se pueden lastimar porque no tienen la misma fuerza que un hombre"; "las mujeres trabajan donde les da la gana": "en mi casa mi padre y mi hermano no limpian, yo no lo consentiría que lo hicieran").

En conclusión respecto a los resultados del trabajo realizado en el primer año de experimentación de la asignatura de Educación para el Desarrollo podemos decir que se ha trabajado con unos grupos que partían de una situación complicada en cuanto a niveles de motivación y rutina de trabajo y que no habían trabajado antes con una metodología tan abierta y participativa.

Que el primer trimestre supuso un reto importante para lograr cierta estabilidad de asistencia y de rutina de trabajo que permitiera avanzar en los objetivos de la asignatura.

Que en base a los indicadores de evaluación propuestos ha habido avances en la progresión que se establece para la consecución de los mismos, especialmente en lo que a la motivación y participación

se refiere, siendo menos significativo los aspectos relacionados con la empatía (sobre todo desde el enfoque global que propone la educación para el desarrollo) y las cuestiones relativas a la equidad de género.

Más allá de los avances concretos que se van produciendo (que pueden parecer más lentos e insuficientes de lo que nos gustaría y que se han visto muy influenciados por aspectos del contexto local y mundial ajenos al propio planteamiento de la asignatura), sin duda, esta experiencia y la asignatura de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social ha supuesto un reto para el alumnado y los ha puesto en la tesitura de afrontar nuevas formas de trabajar y nuevas temáticas, situaciones que no se hubieran dado sin la puesta en marcha de esta iniciativa.

5.4 PRINCIPALES HALLAZGOS EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE GÉNERO

La evaluación del impacto de género de la asignatura "Educación para el desarrollo y la Transformación Social" estaba pensada para permitir conocer el alcance transformador de la asignatura en los conocimientos y actitudes del alumnado hacia la promoción de la equidad de género, así como en las relaciones de género en las que están inmersas/os. Los objetivos de la misma, incluían valorar cómo ha trabajado el alumnado, cuáles son las dificultades en la implementación de las estrategias coeducativas previstas en la asignatura y cómo se han ido resolviendo estas a lo largo del desarrollo de la asignatura, así como valorar cómo han evolucionado desde las ideas y concepciones previas hasta un conocimiento escolar integrado construido por el propio alumnado al final de la acción educativa.

Sin embargo, debido a la situación excepcional de la pandemia derivada del Covid-19, no ha existido la posibilidad de realizar una evaluación externa sobre la incorporación de metodologías coeducativas de implementación de la asignatura y el cambio aptitudinal en el alumnado, debido a la brecha digital originada por la situación de confinamiento, haciendo cada vez más difícil la comunicación y participación del alumnado destinatario. Por tanto, en el equipo motor de la implementación de asignatura se decidió la realización de una evaluación del proceso de integración de metodologías coeducativas y género con los docentes hasta marzo 2020, señalando lecciones aprendidas y propuestas de mejora para el futuro.



Metodologías coeducativas previstas en el diseño inicial de la asignatura.

Teniendo en cuenta que, en términos generales, Coeducar es educar conjuntamente a personas de distinto sexo, para conseguir una igualdad real transmitiendo valores de tolerancia, respeto, equidad y justicia social, podemos afirmar que, desde su inicio, el proyecto de diseño y pilotaje de la asignatura es un ejemplo de proceso coeducativo, tanto por su vocación como por sus contenidos, ya que desde una perspectiva de investigación-acción el grupo motor formado por profesorado de los centros y técnicas de EPD de APY, investiga sobre su propia praxis y aprende con el desarrollo del proyecto en el aula.

En el proyecto se planteó una estrategia dual de incorporación de elementos proequidad en la asignatura a implementar incidiendo en la adquisición de conocimientos y actitudes favorables a la equidad de género para el logro de una educación crítica y transformadora. De un lado, la programación didáctica reservaba un módulo específico de *contenidos* destinado a la formación y reflexión en torno a las desigualdades de género (aunque hubiese contribuido hacer una insistencia explícita en que los contenidos de equidad de género se transversalizaran incluyéndose en el resto de los bloques). Por otro lado, se contemplaron una serie de medidas más enfocadas a promover la *participación*, en concreto la inclusión de madres en los proyectos de APS y la priorización de acciones del alumnado que incluyeran metodologías coeducativas en su diseño.

Con respecto a los *contenidos*, la selección concentraba la formación en equidad de género en un módulo orientado al conocimiento en materia de derechos con el objetivo de promover en el alumnado un cambio de valores y actitudes individuales y colectivas para un mundo más justo, donde mujeres y hombres compartan con equidad, poder y responsabilidades. Sin embargo, las temáticas incluidas versan sobre derechos de las mujeres en sentido amplio, lo que puede dificultar la aplicación en aula de los contenidos.

Desde el punto de vista de la maximización del impacto de género de la asignatura, las temáticas deben de estar relacionadas con aspectos significativos de la experiencia vital de chicos y chicas y sus familias, expresar no solo las desigualdades de las que adolecen las mujeres, sino poner el centro en las relaciones desiguales entre hombres y mujeres haciendo un especial esfuerzo por incluir a los varones y los debates en torno a las nuevas masculi-

nidades sin restarle importancia ni a las luchas de los movimientos feministas ni a las evidencias de que las brechas de género afectan en mayor grado a las mujeres. De igual forma, sería de utilidad para su mayor impacto la inclusión de contenidos orientados a poner en valor las contribuciones de los movimientos de mujeres y feministas en los logros en materia de igualdad de derechos alcanzados.

Con respecto a las estrategias para la *promoción de la participación activa de mujeres y alumnas* en los proyectos APS elaborados, la estrategia inicial de incluir la participación de madres es paradójica, en tanto que normalmente las instituciones educativas suelen tener más dificultades para la implicación de padres que de madres en las actividades orientadas a las familias. Se entiende que la intención es garantizar la presencia de la visión y aportaciones de primera mano de mujeres en las acciones para contar con su experiencia, pero (incluso sin tener en cuenta que la interrupción de la actividad docente presencial obligó a abandonar esta exigencia en la ejecución del proyecto) no es una iniciativa de la que se espere un alto impacto de género en sí misma, ya que depende demasiado de la orientación progresista o conservadora que finalmente se dé a su participación. Bastaría que el proyecto APS se dirigiera a la satisfacción de una necesidad asistencial o de cuidados para que la participación de madres en él se convirtiera en una reproducción de roles tradicionales, teniendo en consonancia un impacto de género negativo. Por este motivo, sería más recomendable concretar el tipo de participación que se espera de las madres del alumnado en los proyectos de APS para garantizar que la misma sea una estrategia que mejore el impacto de género y no un nuevo ejemplo de estereotipación de los roles de las mujeres.

Distinta es la valoración de la segunda iniciativa de promoción de la participación en los proyectos APS, ya que la discriminación positiva hacia los proyectos con metodologías coeducativas independientemente de que sean liderados por alumnas o por alumnos, si se demuestra una herramienta adecuada para ampliar el impacto de género de la intervención, mejorando la calidad general de la misma y sus oportunidades de transformación. Por supuesto, esta potencialidad transformadora depende de la mayor o menor calidad coeducativa de las propuestas presentadas por el alumnado, pero el hecho de dar a conocer de antemano la predilección es, en sí misma, una forma de revalorizar que de seguro tiene un impacto positivo en el prestigio de las metodologías coeducativas.

Con respecto a las estrategias para la *promoción de la participación activa de mujeres y alumnas* en los proyectos APS elaborados, la estrategia inicial de incluir la participación de madres es paradójica, en tanto que normalmente las instituciones educativas suelen tener más dificultades para la implicación de padres que de madres en las actividades orientadas a las familias. Se entiende que la intención es garantizar la presencia de la visión y aportaciones de primera mano de mujeres en las acciones para contar con su experiencia, pero (incluso sin tener en cuenta que la interrupción de la actividad docente presencial obligó a abandonar esta exigencia en la ejecución del proyecto) no es una iniciativa de la que se espere un alto impacto de género en sí misma, ya que depende demasiado de la orientación progresista o conservadora que finalmente se dé a su participación. Bastaría que el proyecto APS se dirigiera a la satisfacción de una necesidad asistencial o de cuidados para que la participación de madres en él se convirtiera en una reproducción de roles tradicionales, teniendo en consonancia un impacto de género negativo. Por este motivo, sería más recomendable concretar el tipo de participación que se espera de las madres del alumnado en los proyectos de APS para garantizar que la misma sea una estrategia que mejore el impacto de género y no un nuevo ejemplo de estereotipación de los roles de las mujeres.

Distinta es la valoración de la segunda iniciativa de promoción de la participación en los proyectos APS, ya que la discriminación positiva hacia los proyectos con metodologías coeducativas independientemente de que sean liderados por alumnas o por alumnos, si se demuestra una herramienta adecuada para ampliar el impacto de género de la intervención, mejorando la calidad general de la misma y sus oportunidades de transformación. Por supuesto, esta potencialidad transformadora depende de la mayor o menor calidad coeducativa de las propuestas presentadas por el alumnado, pero el hecho de dar a conocer de antemano la predilección es, en sí misma, una forma de revalorizar que de seguro tiene un impacto positivo en el prestigio de las metodologías coeducativas.

Pensando en el planteamiento metodológico general de la asignatura, hay que tener en cuenta que cuando nos planteamos llevar a cabo propuestas y estrategias coeducativas debemos tener muy claro que es un proceso y que necesitamos ir alcanzando diferentes fases para que sea efectivo y sistemáti-

co. Para implementarlo, los y las docentes pueden recurrir a algunos manuales o materiales que han sido puestos en práctica en diversos centros pero siempre hay que iniciar por una adecuación a las características del centro y de su alumnado, por lo que se entiende que la propuesta de contenidos y de actividades incluidas en el proyecto no fuese cerrada, sino que se creara a lo largo del proceso, como así ha sido. Sin embargo, en la experiencia ésta ha sido una debilidad clave, ya que el grupo motor ha tenido dificultades para consensuar y los participantes se pueden refugiar en la singularidad de su aula para no tener en consideración las recomendaciones del resto del grupo.

Por este motivo, una de las cuestiones que se han visto necesarias es iniciar la implementación con unas pautas claras básicas en relación a la metodología de la propia asignatura y de los registros necesarios para la evaluación del impacto de género para no encallar en debates infructuosos que retrasan la ejecución y que no solo limitan el impacto de género de la misma al no profundizar en aspectos esenciales con el alumnado ante la falta de consenso, sino que en muchas ocasiones son un ejemplo claro de resistencia a la labor coeducativa, cuando no de abuso de poder por la vía de la negación de la validez y pertinencia de las aportaciones de compañeras.

7 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) publicada en el BOE de 30 de diciembre de 2020. DISPOSICIÓN ADICIONAL SEXTA. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL. "Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial tendrá en cuenta la formación del profesorado y en la acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Así mismo, en 2025, todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030."

Preparación del profesorado: capacitación y sensibilización.

El profesorado de los centros piloto para ser seleccionado por la Consejería de Educación debe contar con una formación específica⁷ relacionada con temáticas como el fomento de la participación familiar, la atención a la diversidad y resolución pacífica de conflictos, metodologías innovadoras e intervención educativa con alumnado de compensación educativa. Sin embargo, la formación en coeducación suele ser escasa para poder medir adecuadamente el impacto de género de las actividades pedagógicas que realizan. Además, tanto el alcance transformador de las actividades coeducativas como el análisis de su impacto en materia de género, precisan no sólo de una formación técnica adecuada, sino de un compromiso ético con la promoción de la equidad y la reducción de las brechas entre hombres y mujeres en nuestra sociedad, específicamente en la infancia y la juventud, pero también en relación con el resto del profesorado y con otras compañeras relacionadas. La formación inicial ante una intervención de esta envergadura puede ser utilizada de múltiples maneras según las necesidades del contexto en el que se vaya a llevar a cabo: un docente o un grupo de docentes y el resto de integrantes de la comunidad escolar se forma en metodologías coeducativas y tras la formación, comienzan la impartición de la asignatura con el alumnado. Esta primera fase ayuda al profesorado a comprender el proceso de transformación personal que tendrá que vivir el alumnado. A la misma que se inicia un proceso de formación, se comienza a obtener información muy útil para la propia asignatura ¿cuáles son las problemáticas sobre las que se desea investigar y aprender en el aula?, ¿qué implicaciones tiene para la programación de aula trabajar con una metodología activa?, ¿qué estrategias metodológicas son las más adecuadas y cómo construir la programación de actividades?, ¿cuáles pueden ser las situaciones de conflicto, los problemas o las dificultades y cómo se pueden solventar en el propio aula?

Por ese motivo, el trabajo de evaluación del impacto de género de la asignatura, se inició con una formación específica sobre coeducación en proyectos de aprendizaje y servicio, con la doble intención de ampliar las capacidades en la materia del personal docente encargado de la implementación en ambos centros y establecer de forma homogénea las pautas, los indicadores y la recogida de la información para la evaluación del impacto de género en el pilotaje de la asignatura hasta fin del curso escolar. También se diseñó este espacio para que sirviera de lugar de encuentro entre los docentes y el personal

técnico de APY en el que abordar algunas de las diferencias en la forma de entender el trabajo coeducativo que estaban impidiendo el consenso y generando conflicto en el grupo motor de la asignatura. Estas discrepancias se pusieron de manifiesto a lo largo del taller y se mantuvieron posteriormente, discrepancias que junto a otras y unido a la imposibilidad de tener una cercanía en la coordinación a causa del confinamiento, han generado momentos de conflicto en el equipo, cuya no resolución a dificultado la recogida sistemática de información necesaria para la correcta evaluación de la asignatura, también en lo relacionado con su impacto de género puesto que se cuenta con muy poca información de uno de los grupos.

Los conocimientos de los docentes no son la única fuente de preocupación para la implementación de una buena estrategia coeducativa, sino que la actitud abierta al aprendizaje y la capacidad de autocrítica son imprescindibles en la impartición de la asignatura. Los docentes también necesitan de una profunda revisión personal para contemplar la promoción de la equidad no solo en los contenidos que se transmiten, sino también en sus formas de comunicarse y de posicionar sus mensajes y en los lenguajes que usan, ya que estos vehiculan los aprendizajes intelectuales, vitales, físicos y emocionales a lo largo del curso. Para conseguir la eliminación del androcentrismo, partiendo a un tiempo del reconocimiento de la diversidad y de la equiparación de la obra humana de mujeres y hombres, hay que ser capaz de asimilar la discrepancia y ser un ejemplo continuo de asertividad y respeto hacia los compañeros/as y, obviamente, hacia el alumnado. En relación a esta cuestión, se considera de mucha utilidad un entrenamiento adecuado para el abordaje de los conflictos en los equipos de trabajo, así como la revisión personal de las prácticas autoritarias o disruptivas, teniendo en cuenta, además, que el ejercicio de poder retroalimenta los sistemas de relaciones desiguales preexistente entre hombres y mujeres, mayores y jóvenes, expertos y técnicos, etc.

Por otro lado, se ha echado de menos un mayor esfuerzo por parte de los docentes implicados para promover el cuestionamiento por parte del alum-

nado de los roles de género y la participación desigual de alumnos y alumnas en las actividades no directamente incluidas en el bloque específico desarrolladas, así como la carencia de registros previos de la preconcepciones y actitudes en relación a la equidad de género con los que contrastar los avances en este sentido. Si bien dicha carencia puede estar vinculada con los retrasos a causa de la indefinición propia de un pilotaje no debe dejar de preocupar, ya que este trabajo previo no es algo que se realice en un corto periodo y aunque ya se veían algunas mejoras e iniciativas en este sentido a inicios del segundo trimestre (que desgraciadamente se vieron truncadas por la irrupción de la pandemia) su tardanza ya iba a lastimar la calidad general de la medición del impacto de género de la asignatura.

Punto de partida del alumnado: rúbricas y evaluación cualitativa.



Para la evaluación del impacto de género de la implementación de la asignatura de "Educación para el desarrollo y la Transformación Social" se optó por emplear los indicadores específicos de la herramienta *INDIED*: Material para evaluar actitudes que construyan ciudadanía de la ONGD Asociación Madre Coraje, para dotar de mayor coherencia la labor evaluativa en el marco de la intervención general. En coordinación con la evaluadora de la asignatura, la técnica responsable de APY y los docentes implicados, se revisaron los indicadores y sus rúbricas para adecuarlas a la realidad de las aulas de ambos centros y se priorizaron finalmente los propios de Ética de los Cuidados, al ser los más adecuados para la intervención significativa en los grupos de alumnado participantes por su clara vinculación con ejemplos de la vida cotidiana en sus familias y en su entorno inmediato, así como en sus propias experiencias vitales.

Durante el primer trimestre la recogida de la información destinada a la evaluación de la asignatura se hizo de manera asistemática, es decir, sin un registro específico ni una manera similar por parte del profesorado responsable en ambos grupos y basada de manera general en los criterios y estándares de aprendizaje de la asignatura.

Una vez seleccionado el área de los cuidados como

el eje desde el que partir para la evaluación del impacto de género de la asignatura, se constató con el equipo motor la evolución en las nuevas formas de concebir el cuidado a los otros en las relaciones personales del alumnado. De esta forma, el profesorado destacó el hecho de que las niñas y las jóvenes ya no aprenden exclusivamente a guisar, a coser, a planchar o a mantener la casa limpia y en orden rivalizando con otras en estos asuntos, sino que aprenden además a fijarse y preocuparse por la ropa y los complementos, a atender a los deseos sexuales masculinos, a intercambiar historias de vida relacionadas con aventuras "amorosas", a quedarse en segundo plano y soportar vigilancia si es necesario para continuar en pareja y a no destacar por sus cualidades intelectuales o sus destrezas físicas.

Del otro lado, el androcentrismo facilita en un número muy elevado de varones la formación de una personalidad prepotente y la adquisición de fórmulas relacionales de mando y poder y en una gran cantidad de mujeres la formación de una personalidad de baja autoestima y de fórmulas relacionales tendentes a la ayuda, a la secundariedad y a la carencia de interés por el liderazgo.

En la formación en género y coeducación con el equipo, se recogieron como elementos necesarios para promover la equidad de género y potenciar el impacto de género de la asignatura de "Educación para el desarrollo y la Transformación Social" los siguientes elementos:

- Incentivo y motivación respecto a los varones de todo lo que signifique habilidad relacional, empatía y de cuidado.
- Incentivo y motivación respecto a las chicas de todo lo que signifique habilidad instrumental, participación protagónica y de liderazgo.
- Reconocimiento y respeto activo de la diversidad corporal, sexual y física de mujeres y hombres.
- Importancia de la corresponsabilidad en tareas familiares y cargos públicos.
- Conocimiento de referentes y modelos de personas innovadoras y no estereotipadas por el género, "otras formas de ser mujeres y hombres".
- Puesta en valor de la contribución de las mujeres a la sociedad y la economía en la familia y en el entorno social del alumnado.
- Uso de lenguajes incluyentes que no produzcan menosprecio u ocultación de las mujeres y de lo femenino.
- Recurrir a propuestas didácticas que no contrasten las jerarquías de poder entre los sexos.

Estos eran los elementos a incluir en las actividades a desarrollar en la asignatura en el segundo y tercer trimestre, especialmente en los proyectos de APS diseñados por el alumnado. Lamentablemente, en el mes de marzo el confinamiento a consecuencia de la pandemia truncó el despliegue de estas propuestas y, por tanto, redujo drásticamente las posibilidades de impacto de género previstas en su ejecución.

Lo personal es político: retos de valorar el impacto de género de la asignatura en la vida del alumnado.

El proceso de construcción de conocimiento se produce en progresión y en muchas ocasiones ascender en la escalera del conocimiento y toma de conciencia en materia de equidad de género es fruto de resolver conflictos, dudas e incluso bloqueos, por eso la labor docente en la facilitación de procesos de aprendizaje es fundamental, así como la capacidad de abordar temas que generan conflictos individuales y entre pares y reconducirlos para generar aprendizajes significativos.

En términos generales, el equipo motor ha detectado que en los centros educativos participantes el currículo formal o plan de estudios y el currículo oculto dentro de las cuales se efectúan los aprendizajes aún incluyen elementos que contribuyen a perpetuar las consideraciones desiguales y jerarquizar los mundos de lo llamado público y de lo llamado privado como propio de hombres y mujeres respectivamente. La población adolescente de dichos centros mantiene sesgos de género según los cuales la convivencia y las relaciones parecen ser cosas de mujeres y los chicos en su conjunto viven ajenos al mundo de las habilidades expresivas, sin darle la misma importancia al cuidado ni a la empatía. No suelen trabajar suficientemente sus sentimientos y no manejan sus emociones de forma adecuada para no dañarse ni dañar, concediéndole mucha más energía y tiempo a las relaciones cómplices de colegas y a la necesidad de aceptación por parte del grupo de iguales varones. Los chicos se pierden también en un falso universalismo del que todavía no saben destilar su identidad masculina, identidad se construye por referencia a lo "no femenino" lo que les aparta de lo adjudicado a las mujeres: el cuidado y la calidad de la vida, el apoyo emocional y moral, la belleza, etc. Los niños, los chicos y los hombres están faltos de modelos humanos más variados, que les inviten a implicarse activamente en las labores de cuidado y de atención a los demás e incluso a sí mismos.

En materia coeducativa, docentes y planes educati-

vos han invertido mucho esfuerzo en fortalecer a las niñas y adolescentes en atributos tradicionalmente considerados masculinos y propiciadores de éxito social, en actividades de empoderamiento, etc. Sin embargo, estas estrategias aisladas sólo educan "a las niñas como niños", ya que los chicos hacen lo posible para despegarse de lo que significa todo lo femenino. A consecuencia de la desvalorización generalizada de lo femenino, los chicos tampoco las consideran ni las tratan como semejantes: o compiten hasta el colmo con ellas, o las ignoran subvalorándolas.

Al mantenimiento de esta situación las chicas en general colaboran pues no tienen alternativas consolidadas en cuanto a relaciones de iguales, aunque vienen de generaciones de mujeres que ya han intentado y conseguido nuevos modelos femeninos distintos del tradicional, las adolescentes aún no han alcanzado categoría simbólica universal y los chicos van sobrados de ella.

LECCIONES APRENDIDAS

Cuestionar la neutralidad del centro educativo y de la propia educación.

En los centros educativos, los roles y estereotipos sexuales suelen estar muy marcados por la educación social que recibimos desde que nacemos. La escuela está impregnada de la llamada "neutralidad", que no significa sino la persistencia del sexismo, la misoginia, el machismo y el androcentrismo, que hacen que la desigualdad se reproduzca a la vista ciega y a espaldas del profesorado, que no tiene la impresión de tolerarla y mucho menos de transmitirla.

Sin embargo, tal y como se reveló en los talleres de formación en género y coeducación con el equipo motor, se ha constatado en los centros la prevalencia de desigualdades de género en diverso grado tales como:

- La desigualdad de trato, la doble moral y el doble rasero. Los adolescentes varones y lo masculino son nombrados explícitamente y se les

toleran en mayor grado comportamientos de exceso e incluso de abuso (de espacios, de palabra, de exigencia), mientras que aún se invisibiliza en los contenidos de la mayor parte de las materias la obra humana de las mujeres, situándola en inferioridad.

- La desigualdad de expectativas sobre las chicas y los chicos, marcada por un lenguaje sexista, por los mensajes de género y por una orientación académica llamada neutra, que no aporta nada a las posibilidades innovadoras en los proyectos de vida de chicas y chicos, abocando a unos y a otras a elecciones convencionales ya que existen pocas posibilidades de innovación en su entorno familiar y social.
- La desigualdad de condiciones, de exigencias y evaluación de actitudes y la reproducción de estereotipos.
- La desigualdad de representación de chicos y chicas, profesoras y profesores, tanto real como simbólica: en cargos, en responsabilidades, en imágenes, en las fiestas, en los libros de texto y otros materiales de uso didáctico, etc.

Coeducar es también educar en la resolución del conflicto.

La propia asignatura coeduca en el aula al alumnado, pero además ha supuesto un proceso coeducativo para el grupo mixto de adultos a cargo de la misma, ya que en su ejecución se han debido cuestionar por parte de docentes y equipo técnico de APY las metodologías a emplear, los contenidos y las herramientas de evaluación, en un ejercicio de elaboración crítica orientada a promover la equidad en el centro. Este hecho, si bien es de innegable riqueza para personas y centro educativo, no está exento de conflictos, ya que en el desarrollo de la asignatura se pueden activar entre sus responsables desigualdades de poder, actitudes autoritarias y excluyentes, etc. Todos estos riesgos pueden dificultar los apoyos y consensos que la implementación de la asignatura precisa. Por este motivo, el proceso no ha estado libre de conflictos entre las personas responsables y en sus dinámicas se han reproducido desigualdades y formas de relación reflejo de un entorno social inequitativo. Así, en algún caso se han generado situaciones de conflicto de autoridad y utilizado argumentos cuestionables desde el punto de vista pedagógico y ético para no acatar decisiones colectivas, alegando falta de conocimiento y experiencia de compañeras más jóvenes, siendo un claro ejemplo de conflicto de género y de edad. Estos conflictos han puesto en evidencia la necesidad de prever no solo metodologías educativas sino también herramientas adecuadas para afrontar los conflictos de forma colectiva, ya que a nivel individual van generando indefensión en las personas expuestas y cuestionan el proceso en su conjunto.

El personal docente precisa de capacidades técnicas en investigación social necesarias para su participación en la evaluación de la asignatura y del impacto de género de la misma.

De la misma forma, a la hora de realizar la selección de indicadores, debemos hacer un esfuerzo y ser realistas en la adaptación de rúbricas a cada grupo, ya que de nada sirve establecer rúbricas muy ambiciosas si estas se revelan incapaces de medir el avance. Para esta elaboración de indicadores y rúbricas, a los docentes hay que dotarles del espacio y de la capacidad de hacer diagnósticos rápidos del alumnado, así como de las herramientas específicas de la recogida de la información necesarias para medir el avance.

La recogida de evidencias debe realizarse desde el inicio del curso escolar.

El progreso de la asignatura y del aprendizaje del alumnado puede ilustrarse en un cuaderno de bitácoras que el alumnado vaya elaborando colectivamente en el aula, igualmente, se pueden tomar imágenes fotográficas y grabaciones audiovisuales que nos sirvan para analizar y reflexionar sobre la práctica educativa. Además, algunos hitos en el proceso como visitas de asociaciones al centro o salidas del alumnado pueden servir de instrumentos de evaluación y de catarsis del proceso educativo. No olvidemos que la evaluación nos permite tomar conciencia de lo hecho, de lo aprendido, de lo que hemos conseguido, de lo que nos falta por lograr por ello, es muy útil el diario, pero también esos hitos.

RECOMENDACIONES

Destinar el tiempo y el esfuerzo suficiente al inicio y al fin del curso escolar para la elaboración de los instrumentos de diagnóstico del grupo, revisión de indicadores y rúbricas para su adaptación al alumnado y elaboración de las herramientas de recogida de evidencias con vistas a la evaluación del alumnado y de la asignatura en su conjunto. Dada la rotación del profesorado en los centros educativos, con frecuencia será necesaria la capacitación del profesorado en estos aspectos específicos de la investigación social.

- Tener en cuenta que la propia elaboración e implementación de la asignatura supone un proceso coeducativo para el grupo mixto de adultos a cargo de la misma, ya que al ser de elaboración propia y no precisar de docentes especialistas se han de diseñar por parte de docentes las metodologías a emplear, los contenidos y las herramientas de evaluación, en un ejercicio de elaboración crítica orientada a promover la equidad de género.
- Los contenidos y las personas no son ajenos a los debates sociales y los enfrentamientos entre los movimientos feministas y los conservadores, incluyendo los fundamentalismos religiosos y populismos neofascistas. Por ese motivo, las personas docentes a cargo deben ser capaces de generar espacios de diálogo abierto y enfrentarse a los momentos de tenso debate con herramientas adecuadas, por lo que la capacitación previa y el apoyo y cuidados hacia el grupo docente deben ser parte de la planificación.
- Continuar profundizando en los contenidos trabajados de Corresponsabilidad en los cuidados (mujeres-hombres y personas-instituciones) especialmente en su dimensión de defensa de los derechos de la ciudadanía a la provisión pública, equitativa y de calidad de servicios sociales que permitan el desarrollo pleno de los proyectos de vida de hombres y mujeres en igualdad, e incorporar los propios de Derecho a una vida libre de violencia como ejes de trabajo en equidad de género de la asignatura.
- Promover la ética de los cuidados no solo como contenido curricular, sino como forma cotidiana de relación entre el personal docente y entre éste y el alumnado, generando climas de confianza y de seguridad, recurriendo a las herramientas facilitadoras de la educación emocional y la resolución dialógica de conflictos como estrategia de “aprender haciendo” en el propio grupo.
- En este mismo sentido, la evaluación del desempeño necesaria para la calificación de la asignatura, en coherencia con los valores impartidos debe basarse en rúbricas que midan el avance del alumnado y en evaluaciones primen el esfuerzo investigador, la promoción del cuidado entre compañeros/as y la corresponsabilidad sobre la adquisición pasiva de conocimiento.
- Propiciar la vía de la investigación y la búsqueda de evidencias, especialmente en los contenidos relacionados con temas propios de la agenda feminista en los que exista menor consenso o en los que se observen fuertes cuestionamientos por parte de movimientos contrarios a la equidad de género (violencia de género, derechos sexuales y reproductivos, diversidad sexual), con el objetivo de propiciar el pensamiento crítico y desmontar bulos y prejuicios.
- Generar procesos de investigación y aprendizaje a partir de la investigación de las desigualdades de género en el entorno cercano familiar y residencial. La metodología se debe caracterizar principalmente por ser activa y participativa, basándose en los conocimientos previos del alumnado, conectando con su entorno y teniendo en cuenta sus intereses y necesidades. De esta manera, se contribuye a que la construcción de conocimiento se produzca de manera significativa y se potencia su potencial de impacto en la vida del alumnado.
- Promover la participación de entidades y personas feministas en la asignatura no solo con actividades en el aula, sino promoviendo visitas del alumnado para que conozcan el trabajo desarrollado en la sociedad y en su entorno más inmediato y puedan contrarrestar prejuicios y obtener información adecuada. La implicación de asociaciones feministas en proyecto de APS del alumnado contribuye a desmontar prejuicios hacia las mujeres feministas y aprehender el significado de los conceptos en el espacio del trabajo práctico.
- Presentación de los proyectos APS seleccionados del alumnado en un espacio público de socialización donde se invite a las familias, los vecinos y al resto de la comunidad educativa que han participado del proceso, como estrategia para multiplicar el potencial de sensibilización de los proyectos y avanzar en la promoción de la confianza en el alumnado para ejercer una ciudadanía activa con capacidad de incidencia en su entorno.



06

REFLEXIONES

/CONCLUSIONES DOCENTES



César A. Rivas Fernández

Docente del IES Diamantino García Acosta

Cuando soñamos con la posibilidad de crear una materia de libre configuración para trabajar desde el enfoque de la Educación para el Desarrollo supe que estábamos abriendo un camino hacia la transformación de las escuelas y del entorno.

La puesta en marcha de la materia me ha enseñado que debe haber un diseño flexible hasta asentar la asignatura dentro del currículo. Esto es debido a que los planteamientos de la Educación para el Desarrollo no son sencillos, la formación y sensibilización son procesos que necesitan su tiempo, además la participación de organizaciones de la sociedad civil (OSC) para trabajar de forma coordinada con el profesorado también necesita de un aprendizaje. Y sobre todo, para llevar el enfoque de la EpD de la materia al centro, a otros docentes, es decir, hacia la institucionalización de este paradigma educativo.

El pilotaje de la materia creo que ha evidenciado el potencial de la acción emprendida y nos ha permitido plantear propuestas de mejora sobre cómo trabajar la EpD en la escuela.

El planteamiento que acordamos, cuando planificamos el curso, fue realizar un diagnóstico durante el primer trimestre, el diseño de una macro acción durante el segundo y la ejecución durante el tercero. Una vez realizado el pilotaje considero que no fue una opción acertada. Probablemente si se extiende al resto de cursos de la ESO, ese podría ser el planteamiento del cuarto curso, pero antes el alumnado debe familiarizarse con los objetivos de la Educación para el Desarrollo y para ello creo que es mejor realizar muchas acciones pequeñas.

Por otro lado la pandemia nos dejó encerrados, incommunicados y sin el último trimestre. Lo que ha impedido parte del trabajo planificado y con ello que se

alcanzaran los resultados que habíamos definido en un inicio. En nuestro centro durante el confinamiento por la falta de medios, de espacio, de condiciones adecuadas el alumnado que se conectaba no llegaba al 40 % del total del centro y eso era gracias a la insistencia del profesorado al seguimiento y a las ayudas que se les dio. La pandemia ha hecho más visible la brecha digital y con ella las diferencias en las oportunidades reales debidas a las desigualdades sociales.

A principios de curso me reuní con las familias y les comenté que si lo hacíamos bien, si la EpD funcionaba las matemáticas también mejorarían. Y eso es debido a que si el alumnado aprende que debe actuar para mejorar su destino, que se trabaja de forma cooperativa, que cuando lo necesitamos nos apoyamos y buscamos a quienes saben y que la formación es imprescindible para tener mejor calidad de vida, las matemáticas vienen detrás.

Aunque no es posible asignar qué parte del éxito se debe al trabajo por tareas del tercer trimestre provocado por el confinamiento o cuánto se debe a la EpD, el hecho es que 7 de los 11 recuperaron las materias suspensas de anteriores trimestres y las materias pendientes del curso anterior.

Para mí personalmente, se está cumpliendo el sueño, tenemos en el centro una herramienta para transformar la realidad del alumnado y de sus familias. El curso pasado se iniciaron varias acciones que nos frenó la pandemia, acciones que estamos retomando en este curso. Los proyectos con metodología ApS se han multiplicado en el centro, el número de asociaciones que participan igualmente ha crecido, por lo que creo que el trabajo que iniciamos de la mano de APY en 2013 comienza a consolidarse.

Ahora el sueño es ver la materia optativa en todos los cursos, con varios docentes impartíendola, con proyectos estables que continúan de año en año, con acciones de cooperación internacional, con el centro abierto a la comunidad y a las organizaciones para transformar mucho más que el entorno.

Ya tenemos otro sueño, ¡ya estamos en marcha!

Víctor Macho

Docente del IES Antonio Domínguez Ortiz

Dentro de un sistema educativo tan poco propenso a los cambios como en el que trabajamos, haber diseñado e impartido una materia como la de EPDTS ha sido una experiencia positiva, motivadora y por qué no decirlo, un soplo de aire fresco. El poder librarme de los encorsetados contenidos de las asignaturas que normalmente imparto (impuestos por la legislación educativa) y tener la oportunidad de crear, junto con mis compañeros, una materia de elaboración propia, es una experiencia que le recomiendo a cualquier docente. Aunque, posteriormente, su puesta en práctica sea una tarea un poco más compleja que en el caso de las asignaturas tradicionales.

En primer lugar teníamos que convencer a nuestros alumnos y alumnas, un lunes a primera hora del mes de septiembre, de que una materia nueva en la que no se iban a hartar de copiar en el cuaderno era tan importante como el resto. Solo con asistir a clase (ardua tarea para nuestro alumnado ya de por sí) y participar de manera activa en las distintas actividades que les íbamos a proponer no solo aprobarían, sino que además iban a sacar muy buena nota. Además, en dos semanas teníamos programada una excursión junto con los compañeros del IES Diamantino García Acosta por la que ellos no tenían que pagar nada.

El sentir general, o por lo menos eso reflejaban las miradas que se cruzaban entre ellos y los pocos comentarios que se escucharon, era de que esta era una asignatura que iban a aprobar por la cara y encima sin tener que trabajar. Y así, el balón empezó a rodar.

Las primeras sesiones fueron para cohesionar el grupo y para que éste nos conociera a nosotros también, ya que a la mayoría nunca le había

dado clase (a mi compañera ni la conocían) y, pese a que nuestro centro es pequeño y la relación entre alumnado y profesorado es bastante cercana a nivel general, no es lo mismo un saludo o un “venga para clase” por los pasillos que la vida dentro de un aula. Y todo empezaba a funcionar.

No fue tarea fácil despertar el interés de estos chicos y chicas que por su edad (la “terrible” adolescencia) y por el contexto en el que viven, consideran lejano y externo a ellos todo lo que no vean en su día a día en las plazoletas de su barrio o través de las pantallas de sus móviles, por temas como los ODS, la xenofobia, la igualdad de género, etc.

Pero al final, siempre se da con la tecla que hay que tocar para activarles el chip y bastaba con un vídeo, una canción, un artículo, para que empezarán a opinar, a concienciarse que forman parte de un mundo globalizado donde cualquier problema que ocurra en el lugar más remoto les puede afectar y que ellos pueden aportar su pequeño granito de arena para empezar a generar un cambio. Y así fue como empezamos las campañas de sensibilización y de participación de todo el Centro. Se les veía entusiasmados siendo los protagonistas y animando a los demás a que escribieran en un papel sus sueños o cómo querían que fuera el patio del instituto. Jamás pensaron que ellos podían jugar un papel tan importante en sus propias vidas y en la de los demás.

Ha sido una verdadera pena el repentino parón de las clases presenciales cuando el proyecto final “Apadrina una puerta” estaba tomando forma y el cambio en su actitud no solo ante la materia sino también ante los distintos temas que se abordaban en clase distaba mucho del de aquel lunes a primera hora del mes de septiembre.



07

OTRAS EXPERIENCIAS

TRANSFORMADORAS EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO

7.1 IES ANTONIO DOMÍNGUEZ ORTIZ

Este centro ha participado junto a otros centros educativos y en colaboración con la Fundación APY, en varios proyectos subvencionados por la AACID (Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo) siendo premiados por la Dirección General contra la violencia de Género de la Junta de Andalucía, además de premiado en I Congreso Andaluz de Coeducación celebrado en Marzo de 2020.

Proyecto ¡Alerta!: Descargando amor machista

Proyecto financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID), con título era "Trasladando la Educación Popular a la Educación Pública Andaluza: metodologías y estrategias de transformación social desde el enfoque Sur".

Su diseño se realizó desde la Fundación APY- Solidaridad en Acción en el marco conceptual de la Educación para el Desarrollo, y fue implementado en nuestro centro y en dos centros educativos más: el IES Itálica de Santiponce y el IES Tartessos de Camas.

Con él, se puso en marcha un proceso de Educación Popular para la reivindicación feminista integrado en el sistema de la Educación Pública Andaluza, en el que el alumnado de los tres centros educativos elaboró, protagonizó y lideró una campaña de Comunicación Social para desvelar el modelo de amor imperante y patriarcal como generador de violencia, así como aquellas violencias machistas que, aún normalizadas en el marco de la pareja, persisten de manera asumida.

La intervención se desarrolló en 3 fases interconectadas e inspiradas en los procesos de educación emancipadora propia de la Educación Popular en los países del Sur: concientización, empoderamiento y reivindicación social.

Como principales resultados cualitativos podemos decir que:

- El alumnado tuvo la oportunidad de desarrollar

un proceso de trabajo con el enfoque Sur de la Educación Popular, trabajando la igualdad de género desde un enfoque global y de derechos humanos.

- Pudieron repensar, cuestionar y reinterpretar desde sus propios códigos, situaciones de violencia machista normalizadas en el marco de la pareja. Para ello se trabajó desde metodologías vivenciales como el teatro social, fomentándose un aprendizaje dialógico y no directivo.
- El alumnado ha generado narrativas propias: han diseñado elaborado de forma colectiva una campaña de reivindicación feminista. Ellas y ellos protagonizaron y decidieron las escenas, las imágenes de la muestra expositiva y elaboraron los textos y definiciones de cada uno de sus paneles.
- El grupo de alumnas y alumnos de los tres centros tuvo la oportunidad de vivenciar en primera persona su capacidad como agentes de transformación social, protagonizando un espacio en sus comunidades locales, donde expusieron, sensibilizaron y reivindicaron públicamente otras formas y modos de querernos que aboguen por el buen trato.
- Se desarrolló una exposición y tres cortometrajes elaborados y protagonizados por alumnado de secundaria y accesible para trabajar la violencia de género en las relaciones de pareja con otros grupos adolescentes.

La web del proyecto es:

<https://trasladandolaeducacionpopularalaescuelapublicaandaluza.wordpress.com/>

Los enlaces para visionar los cortometrajes o *microcápsulas* para entender el amor romántico pueden localizarse en:

- Aislamiento: <https://www.youtube.com/watch?v=lzW6Eb5XD3s&t=30s>
- Nuevas masculinidades: <https://www.youtube.com/watch?v=CvQw-a9ZkTk>
- Control: https://www.youtube.com/results?search_query=descargando+amor+machista+CONTROL

Y una muestra de los carteles de la exposición itinerante:



Video socialización:

<https://www.youtube.com/watch?v=a-zP9tPDi-FU&list=PLhKN6vBc9yaTPfqDjYmqFQbyxCOqlgEr-g&index=4>

Proyecto ¡Erasmus+: Tackling Early School Leaving & Inclusion Minorities

La reducción del abandono escolar temprano es un elemento clave dentro de las políticas de educación de la Unión Europea. Distintas investigaciones han demostrado que las causas más importantes están relacionadas con el contexto socioeconómico y cultural de las familias, las dificultades de adaptación a los currículos obligatorios, y la relación del alumnado con los centros educativos. Todas estas cuestiones afectan de manera especial al alumnado de minorías, mayoritario en nuestro centro.

El contexto y características de nuestro alumnado hizo que nos planteáramos la búsqueda de alianzas con otros centros educativos europeos para abordar el problema del abandono escolar. Tras la búsqueda de cuatro socios (Madeira en Portugal, Mon-

tpellier en Francia, Potenza en Italia y Elefsina en Grecia), decidimos diseñar y desarrollar de manera conjunta el proyecto "Tackling Early School Leaving & Inclusion Minorities" (TESLIM), que tiene como objetivos principales:

1. Aplicar metodologías y herramientas de aprendizaje participativo para mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, y aumentar la autoestima del alumnado.
2. Evaluar metodologías y herramientas de aprendizaje participativo sobre la base de resultados, hallazgos y mediciones específicos a través de cuestionarios y entrevistas al comienzo y al final del programa, a fin de crear una guía de buenas prácticas.
3. Capacitar al menos a tres docentes de cada escuela en el uso de herramientas de e-learning.
4. Desarrollar de una red de cooperación de cada escuela con su entorno.
5. Reducir los prejuicios raciales y la discriminación a través de una serie de diferentes actividades culturales.

Como resultados principales podemos subrayar:

- Trabajar un proyecto Erasmus+ para la integración de minorías y la reducción de los prejuicios raciales y la discriminación en un centro educativo en contexto de exclusión.
- Exponer a nuestro alumnado y darle la oportunidad de tener nuevas vivencias y con alumnado y familias de otros países y con distinto contexto socioeconómico.
- Implementar metodologías activas en el aula, tales como la técnica del círculo o el word café, que ayudan al desarrollo de habilidades sociales y emocionales y mejora las relaciones interpersonales.
- Afianzar la relación con las familias participantes a través de distintas reuniones.
- Desarrollar una guía de buenas prácticas que incluía las herramientas y técnicas de aprendizaje participativo utilizados en el proyecto.

- Desarrollar 5 cursos en línea, implementados de manera abierta en una plataforma Moodle para trabajar en el uso del lenguaje de los distintos países por el alumnado emigrante.
- Finalmente, destacar que todo el alumnado que participó en el proyecto, consiguió el título de la ESO y ha continuado cursando estudios postobligatorios.

Para más información del proyecto, visitar las direcciones de:

- Página web: <https://erasmusplusteslim.wordpress.com>
- Facebook: <https://www.facebook.com/Teslim-FB-page-Erasmus-Project-128559284497162/>
- Guía de buenas prácticas: <https://erasmusplusteslim.files.wordpress.com/2019/06/booklet-en.pdf>

7.2 IES DIAMANTINO GARCÍA ACOSTA

Este centro ha participado junto a otros centros educativos y en colaboración con la Fundación APY, en varios proyectos subvencionados por la AACID (Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo) premiados con el **Premio Nacional Vicente Ferrer de Educación al Desarrollo**, en 2017 y 2018.

Destacamos las acciones desarrolladas en el marco del programa de Educación para el Desarrollo ACERCANDO LA ESCUELA A LA CIUDADANIA GLOBAL: FORMACIÓN, SENSIBILIZACIÓN Y ACCIÓN SOCIAL financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID). De la mano de 3 centros educativos de la provincia de Sevilla IES Itálica, IES Diamantino García Acosta Y CEIP Andalucía, este proceso consistió en dinamizar al alumnado para que fueran protagonistas de diferentes acciones sociales.

Es decir, actuaciones para sensibilizar a sus comunidades inmediatas en diferentes temas relacionados con el desarrollo y la justicia social. En el blog del proyecto, el equipo responsable del proyecto en cada centro educativo relata la puesta en marcha y el desarrollo de las mismas.

El proyecto *INCLU** Escuelas para todas las personas es un proyecto de la Fundación APY, en colaboración CEIP Andalucía, IES Diamantino García Acosta e IES Itálica. Se marca como objetivo favorecer la inclusión educativa a través del enfoque de la Educación para el Desarrollo, para ello se utiliza la creatividad y el arte como metodologías de trabajo pedagógico.

Esto se materializó en tres actuaciones claves que vertebrarían todo el proyecto:

- Formación del profesorado y personas interesadas en materia de inclusión y coeducación desde la Educación para el Desarrollo.
- Celebración de un encuentro de buenas prácticas educativas en materia de inclusión y coeducación.
- Elaboración de un cuento inclusivo y adaptado a todas las capacidades a través de un proceso participativo en el que participan las comunidades educativas de tres centros escolares de la provincia de Sevilla.



Y el proyecto **OASIS**, subvencionado por la AACID (Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo) cuyo objetivo fue crear espacios de participación y movilización de la ciudadanía del barrio de Su Eminencia en Sevilla capital como herramienta de transformación social. Para ello, y a través de la metodología OASIS, se inició un proceso participativo en el que se consolidó un “grupo motor” que fue el encargado de coordinar las acciones que promuevan la movilización del barrio.

En el grupo motor participaron tres centros educativos (CEIP Adriano del Valle, IES Diamantino García Acosta, CEIP Juan XXIII), Asociaciones de mujeres, Asociaciones civiles y el Distrito municipal

Cerro-Amate, del Ayuntamiento de Sevilla. Se inició un proceso con el interés de rehabilitar un espacio público urbano que serviría como herramienta para conseguir empoderar a la población y hacerles partícipes del proceso de transformación social. El proceso de transformación social se resumió en mejorar la movilización, incentivar la participación juvenil y apostar por el empoderamiento de las mujeres.

<http://guarida.apyeducacion.es/>

Video 10 Mujeres:

<https://www.youtube.com/watch?v=3TaRlrrNOb4>

7.3 OTRAS EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS IMPULSADAS DESDE LA ESCUELA

Dentro de este apartado nos gustaría visibilizar otras experiencias transformadoras impulsadas desde la escuela.

ESCUELA TÉCNICA NEHUEN PEUMAN (Bariloche, provincia de Río Negro, Argentina).

En agosto de 2019 parte del grupo motor que participaría con posterioridad en la implementación de la asignatura EPDTs, participó en el **22 Seminario Internacional de Aprendizaje Servicio y Solidario** celebrado por CLAYSS en la ciudad de Buenos Aires. Este nos enriqueció a nivel personal y también profesional, favoreciendo nuevos contactos y alianzas más allá del océano. Conocimos numerosas experiencias transformadoras y contactamos con docentes que apostaban por que otra educación era posible. Una educación basada en experiencias transformadoras y muy enriquecedoras de la comunidad y entorno cercano. Destacamos a la profesora **Azucena Astrid Riechert** y el profesor **Gerardo Giuliant**, que junto al estudiante **Agustín Cornejo**, representaron a la **Escuela Técnica Nehuen Peuman** en el congreso, exponiendo proyectos muy laureados y con una capacidad de transformación e impacto en la comunidad muy alta.

La escuela pertenece a **Gente Nueva**, una organización que trabaja desde el año 1989 en Bariloche (Río Negro, Argentina) y está ubicada en el barrio Quimey Hue, en el centro geográfico de los barrios más populares del alto de Bariloche. La entidad busca promover la transformación social desde la educación, la organización comunitaria, promoviendo la ampliación de derechos en niños, jóvenes, adultos. Impulsando proyectos, que promueven, desde la organización comunitaria, mejores condiciones de vida con una mirada de ampliación de dere-

chos. Estos proyectos se desarrollan en articulación con otras organizaciones, con el Estado municipal, provincial y nacional, con particulares, empresas y fundaciones nacionales e internacionales, que apuestan por el trabajo conjunto para revertir las condiciones de injusticia que impone la pobreza.

Cuenta con una matrícula anual de 300 alumnos aproximadamente, y modalidad Técnica con Orientación en la Construcción. Muchas de las familias del alumnado viven en contextos de vulnerabilidad, por ello uno de los principales objetivos y desafíos de la escuela es poder brindar una educación de calidad en contextos de inequidad y desigualdad social. Formar técnicos profesionales de excelencia con una mirada solidaria, íntegra y transformadora de su comunidad.

La escuela desde su creación en 2008 tiene un fuerte compromiso comunitario y solidario. Con un perfil técnico-profesional también orientado hacia el cuidado del medioambiente y el uso consciente de materiales de la construcción con menor impacto ambiental. Por ser de modalidad Maestro Mayor de Obra, genera sus Prácticas Profesionalizantes, a partir del 3º año, en la misma comunidad. Al ser ya reconocida por estas prácticas solidarias, desde las Juntas vecinales se acercan al colegio a pedir ayuda y/o asesoramiento. Los estudiantes aprenden la construcción tradicional y también la construcción natural y sustentable.

Estas prácticas están planificadas desde la modalidad y talleres como proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario, pedagogía que la escuela abraza desde su creación. Viene desarrollando, un fuerte perfil ecológico que se traduce en proyectos que van desde la separación de residuos en origen, fabri-

cación y colocación de “tachos” de residuos dobles (contenedores de residuos orgánico e inorgánico) en la escuela y en el barrio (desde 2009), campañas de concientización acerca de la problemática de la basura y el basural a cielo abierto. “ARB + Ecotec = Bariloche sin contaminación”. Continuando con el diseño y fabricación de ladrillos “ECOTEC” con arena volcánica y material pet...Y abrigo de viviendas recuperando material reciclado, arcilla y pinocha.

PROYECTO INSTITUCIONAL “LA CASA DE ROMINA”

Con este proyecto se obtuvo el Premio Comunidad a la Educación, Fundación La Nación en 2016.

Se trabaja en conjunto con varias organizaciones y organismos gubernamentales como el **Área de Desarrollo Social de la Municipalidad de Bariloche y de la Provincia de Río Negro, IINTA, CONICET y Parques Nacionales** entre otras. Con quienes se articulan los proyectos institucionales y con quienes se evalúa el diagnóstico inicial, luego de la demanda comunitaria, de acuerdo a las posibilidades que puede brindar la escuela desde su principal objetivo que es la enseñanza.



Preparando la mezcla para abrigo de la vivienda



La casa de Romina

A partir del relevamiento de datos habitacionales en algunos barrios del alto, cercanos al colegio, se observó una gran precariedad en las viviendas, problemas estructurales y sistemas de calefacción. La falta de viviendas sociales provoca un aumento en la autoconstrucción para abaratar costos profesionales y de materiales. Se observa también la falta de espacios comunitarios y lugares de encuentro para los jóvenes y adultos mayores. Se detectó en las viviendas y algunos centros comunitarios ineficiencia térmica, muchas filtraciones de aire y falta de aislantes que sean capaces de guardar el calor producido por los artefactos a leña utilizados. Al ser estos artefactos de baja eficiencia, se hace mal uso de la leña, provocando un mayor maltrato ambiental por los daños provocados al bosque, con la tala de árboles.

Cabe destacar que muchos de nuestros alumnos también habitan estos barrios y viven en casas precarias con éstas deficiencias térmicas por lo que se pensó en este tipo de construcción natural que optimiza la eficiencia térmica y un uso consciente de la energía.

Los destinatarios son cerca de 40.000 personas que viven en aproximadamente 23 barrios menores, comúnmente llamados los barrios del Alto de Bariloche. Muy desfavorecidos socio-ambientalmente. Poseen viviendas muy precarias y en algunos casos con terrenos de "tomas" sin ningún servicio de agua, luz y/o gas. Muchos de ellos asisten a los Centros Comunitarios, ya sea por encontrar abrigo, buscar alimentos o realizar actividades de recreación, estas últimas por lo general utilizadas por los abuelos.

Los vecinos de los barrios participan de los talleres interesados en realizar ellos mismos las mejoras en sus casas, utilizando estas técnicas constructivas. Lo primero que interesa es como se hace una estufa eficiente, novedosa y de bajo costo. Son muchas las personas que la necesitan y asisten a los talleres para aprender a fabricarla.

Objetivos

De las acciones solidarias:

- Promover una forma diferente de construcción asociativa y solidaria, logrando viviendas más sanas y confortables, y por ende una mejor calidad de vida.
- Generar en los estudiantes actitudes pro-sociales y pro-activas.
- Desarrollar la capacidad y sensibilidad de visualizar e intervenir en problemáticas de la comunidad.
- Desarrollar sentimientos de empatía, compromiso y participación ciudadana.

De los aprendizajes curriculares:

- Poner en práctica los conocimientos teóricos vistos en el aula, resignificarlos y replicarlos.
- Desarrollar la práctica experimental, técnicas y procedimientos constructivos.
- Favorecer la adquisición de mayores competencias en cuanto a las técnicas constructivas naturales a través de estas verdaderas actividades de prácticas profesionalizantes, que completarán su currículum, como futuro egresado Maestro Mayor de Obras.
- Que viva experiencias solidarias reales y de Educación en Valores, presentes en el Proyecto Educativo de la Institución.

Como el dictado del taller se propone en un centro comunitario o vivienda cercana al mismo, se reúnen los vecinos de distintos barrios allí y se trabajan las técnicas constructivas in situ, en la misma vivienda o el centro comunitario. Todos participan de los arreglos, abrigo y acabado de la parte edilicia y luego de la instalación de la estufa Rocket "Nehuen", promoviendo así la construcción asociativa y comunitaria. Asisten a los talleres y aprenden a abrigar sus propias viviendas y luego comparten la técnica con amigos, familiares, etc

En este enlace se puede visualizar el video de la experiencia:

<https://www.youtube.com/watch?v=CTMeZHM-5gRY&feature=youtu.be>

CEIP MALALA (Mairena del Aljarafe, Sevilla)

Este centro se encuentra en una zona recién urbanizada donde vive una población joven. El nivel socioeconómico es medio-alto, aunque existe cierto contraste en algunos casos. El barrio está creciendo en los últimos años y hay muchas familias recién llegadas con hijos pequeños. Las familias, en su mayoría con estudios medios y universitarios, suelen mostrarse muy preocupadas por la educación de sus hijos e hijas y muy dispuestas a la colaboración con el centro y a la participación en la vida del mismo, aunque el perfil más habitual es el de una pareja en la que ambos trabajan fuera de casa.

Recibieron el reconocimiento por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía "Buenas prácticas de Aprendizaje Servicio" en el curso 2018/19 por el siguiente material: "LA ALMENDRITA POR LA INFANCIA MIGRANTE".

El alumnado trabajaba con una moneda social, la "almendrita", con la que consiguieron, a través de

favores y servicios entre ellos mismos y el resto de la comunidad educativa, un número determinado de transacciones que permitieron que el Ayuntamiento cediera el teatro municipal para poder realizar una representación teatral cuya recaudación iría a parar a la ONG "Tierra de Hombres" (entidad que trabaja infancia migrante en riesgo).

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/buenas-practicas-educativas/practica-aps/-/contenidos/detalle/ec-ceip-duque-de-ri-vas-1h7nhgjob40ov>

En 2020 han sido reconocidos con el 1º premio nacional de Aprendizaje Servicio por la incorporación de esta metodología a su proyecto educativo. Y obtuvieron el 1º Premio «Rosa Regás» en su XIII Edición, con su proyecto «8 Infinito» con el que aportan una mirada integradora y de género a todos los proyectos de Aprendizaje-Servicio, metodología que trabajan en el centro en cada uno de los niveles educativos. Premio a la Promoción de la Cultura de Paz y la Convivencia Escolar del curso 2020/21.

8 INFINITO



El proyecto está concebido con el objetivo de visibilizar el Plan de Igualdad más allá de momentos puntuales en el curso escolar.

Pretende que la mirada integradora y con perspectiva de género esté presente en las propuestas educativas realizadas durante el curso en cada uno de los niveles educativos.

Se pretende dar una visión de género partiendo de los proyectos de APS, metodología trabajada en todos los niveles, conectando así el proyecto Escuela Espacio de Paz con el Plan de Igualdad de Género. Visibilizando el modo en que el género puede afectar a la vida y las oportunidades de las personas para

resolver problemas y dificultades. La metodología APS abre una puerta estratégica para poder mejorar nuestro entorno con la participación de toda la comunidad educativa. Se pretende cuestionar y darle la vuelta al modelo de desarrollo actual promoviendo la equidad, los DDHH y la sostenibilidad ambiental. Para lograrlo, es esencial, por un lado visibilizar y valorar los cuidados como imprescindibles para el sostenimiento de la vida y las sociedades trabajando esta visión en procesos educativos y por otro, favorecer la movilización de la comunidad educativa en favor de nuevos modelos de vida sostenibles, que pongan en el centro los cuidados de las personas y del entorno.

Compartimos las palabras de **Gloria Palomo García**, directora del **CEIP Malala**, Mairena del Aljarafe (Sevilla):

“El II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación de la Junta de Andalucía que tendrá vigencia hasta el 2021, se concibió como el marco de actuación y la herramienta para continuar impulsando la igualdad dentro de las actuaciones de los centros docentes en el sistema educativo; contemplando, asimismo, la diversidad de identidades de género, de orientaciones sexuales, de modelos de familia y de formas de convivencia, evitando cualquier tipo de discriminación por causa de las mismas.

Dentro de este marco normativo, nuestro centro (el CEIP Malala) se enfrentó al reto de elaborar nuestro Plan de Igualdad, siendo conscientes de la necesidad de darle visibilidad más allá de momentos puntuales en el curso escolar.

Con este Plan, hemos querido definir y diseñar unas bases igualitarias en nuestra visión del mundo, en las dinámicas de relación y en nuestro compromiso social por una sociedad democrática e igualitaria.

Nuestro proyecto 8 INFINITO, pretende dar una visión de género partiendo de nuestros proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS), metodología que trabajamos en el centro en cada uno de los niveles educativos, conectando así nuestro Proyecto Escuela Espacio de Paz con nuestro Plan de Igualdad de Género.

Creemos que desde el enfoque de Género aportamos a nuestros proyectos ApS una mirada que tiene cuenta las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres existentes en todos los ámbitos de la realidad y se actúa a favor de la equidad y en contra de las diversas formas de violencias. Es decir, se visibiliza el modo en que el género puede afectar la vida y las oportunidades de las personas.

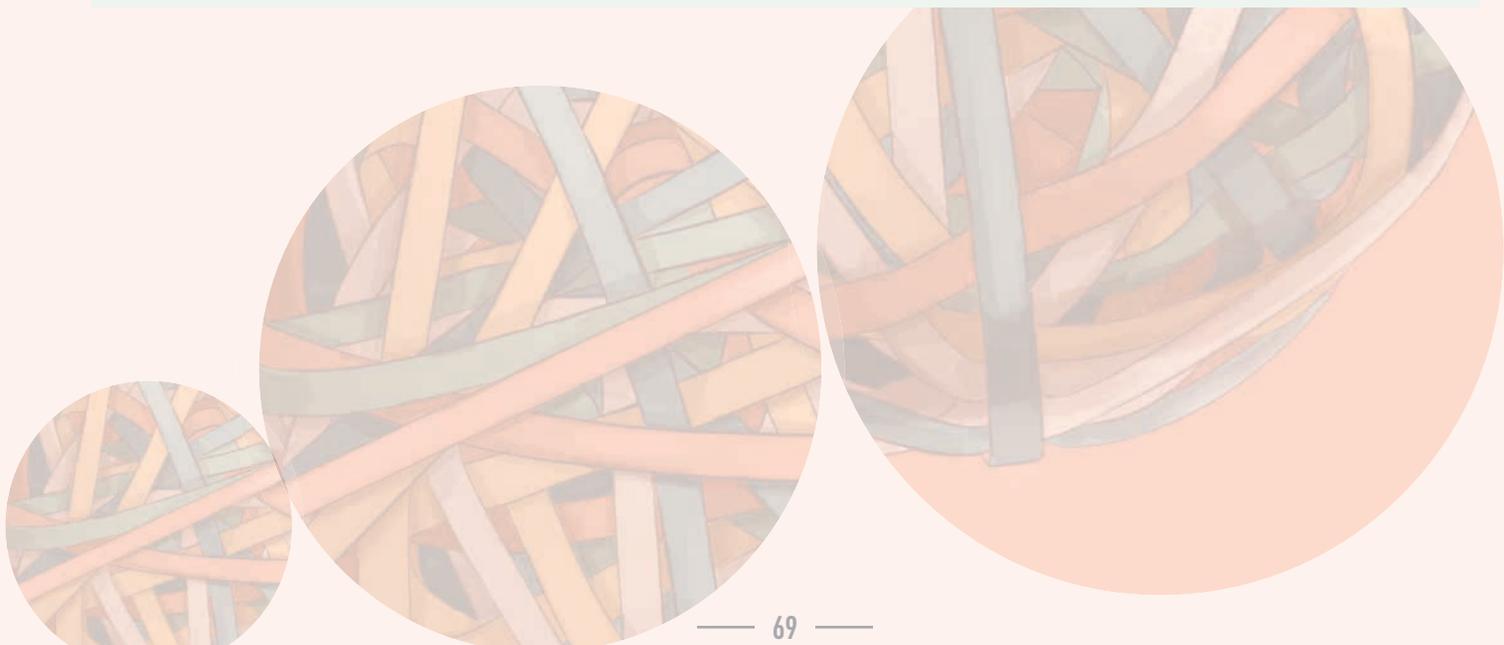
El empoderamiento paulatino de las niñas, fruto del trabajo de la sociedad y de la Escuela, es evidente, aunque queda mucho camino por recorrer para la igualdad real.

Nos planteamos también la necesidad de desarrollar líneas de trabajo más efectivas con nuestro alumnado masculino.

Es una evidencia que existen niños invisibles en las aulas, que no encuentran su sitio en los grupos de iguales y tampoco tienen referentes significativos para vivir otro tipo de masculinidad. Consideramos fundamental trabajar este aspecto

El “Cuidado” es un aspecto fundamental para trabajar.

El hacernos conscientes del cambio que supone sentirnos responsables del cuidado de los demás y de nuestro propio cuidado, puede convertirse en un elemento transformador en nuestra manera de estar y de entender el mundo.



CEIP SAN JOSE OBRERO (Sevilla)

Desde hace más de 40 años el centro viene desarrollando su labor educativa en las barriadas de las Hermandades, La Carrasca, El Cerezo, los Príncipes y Polígono Norte de Sevilla, una zona multicultural debido a la migración, motivos por los que cada vez existe más diversidad cultural en estas zonas.

SANJOCHEF

El proyecto culinario tuvo gran aceptación y se llevó a cabo por toda la comunidad educativa. Recibió el reconocimiento de la Junta de Andalucía con el **Premio Migraciones 2017**.

Dicho proyecto parte de las necesidades e intereses del alumnado haciendo de la cocina y la cultura gastronómica un punto de encuentro para aunar toda la variedad cultural de la **Comunidad educativa**. La filosofía fue buscar conexiones entre la gran variedad cultural y lingüística, dándole al centro una identidad propia.

Este proyecto fomenta la **interculturalidad**, la **convivencia**, así como el conocimiento de las diferentes culturas.

Sanjochef se relaciona con las actividades del proyecto "Creciendo en salud", entre las que se pueden destacar el mercadillo solidario donde se recogie-

El colegio público San José Obrero de Sevilla es un crisol de culturas donde convive un alumnado de más de treinta nacionalidades diferentes, y en un alto porcentaje desfavorecido socio-culturalmente. Trabajar por proyectos integrados a través de metodologías activas, inclusivas y participativas es la mejor manera de atender la diversidad latente en sus aulas.

ron 400 kilos de alimentos para el Banco de alimentos de Sevilla y la visita de un prestigioso chef a nuestro centro.

Este proyecto se desarrolla en la plataforma **e Twinning**, una plataforma donde los centros escolares de los países europeos pueden comunicarse, compartir y desarrollar proyectos educativos. Además participó en el **proyecto 'Mil leguas'** promovido por el espacio **Human Smart Lab**, en colaboración con otras entidades, que plantean el desafío a jóvenes inventores, creadores y pensadores, de lanzar una idea al mundo que pueda mejorar la vida de los demás.

Para obtener más información sobre el proyecto podéis acceder a:

<https://milleguas.org/ceip-san-jose-obrero>
<https://ceipsanjoseobrero.wixsite.com/sanjochef>
https://youtu.be/zWEc_JWyqz0
<https://youtu.be/PbJpbE1k9WY>

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y PROYECTO DE ELABORACIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS: INVESTIGANDO MI BARRIO CONSTRUI-MOS COMUNIDAD. CONOCER EL PASADO, PARTICIPAR DEL PRESENTE Y CAMBIAR EL FUTURO.

Ambos han sido desarrollados en los cursos de 5º de primaria por el **equipo conformado por el profesorado del CEIP San José Obrero (Sevilla) y el Laboratorio “Ciudadanía, Patrimonio y Territorio” (CIPAT)**, que forma parte de los proyectos que desarrolla el Grupo de Investigación de Educación de Personas Adultas y Desarrollo de la Universidad de Sevilla, fruto de la colaboración interinstitucional. Estos proyectos han sido financiados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la convocatoria de 2019 (**Orden de 14 de enero de 2019**).

En ambos proyectos, se plantea un proceso de construcción de conocimientos dinámico centrado en la investigación escolar y social abriendo las prácticas escolares a los aprendizajes que provienen de

la sociedad y de la vida cotidiana. De este modo, a través del proceso de investigación que realiza el alumnado junto con el profesorado se conoce el barrio, desde la perspectiva de la ciudadanía, qué han hecho las personas que viven en el territorio para cambiarlo, mejorarlo, transformarlo, adaptarlo a los intereses y necesidades de quienes lo habitan.

Tiene como principales objetivos **implicar al alumnado en la construcción de su propio conocimiento**, siendo el principal protagonista en la investigación así como **contribuir a la formación de una ciudadanía activa y participativa**. Logrando de este modo, mejorar la convivencia y establecer relaciones de sinergia entre el colegio y el barrio.

En la página **web** del proyecto podrán acceder a la guía didáctica para alumnado y profesorado, podcast, videos y mucha más información.

<https://ceipsanjoseobrero.es/mi-barrio>

08 BIBLIOGRAFÍA

- Altimir, O. (1979). La dimensión de la pobreza en América Latina, Santiago de Chile: Cuadernos de la CEPAL.
- Argibay, M; Celorio, G y Celorio, J (1997). Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. Cuadernos de trabajo de HEGOA, 19. Vitoria-Gasteiz: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y cooperación Internacional HEGOA. ISSN 1130-9962
- Argibay, M; Celorio, G y Celorio, J (2009). Educación para la Ciudadanía Global. Debates y Desafíos. Vitoria-Gasteiz: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y cooperación Internacional HEGOA. ISBN: 978-84-89916-32-6
- Bolívar Botía, A (2007). Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura. Barcelona: Garó, D,L. B. 6138-2007
- Celorio Díaz, G y López de Munain Solar, A (2007), Diccionario de Educación para el Desarrollo. Vitoria-Gasteiz: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y cooperación Internacional HEGOA.
- Celorio Díaz, G y López de Munain Solar, A (2011), Educación para la Ciudadanía global. Estrategias para la acción educativa. Vitoria-Gasteiz: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y cooperación Internacional HEGOA
- Celorio Díaz, G y López de Munain Solar, A (2014), Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Vitoria-Gasteiz: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y cooperación Internacional HEGOA.
- De Arribas Rivas, Cecilia (2015): Jóvenes actuando con cuidados. Guía para la movilización de Jóvenes.
- Delors, J (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/Unesco
- Delval, J (2006): Hacia una escuela ciudadana. Madrid, Morata.
- Dewey, John (1960) La educación hoy, Buenos Aires, Losada.
- Escudero, J y Mesa M (2011). Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España. Madrid: Centro de Educación para la Paz.
- Freire, P (2000): Pedagogía del oprimido. Madrid: siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1989): El curriculum una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Giorgetti, Daniel Alberto (compilador) (2007): Educar en la ciudadanía: El aporte del aprendizaje-servicio. Buenos Aires: Clays
- Gómez Galán, M y Sainz Ollero, H. (2003). El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo: la aplicación del marco lógico (2ª edición). Madrid: Cideal.
- Jara Holliday, Óscar (1994): Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. CEP Alforja, San José de Costa Rica.
- Jara Holliday, Óscar (2006): Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización. Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias CEAAL, Costa Rica.
- Jara Holliday, Óscar (2012) La Sistematización de Experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles, CEP Alforja, Oxfam Intermón, CEAAL. San José.
- Jurado, M y Sánchez, N (2012). La escuela como promotora de ciudadanía global: Teoría y procedimiento para integrar la Educación para el Desarrollo desde la escuela. Sevilla: Fundación para la Cooperación APY-Solidaridad en Acción. D.L. SE 4129-2012.
- Lorenzo, R; Benedicto, R (2010). Educación cívica. Democracia y cuestiones de género. Icaria.
- Luque Lozano, A. (2002) La educación para el desarrollo en el ámbito internacional: consensos, redes y lecciones aprendidas. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Marina, José Antonio (2015) *Despertad al diácono: una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.
- Mesa, M (1999). *La pedagogía como instrumento político*. Madrid: ITECO.
- Mesa, M (2000), *La educación para el desarrollo en la comunidad de Madrid. Tendencias para el siglo XXI. Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación Argentina. *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires 2015.
- Naciones Unidas (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (iii), de 10 de diciembre de 1948.
- Ortega Carpio, M^a Luz (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Padial, E; Burgos, M y Macarro, R (2008). *Estudio sobre la educación para el desarrollo en Andalucía Fase II: las organizaciones de la Coordinadora Andaluza de ONGD*. Sevilla: CAONGD, 2011. D.L. SE 947-2011.
- Padial, E (2011). *La educación para el desarrollo en las coordinadoras autonómicas de ONGD*. Publicaciones Coordinadora. Madrid: Coordinadora de ONG para el Desarrollo España. D.L. M 44163-2011-
- PACODE(2015).<https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/pacode.pdf>
- Solidaridad Don Bosco ONGD (2017). *El Secreto de un mundo mejor: 17 objetivos de desarrollo sostenible*. Sevilla: Solidaridad Don Bosco.
- Tapia, María Nieves (2017). *Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Trilla, J (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona Ariel.

NORMATIVA

- *Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía* (1999, Resolución A/53/243).
- *Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE)*.
- *Ley Orgánica, de 3 de mayo de Educación (LOE)*.
- *Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación en Andalucía (LEA)*.
- *Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía*.
- *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*.
- *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*.
- *Orden de 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*.
- *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*.
- *Ley orgánica 3/2020, 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

09 ANEXOS

ANEXO 1. EL PROYECTO EN IMÁGENES



SESIONES DE DISEÑO, PREVIAS AL INICIO DE LA ASIGNATURA (GEDU-
PO, DOCENTES DE AMBOS CENTROS, EVALUADORA Y TÉCNICAS DE APY)



CONGRESO INTERNACIONAL DE APS-CLAYSS. BUENOS AIRES.



REUNIÓN INICIAL CON FAMILIAS DEL ALUMNADO.



EQUIPO TÉCNICO DE APY, COORDINADORA GENERAL DE APY, M^a NIEVES TAPIA, DOCENTES DE AMBOS CENTROS PARTICIPANTES. VÍCTOR MACHO Y CÉSAR A. RIVAS. FORMACIÓN APS EN BUENOS AIRES



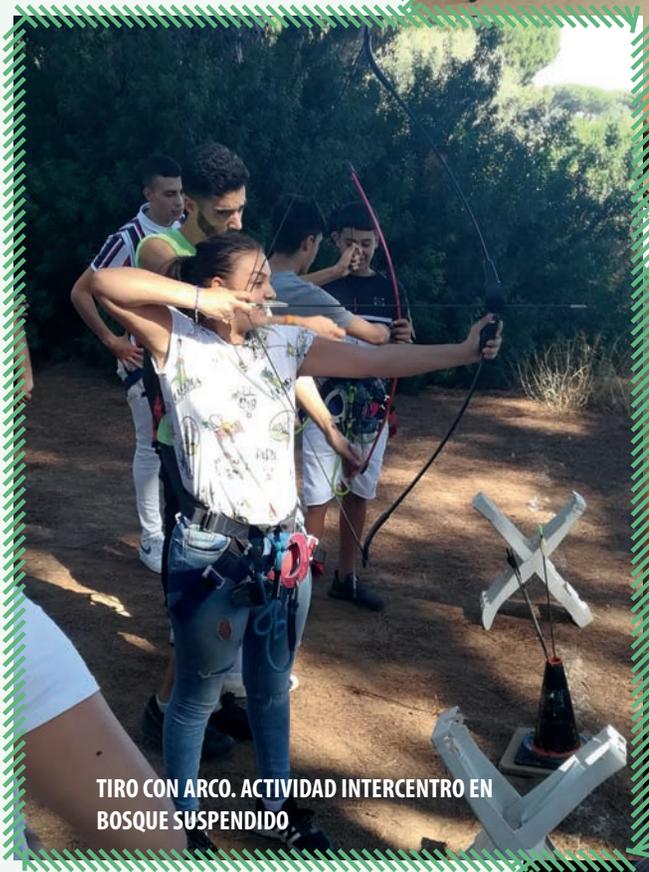
PREPARANDO PANCARTAS PARA DIA PARA HUELGA POR EL CLIMA..



VISIONANDO VIDEO DE DISCURSO DE GRETA THUMBERG EN LA SEDE DE LA ONU.



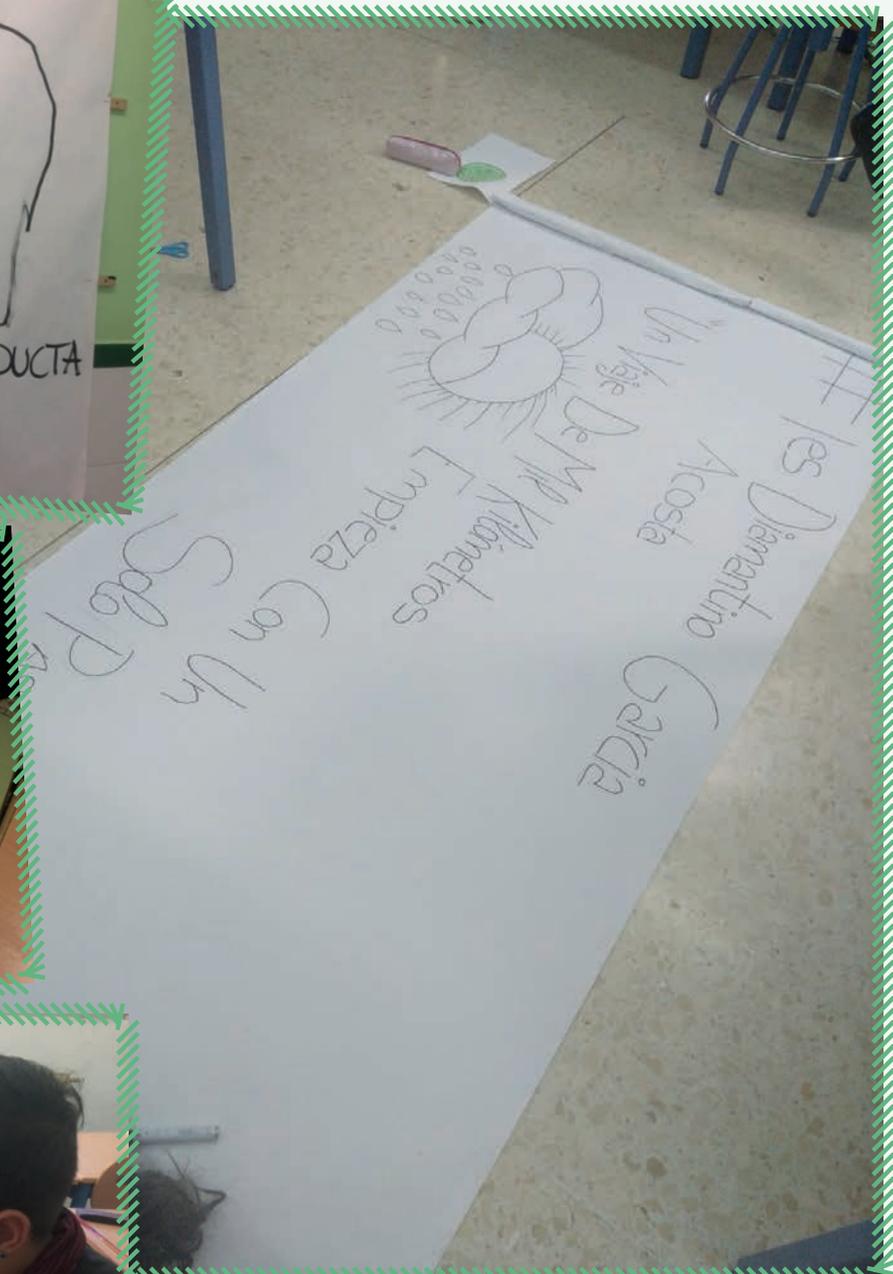
FORMACIÓN INCLUSIÓN PERSPECTIVA DE GÉNERO EN PROYECTOS SOCIALES.



TIRO CON ARCO. ACTIVIDAD INTERCENTRO EN BOSQUE SUSPENDIDO



FORMACIÓN INCLUSIÓN PERSPECTIVA DE GÉNERO EN PROYECTOS SOCIALES



PRIMERA SESIÓN CON EL ALUMNADO



COMIDA. ACTIVIDAD INTERCENTRO EN BOSQUE SUSPENDIDO



REALIZANDO ACTIVIDAD SOBRE LOS ODS.



ALUMNADO EPDTS. DÍAS PREVIOS A ESTADO DE ALARMA Y CONFINAMIENTO DOMICILIARIO, MARZO 2020.



PATIO DE IES ANTONIO DOMINGUEZ ORTIZ. ANÁLISIS DE QUE NO NOS GUSTA Y CÓMO PODEMOS CAMBIARLO.





ANALIZANDO LA EXPERIENCIA DEL IES OROTABA.
CAMBIO DE ACEPCIÓN DE LA PALABRA "FÁCIL".



INICIO DE CAMPAÑA DE COMUNICACIÓN #EL CORONAHAMBRE ESO SI QUE
DA MIEDO



ANEXO 2. HOJA DE REGISTRO PARA DOCENTES Y RÚBRICA DE PROGRESIÓN

CURSO	
--------------	--

FECHA	
--------------	--

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DE LA SESIÓN

OBSERVACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS DEL DESARROLLO DE LA SESIÓN

ALUMNADO	MOTIVACIÓN				PARTICIPACIÓN			EMPATÍA				
	Hace las actividades por obligación o bajo amenaza (suspense, expulsión...)	Hace las actividades si se le anima e insiste	Hace las actividades con interés y responsabilidad sin insistirle	Hace y propone actividades de forma espontánea, que incluso complementan lo que propone el profesor	Asiste con regularidad y muestra interés en el aula	Trabaja de manera colaborativa con los compañeros/as en las tareas del aula	Propone actividades para actuar ante una situación que se produce en su entorno	Asume responsabilidades (y las realiza) en el desarrollo de iniciativas sociales que contribuyen a un mundo más justo.	No muestra interés por lo que le ocurra a otras personas.	Muestra pena o lástima por las personas que viven en situaciones dramáticas (pobreza, enfermedad...).	Se pone en el lugar de otras personas haciendo alusión a cómo deben sentirse.	Se pone en el lugar de otras personas reconociendo o sus derechos fundamentales
Alumn 1												
Alumn 2												
Alumn 3												
Alumn 4												
Alumn 5												
Alumn 6												
Alumn 7												
Alumn 8												
Alumn 9												
EVIDENCIAS												

ALUMNADO	PENSAMIENTO CRÍTICO				GÉNERO							
	Dice lo que opina sobre el tema sin argumentos	Argumenta sus opiniones con ideas generales, estereotipos, populismos	Expone sus ideas explicándolas con argumentos complejos	Justifica sus ideas frente a otras relacionándolas con los aspectos sociopolíticos, económicos, culturales, etc. en las que se basa.	Reconoce que las mujeres necesitan los mismos cuidados que los hombres	Cree que los hombres deberían ayudar en las labores de cuidado familiar y personal	Cree que es injusto que las mujeres cuiden a los demás más que los hombres	de que el hecho de que las mujeres tengan más obligaciones de cuidado dificulta que puedan estudiar mejor, trabajar fuera de casa o	Considera que es importante tener servicios públicos de salud y educación	Es consciente de que hay algunos grupos sociales que necesitan más cuidados sociales (ancianos, niños, etc)	Cree que los gobiernos tienen que cuidar a las personas	Cree que antes que cualquier otra cosa los gobiernos deben garantizar los cuidados básicos a las personas.
Alumn 1												
Alumn 2												
Alumn 3												
Alumn 4												
Alumn 5												
Alumn 6												
Alumn 7												
Alumn 8												
Alumn 9												
EVIDENCIAS												

RÚBRICA PARA LA AUTOEVALUACIÓN Y LA MEJORA DE LOS PROYECTOS DE APS

GREM

Grup de Recerca en Educació Moral. Facultat d'Educació de la UB

La rúbrica es una herramienta pensada para facilitar la autoevaluación y la mejora de las experiencias de aprendizaje servicio. Se presentan doce dinamismos, ordenados en tres apartados –básicos, pedagógicos y organizativos– y cuatro niveles para cada uno de los dinamismos. También se proponen modos de análisis y debate de las experiencias, así como formas de representación gráfica.

Dinamismos del APS	
Básicos	<p>Necesidades: Carencias o dificultades que la realidad presenta y que, tras ser detectadas, invitan a realizar acciones encaminadas a mejorar la situación.</p> <p>Servicio: Conjunto de tareas que se llevan a cabo de modo altruista y que producen un bien que contribuye a paliar alguna necesidad.</p> <p>Sentido del servicio: Apunta al impacto de la actividad realizada, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas.</p> <p>Aprendizaje: Adquisición espontánea o promovida por los educadores de conocimientos, competencias, conductas y valores.</p>
Pedagógicos	<p>Participación: Intervención que llevan a cabo los implicados en una actividad con la intención de contribuir, junto con otros actores, a su diseño, aplicación y evaluación.</p> <p>Trabajo en grupo: Proceso de ayuda entre iguales que se dirige a la preparación y desarrollo de una actividad que se realiza conjuntamente.</p> <p>Reflexión: Mecanismo de optimización del aprendizaje, basado en la consideración de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos.</p> <p>Reconocimiento: Conjunto de acciones destinadas a comunicar a los protagonistas de la actividad que la han realizado correctamente.</p> <p>Evaluación: Proceso de obtención de información para conocer el desempeño de los participantes en una actividad y ofrecerles un <i>feedback</i> que les ayude a mejorar.</p>
Organizativos	<p>Partenariado: Colaboración entre dos o más instituciones sociales independientes orientada a la realización conjunta de una actividad.</p> <p>Consolidación centros: Proceso mediante el cual un centro educativo formal o no formal conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de aprendizaje servicio.</p> <p>Consolidación entidades: Proceso mediante el cual una entidad social conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de aprendizaje servicio.</p>

Autores: J. Puig, X. Martín, L. Rubio, J. Palos, M. Gijón, M. de la Cerda, M. Graell.

Colaboradores: M. López-Dóriga, L. Gómez, M. Páez, L. Campo.

Consultar la guía completa en: <http://www.aprenentatgeservei.cat>

Si desea proponer aportaciones para introducir en las sucesivas ediciones de la rúbrica, enviar los comentarios a: rubricaapsgram@gmail.com

Esta investigación ha recibido una ayuda del Programa RecerCaixa 2013.

	I	II	III	IV
BÁSICO	<p>Necesidades <i>Ignoradas.</i> Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto.</p> <p>Servicio <i>Simple.</i> Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas.</p> <p>Sentido del servicio <i>Tangencial.</i> Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social.</p> <p>Aprendizaje <i>Espontáneo.</i> Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio.</p> <p>Participación <i>Cerrada.</i> Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones a la propuesta inicial.</p> <p>Trabajo en grupo <i>Indeterminado.</i> Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio.</p> <p>Reflexión <i>Difusa.</i> La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia.</p> <p>Reconocimiento <i>Casual.</i> No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas.</p> <p>Evaluación <i>Informal.</i> No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes.</p> <p>Partenariado <i>Unilateral.</i> En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa.</p> <p>Consolidación centros <i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro.</p> <p>Consolidación entidades <i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad.</p>	<p>Presentadas. Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes.</p> <p>Continuado. Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas.</p> <p>Necesario. Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social.</p> <p>Planificado. Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio.</p> <p>Delimitada. Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso.</p> <p>Colaborativo. Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes.</p> <p>Puntual. La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa solo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto.</p> <p>Intencionado. Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio.</p> <p>Intuitiva. Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse.</p> <p>Dirigido. En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio.</p> <p>Aceptada. Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado.</p> <p>Aceptada. Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización.</p>	<p>Decididas. Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas.</p> <p>Complejo. Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.</p> <p>Cívico. Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes.</p> <p>Útil. Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención.</p> <p>Compartida. Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad.</p> <p>Cooperativo. Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.</p> <p>Continua. Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto.</p> <p>Recíproco. Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio.</p> <p>Competencial. Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos.</p> <p>Pactado. Al menos dos organizaciones –una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas.</p> <p>Integrada. El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro.</p> <p>Integrada. El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación.</p>	<p>Descubiertas. Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.</p> <p>Creativo. Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores.</p> <p>Transformador. Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política.</p> <p>Innovador. Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.</p> <p>Liderada. Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.</p> <p>Expansivo. El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria.</p> <p>Productiva. La reflexión, además de prevista y continua, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad.</p> <p>Pública. El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico.</p> <p>Conjunta. Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial.</p> <p>Construido. Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso.</p> <p>Identitaria. El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad.</p> <p>Identitaria. El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación.</p>
PEDAGÓGICO				
ORGANIZATIVO				

¿Qué es y qué permite la rúbrica?

- La rúbrica es una herramienta de autoevaluación y mejora de las experiencias de aprendizaje servicio.
- Es un instrumento de análisis que permite considerar aisladamente cada dinamismo, darle un nivel de desarrollo, trazar una imagen de la experiencia y decidir qué conviene mejorar.
- Sin embargo, el buen uso de la rúbrica supone articular los dinanismos que hemos analizado hasta recomponer la imagen global de la experiencia.
- Tras el análisis de la experiencia conviene valorarla de nuevo pero ahora en su globalidad.
- Así veremos que una buena experiencia no precisa que todos sus dinanismos alcancen el máximo nivel; ni se precisa que las experiencias se parezcan unas a las otras: hay infinitas maneras de hacer bien proyectos de aprendizaje servicio.
- En un buen proyecto la calidad de los dinanismos y de su articulación están al servicio de las necesidades de los jóvenes y las posibilidades del contexto en que se aplica.

¿Qué podemos hacer con la rúbrica?

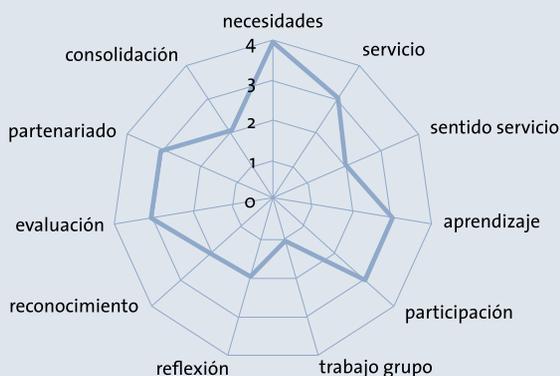
- Identificar puntos fuertes y débiles de una experiencia de aprendizaje servicio.
- Facilitar el debate pedagógico a partir de distintos puntos de vista, expectativas y valoraciones.
- Optimizar las propuestas estableciendo planes de mejora realistas y contextualizados.
- Mostrar las nuevas posibilidades que sugieren los niveles de desarrollo de los dinanismos.
- Inspirar el diseño de nuevas propuestas.
- La rúbrica no debe servir para infravalorar actividades que tienen algunos dinanismos en los primeros niveles de desarrollo.
- La rúbrica no debe servir para establecer clasificaciones entre diferentes experiencias y centros. Cada experiencia se ha de considerar en su realidad y valorar en relación a sus posibilidades de mejora.

¿Cómo aplicar la rúbrica?

- Aplicar en equipo la rúbrica a la experiencia que se impulsa. Se puede aplicar entera, por apartados o incluso considerando un solo dinamismo.
- Sistematizar y representar los resultados obtenidos.
- Leer, analizar y debatir conjuntamente los datos. Considerar la calidad de los dinanismos y la calidad del conjunto de la experiencia.
- Acordar qué aspectos se desean mejorar y pensar qué innovaciones introducir.
- Elaborar un plan de trabajo para aplicar las mejoras.
- Implementar y consolidar los cambios con la participación de todos los implicados.
- Informar al centro sobre el proceso de análisis y mejora.

¿Cómo visualizar los resultados?

Con un procesador de textos habitual podemos confeccionar un gráfico en formato de araña que nos ayudará a visualizar los puntos fuertes y débiles de la actividad y nos permitirá decidir sobre qué aspectos centrar el debate.





AGENCIA ANDALUZA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
PARA EL DESARROLLO

Consejería de Igualdad, Políticas Sociales
y Conciliación