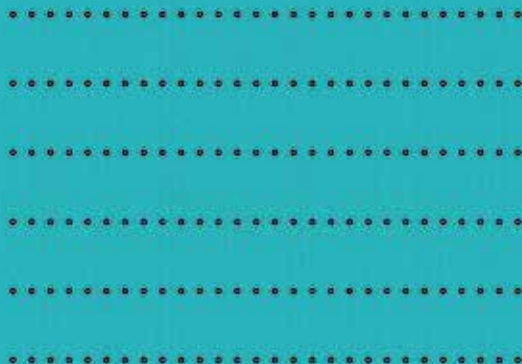




INTEGRANDO LA
EDUCACIÓN
PARA EL DESARROLLO
« EN LA »
EDUCACIÓN
FORMAL



ÍNDICE

pag. 04 Presentación

pag. 06 **Bloque 1**

Educación para el Desarrollo en la educación formal: Implementar una educación que sirva para el desarrollo en nuestras escuelas.

pag. 12 **Bloque 2**

La coeducación como metodología imprescindible para los procesos de Educación para el Desarrollo.

Introducción • Conceptos claves • ¿Qué es la coeducación? • Desvelar el sexismo en las dinámicas de centro • Coeducación para la educación afectivo-sexual • La coeducación para la paz y la resolución de conflictos • Coeducar para la construcción de una ciudadanía paritaria • Bibliografía

pag. 32 **Bloque 3**

La familia como agente clave para el buen desarrollo: familia, valores y ciudadanía global: puntos de encuentro.

La importancia de la familia • Los valores • Una educación basada en el Desarrollo Humano Sostenible • Igualdad de género • Conclusión • Bibliografía

pag. 44 **Bloque 4**

Agentes claves para la transformación de la escuela para la ciudadanía global: diagnóstico participativo desarrollado con docentes, AMPAS y ONGDs.

Introducción • Objetivo de la investigación • Metodología del estudio • Diseño de la investigación • Perfil de los participantes • Análisis de la información • Bibliografía

PRESENTACIÓN

La educación se ha considerado y se considera - de forma explícita en el marco europeo - un instrumento clave para asegurar el mantenimiento de los sistemas democráticos. No obstante, la falta de participación ciudadana puede englobar una de sus mayores amenazas. En este sentido, la **Educación para el Desarrollo**, como paradigma, como proceso a medio y largo plazo, conforma una herramienta necesaria para promover la toma de conciencia ante nuestra realidad, y a partir de aquí, nuestro posicionamiento crítico y capacidad transformadora. No es suficiente, por tanto, el establecimiento de una estructura social democrática, sino que se hace necesario el impulso de aptitudes sociales que incidan en el adecuado ejercicio de una democracia representativa y paritaria. Todo proceso educativo, tanto sí persigue alienarnos con los patrones sociales dominantes, como si persigue la emancipación, es decir, la liberación de cada una de nosotras y nosotros, conforma un acto político. Es por ello, que debemos empezar a plantearnos qué tipo de educación debemos promover en nuestras escuelas.

Desde la *Fundación para la Cooperación APY-Solidaridad en Acción*, creemos que la intencionalidad explícita de todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe dirigirse a un objetivo común: incidir en una educación que sirva para el desarrollo, un desarrollo concebido desde un sentido amplio e integrador, desde el enfoque de los derechos humanos y sociales, donde la participación ciudadana conforma el eje clave. Dicho de otro modo, desde la Educación para el Desarrollo, y su integración en el contexto escolar, perseguimos la puesta en práctica de metodologías capaces de fomentar el "buen desarrollo" individual de cada alumno y alumna, como antesala indispensable al buen desarrollo colectivo, comunitario y global.

Este material se engloba en el marco del proyecto "*Sensibilización, formación y asesoramiento: integrando la EpD en la Educación Formal*", financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID). Con su implementación, hemos perseguido la promoción de estructuras y espacios que permitan la interacción, la reflexión y el debate, y por tanto el intercambio y la unión de sinergias, entre los actores claves para integrar procesos de Educación para el Desarrollo en nuestras escuelas: docentes, familias y ONGDs. Las páginas que a continuación presentamos, pretenden configurar una herramienta que contribuya a generar luz en el diseño de futuras actuaciones, pues recoge las voces y perspectivas de los agentes sociales necesarios para hacer posible, a través de la educación, un cambio social en clave de mejora.

El texto que presentamos abarca cuatro bloques diferenciados. El primero de ellos, supone una descripción de la naturaleza, características y objetivos del paradigma de la Educación para el Desarrollo, así como su idoneidad y posibilidad de integración en el currículo reglado de las diferentes legislaciones educativas nacionales. Posteriormente,

y a fin de aportar una mayor integración y perspectiva holística a este material, consideramos indispensable incluir una aproximación teórica a la Educación para el Desarrollo desde el plano de la igualdad de género y la familia. En este sentido, mediante el segundo bloque veremos cómo la metodología coeducativa configura una práctica indispensable para el desarrollo de las plenas capacidades de las personas, sin las restricciones que nos imponen los roles de género patriarcales, incidiendo directamente en el establecimiento de procesos democráticos paritarios y verdaderamente representativos. Igualmente, la familia conforma, junto a la escuela, los primeros y más importantes ámbitos socializadores. La complementariedad entre ambas se hace indispensable sí concebimos la educación como un proceso integrador y diverso. El tercer bloque de este material describe el papel de las familias como agentes claves para el desarrollo. El último bloque, el bloque cuatro, recoge el trabajo obtenido de un proceso de diagnóstico participativo desarrollado con familias (AMPAS), docentes y personal técnico experto en Educación para el Desarrollo. Su puesta en marcha, nos ha permitido identificar los retos y oportunidades que nos ofrece nuestra realidad escolar para incluir metodologías y contenidos de Educación para el Desarrollo en las dinámicas cotidianas de los centros educativos.

Desde aquí, la *Fundación para la Cooperación APY- Solidaridad en Acción*, quiere agradecer la colaboración de todas las personas y organizaciones sociales que han hecho posible la ejecución de este proyecto. De esta manera, agradecemos a FETE-UGT y al FAMP "Nueva Escuela", haber acogido e integrado nuestras actividades en su programación anual, lo que nos ha permitido en gran medida el acceso a la comunidad educativa. Igualmente, agradecemos la participación de las personas expertas que nos han apoyado y asesorado en la implementación de las diferentes actividades, aportando nuevas perspectivas profesionales, técnicas y personales, lo que sin duda, ha mejorado y complementando la puesta en marcha de las actuaciones englobadas en el proyecto. Y por último, aunque no menos importante, queremos poner en valor el tiempo que nos han prestado el personal técnico de las ONGDs andaluzas, formando parte imprescindible del proceso de diagnóstico. Sin vuestro trabajo no hubiera sido posible.

María Jurado Duarte



EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA EDUCACIÓN FORMAL. IMPLEMENTAR UNA EDUCACIÓN QUE SIRVA PARA EL DESARROLLO EN NUESTRAS ESCUELAS

INTRODUCCIÓN

Hablamos de Educación para el Desarrollo (EpD ahora en adelante) para referirnos a un proceso educativo continuo, encargado de dotar a la ciudadanía de herramientas básicas para promover conciencia crítica a cerca del mundo en el que vivimos, promoviendo una ciudadanía comprometida y movilizadora por su entorno. Podemos definir a la EpD como una acción dirigida y orientada a promover el cambio social. Cambio social que en palabras de (Luque, 1995) conlleva unas series de características que lo configuran:

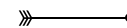
- a) Implica a una colectividad o a un sector importante de la misma.
- b) Afecta a las estructuras de una misma sociedad.
- c) Es identificable en el tiempo.
- d) Es identificable en un espacio determinado.
- e) Las nociones de cambio y permanencia son inseparables.
- f) El cambio social afecta al ámbito relacional de la conducta¹.

En palabras de Manuela Mesa, si no existe acción dirigida al cambio social no podemos hablar de EpD. Si partimos de las teorías macro y micro social de A. DAWE,

la Educación para el Desarrollo debe partir de la microsociología, que no es otra que la sociología de la acción social. Esta sociología se interesa por la persona autónoma que pretende controlar la sociedad que ella misma ha creado. Considera a éstas como agentes de cambio social, con capacidad de influir en el proceso de los acontecimientos de su vida y de sus semejantes.

El ámbito de actuación de la EpD, entendida como un proceso educativo abarca los tres sectores de la educación, formal, no formal e informal. Nos detenemos en la inclusión de la EpD en la educación formal. Citando a FREIRE en su libro "Educación liberadora" donde nos habla de la naturaleza política de la educación. La dimensión política de la educación consiste en considerar a ésta como una institución que no es independiente al poder que la constituye y que no puede ni debe estar a espaldas de los problemas reales del mundo en el que se inserta.

Por todo lo citado consideramos que la EpD le otorga ese carácter social a la educación formal, como un paradigma educativo encargado de formar a ciudadanos y ciudadanas con capacidad crítica y aptitud



¹ Luque Domínguez, P.A. (1995). Espacios educativos sobre la participación y transformación social. EUB.

comprometida con su medio. Personas capaces de convivir en sociedad. Es decir, la educación formal debe cumplir una función esencial en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades.

La educación no puede estar en manos de la clase política de turno. En los últimos 23 años hemos sufrido numerosos cambios en el sistema educativo español, leyes como LOGCE; LOPEGCE; LOECE; LOE; hasta llegar al actual Anteproyecto de Ley educativa la LOMCE. Estos cambios en vez de mejorar el sistema educativo lo único que han contribuido es a empeorar la calidad de la enseñanza.

El trabajo en EpD en la escuela desde los años noventa ha sufrido los vaivenes políticos y las continuas reformas educativas. Tradicionalmente las acciones de EpD siempre ha estado ligado a actividades puntuales y extracurriculares para sensibilizar sobre un aspecto concreto y

siempre coincidiendo con la celebración de una onomástica determinada, cómo el Día de la Paz o el Día Internacional de la Mujer Trabajador. Es a partir de la LOGSE (1990) cuando se plantea ampliar el currículum educativo con los ejes transversales, es cuando aparecen las Educaciones Para: El Consumo, Coeducación, Paz, Medio Ambiente, Salud, planteándose que deben ser integradas en todas las áreas curriculares.

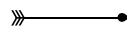
La puesta en marcha de la LOCE (2002) supone un retroceso y una vuelta a una educación más instructiva, centrada en la importancia de las conceptos más que en los procedimientos y las actitudes. La educación tal y como la entendía esta ley se considerada una mera acumulación de conocimientos. El 3 de mayo del 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación, LOE, que hace una apuesta fuerte por dotar de contenido social a la educación. Si bien nos detenemos a mirar los principios y los fines de la LOE.

DENTRO DE LOS PRINCIPIOS DE LA LOE

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

k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

i) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres².



² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.

DENTRO DE LOS FINES ENCONTRAMOS

b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

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

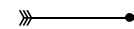
k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía...³

La LOE supone un avance en la inclusión de las competencias básicas, se considera que para el alumnado alcance los contenidos mínimos debe de estar en posesión de ocho competencias básicas que se trabajan de manera integradora en cada una de las asignaturas que compone el currículum de su etapa. Dentro de estas ocho competencias podemos encontrar la "competencia social y ciudadana". Esta competencia persigue el logro de la habilidad de conocerse como persona y valorarse, aprender a comunicarse en diferentes contextos sociales, aprender a usar la empatía y la asertividad. Éstas configuran habilidades que ayuden al educando y educanda a participar activamente en la sociedad en la que vive.

Por último, y no menos importante, citamos la inclusión que hace la LOE de la asignatura "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos" dentro de las materiales curriculares tanto en Primaria como en Secundaria:



Según reconoce el Real Decreto 1631/2006 en el que se aprueba la incorporación en la Educación Primaria y Educación Secundaria de ésta asignatura: "La Educación para la Ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívico para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable"⁴



³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.

Por todo ello podemos considerar a la LOE como la gran reconocedora de la importancia de educar en habilidades sociales, dotar de herramientas básicas al alumnado para poder convivir en sociedad.

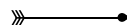
El anteproyecto de Ley Educativa LOMCE supone un nuevo retroceso en materia social, si bien es cierto que desaparece la asignatura de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, sigue manteniendo las ocho competencias básicas y entre ella la “competencia social y ciudadana”. Se le vuelve a dar un carácter más instructivo a la educación y se abren las puertas al mundo empresarial, apuesta por una educación vinculada al mercado laboral dejando atrás la lucha por la consolidación de una ciudadanía crítica y comprometida por el cambio social.

Por ello consideramos que la EpD vuelve a tener una especial importancia en el sistema educativo actual otorgándole a la escuela ese valor social que desde el punto de visto legislativo se adormece. Entendemos la labor primordial de la EpD como herramienta básica para formar a personas capaces de vivir en sociedades cada vez más plurales, actuando localmente y pensado en las repercusiones de sus actos a nivel global. Se hace necesario renunciar a la educación como un proceso limitado a la mera acumulación y aplicación de conocimientos, para adjudicarle labores de desarrollo personal y social. Es decir, aprender a vivir en comunidad para aprender a vivir en sociedad.

Entender la educación formal desde el paradigma de la “Educación para el desarrollo” supone abrir las escuelas a su entorno social más inmediato, su barrio, su ciudad, dónde se trabaje desde lo global, pensando en su repercusión en un mundo cada vez más globalizador. Para ello es de vital importancia dotar a los contenidos curriculares de habilidades sociales, donde se trabaje desde la asertividad y la empatía; apostándose por la formación en los derechos humanos y las libertades individuales; una escuela donde se viva la crítica como algo constructivo y reformador; una escuela dónde quién educa sea también quién recibe educación y viceversa; dónde no se considere a la **figura docente como mera instructora** sino facilitadora de conocimientos y saberes; dónde tenga cabida los movimientos sociales y las familias, sean el principal nexo de unión de la escuela y la sociedad. La escuela no deberían de perder el sentido por el que fueron creadas, esparcir el conocimiento entre toda la población con el objetivo de perpetuar la sociedad como institución.

“La Educación para el Desarrollo no configura un contenido específico sino una actitud ante la enseñanza”

(Mesa, 2000)



⁴ Real Decreto 1631/2006 en el que se aprueba la incorporación en la Educación Primaria y Educación Secundaria

BIBLIOGRAFÍA

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.
- Argibay, M; Celorio, G; (2005). Educación para el Desarrollo. HEGOA
- Delor, J (1994). La Educación encierra un tesoro. UNESCO.
- Jurado Duarte, M; Sánchez García, N. (2012). La escuela como promotora de ciudadanía global. Teoría y procedimientos para integrar la Educación para el Desarrollo desde la escuela. Fundación para la Cooperación APY-Solidaridad en Acción.
- Luque Domínguez, P.A. (1995). Espacios educativos sobre la participación y transformación social. EUB.
- Martínez Bonafe, A (2011). Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa. HEGOA.

LA COEDUCACIÓN COMO METODOLOGÍA IMPRESCINDIBLE PARA LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

INTRODUCCIÓN

La Educación para el Desarrollo, como hemos visto, persigue en términos generales, la promoción de ciudadanía global consciente, crítica y comprometida con su realidad, capaz de incidir y transformar las desigualdades que nos afectan de manera colectiva: mejorando así nuestro desarrollo individual, comunitario, social y global.

El actual sistema capitalista, basado en un desarrollo social que atiende principalmente a la lógica del mercado, y por tanto, a la generación de riqueza económica -mayormente dirigida a una minoría social- es inherente a un orden patriarcal, reproducido y mantenido mediante todo un entramado de símbolos y significados culturales basados en este razonamiento hegemónico. Es decir, pretende sostener intencionadamente la creación de identidades individuales patriarcales, basadas en modelos de masculinidad y feminidad que inciden directamente en relaciones entre los géneros fundamentadas en dinámicas de dominación-subordinación, y a partir de aquí, en el desigual acceso a los recursos, el reconocimiento social y la toma de decisiones sociales y políticas.

De esta manera, la Educación para el Desarrollo es necesariamente transformadora de género. Es imposible implementar una educación que sirva para el desarrollo sin tener en cuenta las desigualdades sociales, entre las que la desigualdad entre hombres y mujeres configura un hecho clave: un desarrollo justo y equitativo debe empezar

necesariamente por la transformación de las relaciones personales y estructurales que legitiman esta desigualdad. Justo por ello, los procesos de EpD deben poner a la práctica metodologías educativas capaces de educar en nuevos modelos de personas, incidiendo en la multifuncionalidad y las capacidades del ser humano independientemente de su sexo, raza o condición. La Coeducación, configura, al igual que la educación para el desarrollo, un instrumento clave para, de forma intencionada, generar procesos educativos que integren otra mirada capaz de cuestionar constantemente la realidad como paso imprescindible para el cambio. Educación para el Desarrollo y coeducación mantienen aspectos comunes tan indisolubles, que la una no es posible sin la otra, ambas metodologías se funden, principalmente en tres elementos claves:

- **Conlleven procesos dialógicos y participativos:** las relaciones de subordinación social no son estructuras dadas e inmovibles, por el contrario, son producciones vivas y dinámicas que mantenemos con nuestros discursos, y por tanto, cambiante también a través de éstos.

- **Cuestionan el pensamiento hegemónico:** cuestionan formas de “hacer” y modelos de vida hegemónicos que se encuentran en nuestra cotidianidad para apostar por otros modelos de desarrollo alternativos: no basados únicamente en la producción económica, sino en el mantenimiento de la

vida, en términos de justicia social, equidad y cuidado.

• **Supone un proceso emancipador:** ambas metodologías educativas persiguen poner en marcha una práctica concientizadora, es decir trabajar la reflexión crítica sobre la realidad, y a partir de ahí, nuestra posición ante ella. La categoría de género conforma un punto de partida clave para la práctica liberadora, al impulsar el desarrollo de identidades sexuales más libres, capaces de romper con los estereotipos sexistas.

Si partimos de la idea de que Género y Desarrollo van de la mano. En un material como este, sobre Educación para el Desarrollo, no podemos obviar la importancia de paradigmas como la Coeducación, que contribuyen a generar procesos de EpD integradores desde la necesaria categoría de género. En las siguientes páginas, trataremos de describir las bases teóricas principales que definen las características de la metodología coeducativa.

CONCEPTOS CLAVES

A continuación describiremos algunos de los conceptos básicos en relación a la teoría de género, imprescindibles para entender la aproximación teórica de la metodología coeducativa:

SISTEMA SEXO-GÉNERO

Sexo: Concepto que hace referencia a las diferencias biológicas entre machos y hembras de una misma especie. En el caso de la especie humana, hombres y mujeres.

Género: El género es un concepto social, traducido a partir del vocablo inglés gender. Es un término que hace referencia a la organización social de las relaciones entre los sexos: la división de tareas, de comportamientos, de normas, de valores, de funciones sociales, de espacios, etc. Esta división no está determinada por la diferencia de rasgos biológicos, sino que es una construcción cultural, que evoluciona en función de las diferentes situaciones culturales, determinadas por el contexto histórico. Al ser una construcción, es mutable.

Sexismo: Sistema discriminatorio que implica la dominación de un sexo considerado superior sobre otro considerado inferior, y que ofrece un trato y unos roles diferenciados de acuerdo al sexo biológico, dividiendo a la sociedad en dos realidades: los hombres y las mujeres; y afectando más negativamente a estas últimas. Estas relaciones desiguales no se expresan solamente entre las personas (sexismo interpersonal), sino que impregnan las instituciones y los ámbitos de socialización, como son las familias, la escuela, el trabajo, los medios de comunicación, etc. (sexismo institucional). Las situaciones sexistas están internalizadas y arraigadas en las conciencias de las personas, y con frecuencia se viven como situaciones "naturales" (sexismo internalizado).

Androcentrismo: Consideración del ser humano varón como el centro del universo y medida de todas las cosas; como el único capaz de dictar leyes, de imponer justicia y de gobernar el mundo. Esta mitad masculina de la humanidad es la que posee la fuerza, los medios de comunicación, el poder legislativo, los sistemas de producción, la técnica y la ciencia¹, e invisibiliza el punto de vista femenino, infravalorando y negando las aportaciones de las mujeres a la sociedad y a la cultura. Se refleja en la división sexual del trabajo, la feminización de la pobreza, la invisibilización de las mujeres en la sociedad, la existencia de estereotipos sexistas, la ausencia de derechos, etc.

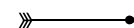
Patriarcado: Manifestación de un sistema de pensamiento que sitúa el papel cultural, económico y social del sexo masculino por encima del femenino. Se sustenta en el androcentrismo y el sexismo y constituye el sistema de organización social donde se llevan a cabo las desigualdades y las relaciones sociales, familiares, económicas y políticas injustas entre mujeres y hombres.

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Los estereotipos de género hacen referencia a una serie de ideas, prejuicios y creencias simplificadas pero fuertemente arraigadas en la sociedad, que conforman las características, actitudes y aptitudes de los modelos masculinos y femeninos de ser y estar en el mundo. Son impuestos por el sistema de organización social y cultural - el patriarcado - y se aplican a todos los varones y las mujeres en función de su sexo biológico, de forma que se atribuyen características personales diferenciadas a hombres y a mujeres por pertenecer a grupos genéticamente diferentes. Los estereotipos de género son perjudiciales para las mujeres debido a que justifican y perpetúan la situación de inferioridad y de discriminación que viven las mujeres.

CONSTRUCCIÓN CATEGORÍA DE GÉNERO

La construcción de las categorías de género se produce a través de la socialización: el proceso por el que las personas, continuamente en interacción con otras, imitan, aprenden, interiorizan y comparten valores, actitudes, comportamientos propios de la sociedad en la que se desenvuelven. La categoría de género ocasiona en las personas unas expectativas sobre lo que significa ser hombre o mujer en función del momento histórico y, en función de eso, se socializa y educa a las personas.



¹ *Moreno, Amparo (1986): El Arquetipo Viril, protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica. Barcelona: LaSal*

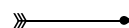
La socialización para la construcción del género es clave desde la primera infancia, cuando se asignan actividades y roles diferentes para niños y para niñas. A los niños se les educa para dominar y progresar en lo público, demostrar sus logros y talentos y reprimir sus afectos. A las niñas se les socializa para la reproducción y el ámbito privado.

Esta diferente manera de educar a hombres y mujeres deriva en que se comporten de manera diferente y se desarrollen en ámbitos de actividad diferentes, lo que perpetúa la creencia de que son diferentes y se comportan de forma diferente².

¿QUE ES COEDUCACIÓN?

La coeducación no es sinónimo de escuela mixta, pues abarca mucho más que el hecho de que niños y niñas aprendan juntos, o de que éstos y éstas accedan a las mismas oportunidades y titulaciones desde un plano estrictamente formal. Los procesos coeducativos persiguen la igualdad de trato como antesala indispensable a la igualdad de oportunidades efectiva, es decir, materializada. Coeducar supone la puesta en práctica de metodologías pedagógicas que **intencionadamente** parten de una **concepción no homogénea de la realidad**, es decir, toman en cuenta las diferencias, atendiendo y valorado la diversidad del grupo, reconociendo el sexismo, las causas y consecuencias de los estereotipos de género en la construcción de identidades, las expectativas y la libertad de elección de cada persona. Para ello se hace necesario iniciar **una mirada diferente**, a partir de la cual, la igualdad pasa de ser un objetivo para convertirse en el punto de partida³.

Cuestiona el conocimiento construido de forma andocentrista, elitista y abstracta, para poner en valor el **saber derivado de la experiencia práctica** como vínculo necesario entre el alumnado y su realidad, haciendo posible la puesta en práctica de procesos de enseñanza-aprendizaje dotados de sentido y significado real. Conlleva la promoción de dinámicas educativas que no partan del poder normativo a toda costa, es decir, que deriven de una organización escolar capaz de potenciar la participación, la confianza, la diversidad de situaciones y características de cada persona como elementos centrales en la relación educativa. En este sentido, el alumnado pasa de consumir pasivamente los conocimientos a **interpretar el mundo partiendo de sí**, a la vez que lo construye a través de los códigos derivados de su propia individualidad en relación con el contexto.



² Bosch, E. Ferrer, V. A. y Alzadora, A. (2006). El laberinto patriarcal. Reflexiones teóricoprácticas sobre la violencia contra las mujeres. Barcelona: Anthropos.

³ Rosa Cobo (Ed). (2008). Educar para la ciudadanía. Perspectivas feministas. Catarata.

Coeducar supone llevar a cabo un proceso educativo que parte de dos características claves:

a) inclusivo, al entender la diferencia como valor de riqueza y no de jerarquía, reconociendo así otras formas de “ser” y “hacer” históricamente invisibilizadas. Por tanto, un proceso coeducativo es aquel que aboga por la construcción de **identidades sin condición de los roles de género socialmente establecidos**, es decir, potencia el desarrollo de cada persona con independencia de su género. Y de igual manera, apuesta por la necesidad de poner en valor todas las características y funciones sociales culturalmente atribuidas a las mujeres, reconociendo los **saberes necesarios para el mantenimiento de la vida** - todo lo relativo al cuidado propio y de los demás - como elementos básicos para el desarrollo multifuncional de cada persona.

b) integral, al incidir en el plano de las emociones y la afectividad. Es decir, basa los procesos educativos no solo en la trasmisión de conocimientos sino en la concepción de la educación como un instrumento capaz de trabajar el plano de las emociones, las relaciones, las expectativas y los deseos: los procesos coeducativos conforman una herramienta que deriva en el aprendizaje para la autonomía personal, la convivencia, la resolución de conflictos y la capacidad crítica. Es decir, **para la construcción de ciudadanas y ciudadanos con capacidad democrática**.

Para una mayor profundización, a continuación describiremos los aspectos más importantes que conforman la práctica coeducativa, atendiendo a tres elementos claves: la necesidad de desvelar el sexismo en las dinámicas del centro, la importancia del lenguaje inclusivo y la transformación de las relaciones.

1. DESVELAR EL SEXISMO EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO

El sistema educativo, aunque bajo el discurso institucionalizado de la igualdad, continúa siendo patriarcal al igual que la mayoría de nuestras instituciones sociales. El espacio escolar es organizado y dinamizado desde un claro valor masculino, es decir, tanto los contenidos explícitos trabajados, que responden a la selección de conocimientos socialmente acordados del currículo formal, como el aprendizaje derivado del currículo implícito - todo aquello que sin intencionalidad enseñamos: valores, representación simbólica y significados culturales - son tratados desde un enfoque sexista: el hombre sigue conformando la medida de todo, o dicho de otro modo, el hombre continúa siendo el referente de toda la humanidad.

Este hecho deriva en que las alumnas y los alumnos continúen interpretando la realidad de manera sesgada y androcéntrica, aportándole un valor inevitable e inamovible que responde a un solo sentido común hegemónico (Cobo, 2008), rompiendo así cualquier posibilidad de transformación al visionarla inmodificable. Justo por ello, cambiar la orga-

nización escolar y la metodología educativa desde el enfoque de la coeducación significa empezar a cambiar la realidad.

La escuela, al configurar un medio clave para conciliar sociedad y cultura, supone un espacio importantísimo para la construcción de identidades sociales capaces de mantener el orden social establecido. En este sentido, los estereotipos de género juegan un papel clave al incidir directamente en el plano de las expectativas, es decir, de las características, comportamientos y actitudes que se esperan y atribuyen a una persona dependiendo de si nace niño o niña, afectando directamente a la igualdad de trato y a la libre construcción del "yo" más allá del género (Simón, 2011). Separa las identidades de manera dicotómica y jerárquica, lo que incide en la dificultad de reconocerse y relacionarse como iguales al mantener roles contrapuestos de dominio y subordinación.

La discriminación de género es quizás la más invisible de todas las discriminaciones porque: a) se basa en la falsa premisa de la naturaleza para interpretar las diferencias entre sexos dando así legitimación a las desigualdades entre los géneros y b) se inserta en la base de la socialización, conformando un aprendizaje complejo y profundo que incide en la construcción de nuestra propia personalidad. Por tanto, aspectos como la realidad androcéntrica y los estereotipos de género, se trabajan y mantienen desde una práctica educativa cotidiana carente de consciencia: aquella que no es reflexionada y cae en la rutina de la costumbre.

Tanto los contenidos educativos como las herramientas didácticas y las metodologías utilizadas conforman el trabajo que día a día se desarrolla en el aula. Para ver lo invisible, es necesario empezar a mirar con las lentes de género.

2. LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE INCLUSIVO

El lenguaje refleja y construye nuestra concepción del mundo: las frases, las expresiones, las palabras y los términos organizan nuestra estructura interpretativa de las cosas y de las personas. Hay, por tanto, una fuerte conexión entre el lenguaje y la realidad y, concretamente, entre éste y la posición de las mujeres en la sociedad. No obstante, el lenguaje es capaz de estar en continuo cambio, es un instrumento flexible que se adapta a nuestros deseos de comunicarnos. Se hace por tanto necesario cambiar premeditadamente su uso, para intencionadamente, empezar a transformar las relaciones entre hombres y mujeres.

Nuestra idea de la realidad se fundamenta en la forma en la que hablamos de ella. Existe, en este sentido, una fuerte correspondencia entre las palabras que utilizamos para hablar de la realidad y las imágenes y creencias que creamos en nuestra mente y que nos hace interpretar el mundo. (Bengoechea, M. 2003). Por poner un ejemplo, la referencia **A las**

mujeres les concedieron el voto después de la Primera Guerra Mundial no provoca en nuestra imaginación la misma imagen que **Las mujeres ganaron el voto después de la Primera Guerra Mundial**. Si utilizamos la primera expresión en vez de la segunda, se forma en nuestra mente la idea de que fueron los hombres los que, solidariamente, otorgaron el derecho al voto a las mujeres. Se elimina por completo a las mujeres como responsables y luchadoras de tal ganancia. Se elegirá una u otra expresión en función de la idea que se desee crear en la mente de quien lee o escucha.

Pero el lenguaje no sólo se encarga de crear realidades. Es fundamental también para la delimitación y la construcción de la identidad social de las personas, y es aquí justamente donde radica la importancia de cuidar su uso en los primeros contextos de aprendizaje, como es la comunidad escolar. Nuestra identidad se construye a través del lenguaje: según cómo se nos llama o ignora, cómo se habla de nuestra persona, cómo se nos presenta en público o en privado, cómo se interpreta lo que decimos y hacemos o qué características se nos atribuye. De esta manera, cuando caemos en el uso no reflexionado del lenguaje sexista, estamos promoviendo la creación de identidades dicotómicas y contrapuestas, mermando así el pleno desarrollo de las capacidades de cada persona más allá del dictamen que le impone su género.

A. El androcentrismo gramatical se refleja en el uso del masculino como genérico, un uso que no representa a hombres y a mujeres por igual y que, además de provocar ambigüedades y confusiones, oculta y excluye a las mujeres. La utilización de **la economía del lenguaje**, como la justificación común de esta práctica androcéntrica, presenta a los hombres como sujetos de referencia y a las mujeres como seres dependientes que viven a partir de ellos. Es éste un hecho que pasa desapercibido porque siempre se ha visto así y se lo otorga naturalidad cuando, en realidad, conforma una práctica que mantiene la interpretación masculina del mundo. Esta no es una práctica natural, sino intencionada.

El uso androcéntrico del lenguaje tiene repercusiones directas en la construcción de la identidad tanto de mujeres como de hombres. Nosotras, al estar excluidas de la lengua, al no ser nombradas o estar "escondidas" en formas masculinas, sufrimos una mayor negación nosotras mismas, es decir, un proceso de alineación y pérdida de identidad y una menor autoestima. Es fácil imaginar la veracidad de esto y sus implicaciones psicológicas, por ejemplo, en la situación tan común en la que las niñas se ven obligadas a interpretar continuamente por el contexto (del aula), si se están refiriendo a ellas o no cuando se dice "los niños". (Bengoechea, 2003).

B. El androcentrismo en los recursos didácticos se refleja en la invisibilidad y la ausencia, tanto en los textos como en las imágenes, de personajes/modelos femeninos o cuando, en caso de aparecer, lo hacen siendo presentadas en los roles tradicionalmente

femeninos. A pesar de que ocurra de manera más tenue a como ocurría con anterioridad, este hecho provoca, por ejemplo, que las alumnas no se vean reflejadas ni encuentren referentes en la historia, la política o las ciencias, y sí en muchas ocasiones como “objeto de mirada” en las obras de arte y literatura.

Según M^a Ángeles Calero (2000) el texto escolar es un canal de transmisión de cultura, de la imagen de lo femenino y de lo masculino aceptada por la comunidad. A través de sus contenidos - saberes, ejemplos, fotografías, textos - se reproduce un orden y un estilo de vida.

Este estilo androcéntrico de enseñanza, sin referentes femeninos, provoca que los chicos y las chicas, aunque aprendan lo mismo en las mismas aulas, no aprendan igual. Los chicos aprenden viéndose como protagonistas y viendo a las mujeres en la sombra; y las chicas o no se ven o lo hacen como “segundonas”, mientras que los hombres son los que mandan, nombran e inventan. (Simón, 2010). Parte de esta idea se justifica porque las mujeres han tenido que ocupar tradicionalmente los roles domésticos, y por tanto, no ha tenido acceso a los ámbitos académicos, es decir, la historia no ha permitido la existencia de mujeres creadoras, pensadoras, activistas o científicas. No obstante, estas creencias también conforman una “trampa” del sistema patriarcal: es la consecuencia directa de la invisibilización de sus aportaciones en la construcción del conocimiento y el desarrollo social.

“*Están tan invisibilizadas que no existen; en los libros de texto no encontramos sus descubrimientos, obras de arte, rebeliones, ensayos políticos, transformaciones sociales. Estas mujeres ¿no han existido porque el patriarcado les ha impedido toda actuación fuera del ámbito doméstico o es que el conocimiento hegemónico las borra?*”

(Monasterio, González y García, 2011)

Una visión integral que aportara las experiencias históricas de las mujeres sería aquella entendiera la historia no sólo como una historia de las estructuras económicas, sociales y políticas, sino una historia que incluyera a la vez esferas de la vida privada: del estudio de la familia, de la sexualidad, de la reproducción, de la cultura femenina, de la socialización de los hijos, etc. para, de esta manera, establecer una visión integral del conjunto de las experiencias históricas de las mujeres (Nash, 1982) y reconocer el valor social de las capacidades y de las funciones atribuidas a las mujeres, invisibles pero imprescindibles para la vida.

3. LA TRANSFORMACIÓN DE LAS RELACIONES

El proceso educativo, por su propia naturaleza constituye un proceso relacional. En los espacios educativos las interacciones que dan pie a los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto aquellos que son explícitos, como aquellos que abarcan los ámbitos más amplios de la socialización, es decir implícitos, y que conforman lo que venimos señalando como currículo oculto o ámbito de la educación informal, son producidos a partir de las diversas redes de interacciones constantes: alumnos-alumnas, alumnas-maestro, alumnos-maestras, maestros-maestras. A partir de aquí, entran en juego dos factores claves: el primero relativo a que cada uno de nosotros y nosotras nace con un cuerpo sexuado, es decir, un cuerpo que dependiendo del sexo con el que le ha tocado nacer a vivido experiencias diferenciadas relativas a las atribuciones de género, y segundo, cada uno de nosotros y nosotras partimos de miles de circunstancias diferentes, que por tanto, nos hacen personas diversas.

El aprendizaje es relación en la medida en que configura una herramienta, no meramente para transmitir conocimientos, sino para aprender a sentir, a estar con los demás, a escuchar y ser escuchadas, a resolver conflictos, a respetar, y a saber partir de nuestros propios deseos y características para ganar asertividad e independencia. En definitiva, a desarrollarnos con nuestro entorno, en la necesaria interacción con éste. Con ello nos referimos a la necesidad de promover procesos educativos significativos, es decir, que partan de la experiencia vital del grupo, de sus esquemas internos y contraposiciones para que la interpretación del mundo - el aprendizaje - conste de sentido real y no se configure como algo externo a nuestra vida, a nuestra comprensión.

La propia organización del centro conforma un punto clave en la relación de niños y niñas con su contexto de aprendizaje, en este caso, la comunidad educativa. En este sentido, tenemos que marcar la diferencia entre: una relación alumnado-centro basada en el poder, es decir en las normas y leyes que actúan desde la sanción represiva, impuesta desde un sentido común global y abstracto, externo a la vida del centro - códigos, dinámicas y diversidad de pensamientos - o por el contrario, desde la autoridad como oposición al autoritarismo. La autoridad, a diferencia del poder o el autoritarismo, se crea desde el plano de la credibilidad, el respeto y la confianza que alumnos y alumnas le atribuyen a la figura docente, que evidentemente, solo puede nacer de la relación entre ambos. Por tanto, poner en el centro la relación, significa apostar por una organización escolar donde los procesos educativos mantengan metodologías dialógicas y participativas que se desarrollen desde el plano de la empatía, la confianza y la atención a la diferencia, para de esta manera:

1. Hacer el mínimo uso de mecanismos escolares basados en el poder institucional, que por su propia naturaleza responde a la lógica de funcionamiento patriarcal, al no tener en cuenta la diversidad de situaciones, circunstancias y necesidades de las personas que conforman la particularidad de cada comunidad educativa.

2. Promover dinámicas escolares que se apoyen en la autoridad otorgada por el alumnado, promoviendo así la creación de nuevas relaciones, es decir, nuevos códigos en base a la diferencia y circunstancias concretas que den lugar a realidades más adaptadas, más vivibles y auténticas, y por tanto, satisfactorias para las personas que la ocupan.

En este sentido, las teorías de Paulo Freire y del constructivismo, son claves al situar la base del aprendizaje en el plano social. Es aquí donde el dialogo, la interacción y la contraposición de ideas, hacen posible el desarrollo del pensamiento y la reflexión sobre el mundo como práctica educativa capaz de juzgar, interpretar y transformar su realidad.

COEDUCACIÓN PARA LA EDUCACIÓN AFECTIVO SEXUAL

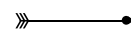
De forma generalizada vinculamos la sexualidad con el cuerpo físico, desde el plano mayormente biológico, concibiéndola como una práctica innata al ser humano. Sin embargo, en cada época y cultura ha habido diferentes normatividades o comportamientos socialmente aceptados. Es decir, la sexualidad, en su sentido más amplio, se engloba en el plano sociocultural, en el ámbito de las relaciones interpersonales, la socialización y la cultura: conforma, por tanto, un comportamiento aprendido y construido socialmente. No obstante, no podemos obviar como nuestro cuerpo, como cuerpo sexuado, configura un aspecto clave en la construcción de nuestra propia identidad, marcada en gran medida por las diferencias de género atribuidas socialmente a cada uno de los sexos. Mediante el cuerpo vivimos, experimentamos y sentimos. Es decir, la sexualidad forma parte de nuestro yo, en la medida en que nuestro yo parte de cómo concebimos nuestro cuerpo sexuado. Cuando hablamos de sexualidad no podemos limitarnos a una edad ni a un momento concreto, ni mucho menos a una práctica aislada: a partir de ella nos construimos de forma constante, como un proceso presente y cambiante a la largo de toda la vida. A partir de aquí, podemos sacar dos ideas claras: 1) el comportamiento sexual incide directamente en las relaciones de género, a la vez se origina y mantiene a partir de las mismas, y por tanto 2) forma parte de nuestras relaciones interpersonales, no es separable del ámbito de las emociones, los sentimiento y la afectividad, justo por ello, cuando hablamos de educación sexual, estamos llevando a cabo una representación parcial e incompleta de la misma, siendo mucho más integrador concebirla como educación afectivo-sexual.

En nuestro sistema educativo, la educación afectivo-sexual se empieza a valorar como parte necesaria del currículo lectivo especialmente a partir de la década de los 90, con la implantación de la LOGSE. A partir de entonces, la sexualidad pasa de estar en el ámbito privado, es de decir de la intimidad personal, para pasar al ámbito público, formando parte de todo un entramado de conocimientos técnicos que procuran incidir en el desarrollo

social, es decir, procuran crear nuevos discursos que atiendan mayormente a la diversidad que estos últimos años se han ido reconociendo en el marco de nuestra legislación nacional. Educar en el respeto y las relaciones afectivo-sexuales saludables implica trabajar para erradicar la homofobia y transfobia de los centros educativos⁴: pues incide directamente en el plano de la valoración de la diferencia, y a partir aquí, en la igualdad de trato, aspectos claves para disminuir la violencia, la discriminación y la desigualdad en base a las distintas identidades sexuales: justamente al visibilizar problemas que culturalmente se han desarrollado en el ámbito privado y personal.

En este sentido, la educación afectivo-sexual, también conforma un campo importante para trabajar las relaciones entre los géneros en clave de mayor igualdad, al deconstruir el imaginario y la aceptación social de modos de sexualidad basadas en la dominación-sumisión, como reflejo y justificación de la relaciones entre los géneros en el resto de las esferas socioculturales. La educación afectivo-sexual conforma un elemento capaz de promover la transformación social en clave de igualdad, dado que actúa desde el ámbito de la intimidad, y por tanto, desde el desarrollo de las identidades personales. Es decir, fomenta el cambio desde el plano personal para la transformación de nuevas estructuras institucionales más igualitarias y justas en el desarrollo de las relaciones entre hombres y mujeres, implicando nuevos derechos y obligaciones relacionadas de forma real con las necesidades y libertades personales.

No podemos obviar, que aunque no se trate abiertamente el aprendizaje afectivo-sexual en nuestro quehacer cotidiano como docente, mediante el currículo oculto estamos igualmente transmitiendo valores y modelos sexuales aceptables, o simplemente negándola, ya sea intencionadamente o no. Mediante la coeducación, como metodología que aboga por la importancia del desarrollo emocional, la atención a la diferencia, el intercambio y la experiencia, podemos hacer visibles y explícitos procesos de aprendizaje sobre cuestiones que engloban todo el ámbito afectivo-sexual, de manera que las alumnas y los alumnos desarrollen su sexualidad de manera abierta y naturalizada, y no desde el miedo, la culpa, la inseguridad o la vergüenza. Aunque, como ya hemos comentado, el aprendizaje afectivo-sexual está cada vez más presente en nuestro currículo lectivo, continua ubicándose en ámbitos educativos concretos: mayormente en la educación para la salud, tratándose de manera parcialmente bioligista - si no como prevención -, o desde materias como educación para la ciudadanía, trabajando el derecho normativo a la diversidades o preferencias sexuales. Sin embargo, como estamos viendo, la educación afectivo-sexual, en la medida en que abarca nuestra construcción identitaria, podemos situarla en el global de las dinámicas desarrolladas en el centro y el aula, en un sentido más amplio, sin invisibilizar su



⁴ *Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT. (2011). La Coeducación en la Escuela del siglo XXI. Catarata.*

importancia en los aprendizajes que así lo requieran, puesto que negarla forma igualmente parte del proceso educativo. Para ello, podemos tener cuatro aspectos claves para la programación de centro:

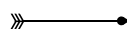
- * • Prevenir el acoso, el sexismo, el abuso sexual y la homofobia.
- Educar en al sexualidad y la afectividad de manera normalizada.
- Favorecer el respeto a las diferencias afectivo-sexuales personales y familiares.
- Atender a la diversidad afectivo-sexual del alumnado y sus familias dentro del aula.

Aunque sería conveniente tratar la educación afectivo-sexual en la formación del profesorado. Cabe también decir, que esta temática puede ser tan transversal, que no requiere de una asignatura concreta, ni forzosamente de conocimientos técnicos concretos. En la mayoría de las ocasiones puede servir mantener una actitud abierta, dialógica y de confianza con el alumnado, aprovechar los momentos en los que pueda surgir el trabajo sobre la temática, pues lo verdaderamente importante es tomar consciencia de su importancia, y visualizar nuestra propia persona como herramienta para el acompañamiento en el desarrollo sexual naturalizado y diverso de nuestros alumnos y nuestras alumnas.

LA COEDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Entendemos que coeducar significa intrínsecamente educar para la paz, ya que no habrá paz sin que desaparezcan las discriminaciones y la violencia que padecen muchas chicas y chicos en las aulas. Luchar contra la discriminación que se sufre por razones de género es una forma de luchar por la paz, pues entendemos la paz no sólo como la ausencia de violencia, sino como una situación de igualdad, bienestar, justicia distributiva y ausencia de estructuras opresoras. También creemos que sacar a la luz el valor que tiene lo tradicionalmente considerado como femenino (los cuidados, la sensibilidad, la atención a las emociones) puede ayudar a encaminarnos a la paz⁵. Coeducar a niños y niñas para la paz implica que éstos y éstas aprendan a analizar las causas de la violencia, a conocer la realidad de los grupos en conflicto así como de sus propios conflictos, y a ser capaces de resolverlos de manera no violenta y constructiva.

Para educar para la paz, primeramente hay que comprender dónde comienza la educación tradicional: la “educación para la guerra”. El primer contacto se produce cuando se aprende a tolerar la violencia, y se entiende como resistencia. Después, los chicos aprenden a perder sensibilidad frente al dolor ajeno, a mandar sobre otros y a ser duros y agre-



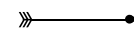
⁵ *Feminario de Alicante*: Elementos para una educación no sexista Guía didáctica de la Coeducación.

sivos. Las chicas aprenden a preocuparse por los demás y a valorar lo afectivo frente a lo racional. La cultura para la guerra no implica sólo la sumisión de las mujeres, sino también la casi imposibilidad de que los hombres desarrollen su sensibilidad y preocupación por los demás de forma plena. Se crean por lo tanto personas dispuestas a aceptar las relaciones de poder desiguales entre géneros y se legitima el uso de la violencia.

Esta “educación para la guerra” ha evolucionado con la inserción de las niñas en las escuelas. Sin embargo, como estamos viendo, los valores de cuidado que las acompañan, imprescindibles para la construcción de un mundo menos violento, no son tenidos en cuenta ni apoyados sino que, por el contrario, se sustituyen por los valores considerados como masculinos: “Se educa a las chicas con y como los chicos, pero no a los chicos con y como las chicas, se masculiniza en extremo” (Simón, 2010).

Para seguir con la educación para la paz, hay que sacar a la luz las situaciones de violencia legitimizadas. Muchas de estas situaciones son provocadas por la heteronormatividad, la norma de la condición heterosexual. Lo que se sale de esta norma (las personas que se salen de su papel de hombre o mujer) se castiga de diversas formas, pero siempre con violencia. Expresiones como *maricón o marimacho, puta, gitana*, la violencia sexual basada en el rechazo al diferente o la negación de los deseos. Todos estos tipos de expresiones son vividas con impunidad y silencio, y pasan desapercibidas para las familias y el profesorado. Pero no todas estas situaciones hostiles son producto de la heteronormatividad ni están basadas sólo en el sexismo, la homofobia o el racismo, sino que tienen otras causas como son el miedo a la diferencia, el no trabajar las emociones, la falta de habilidades relacionales, etc. Sea cual sea la causa determinada y sobre la que habrá que trabajar, las consecuencias son la exclusión, el aislamiento, la amenaza o los insultos, es decir, situaciones de violencia cotidianas que son las que sustentan las relaciones de poder⁶.

Admitir que en la escuela hay relaciones basadas en las diferencias de poder, que se producen situaciones violentas y sacarlas a la luz es el segundo paso para tratar de resolver los conflictos buscando soluciones idóneas, no violentas. Los peores errores que se pueden cometer son los de no valorar la situación violenta como problemática o dejarla pasar por creer que no tiene la suficiente importancia para ser tratada en el aula. En este punto, hay que aclarar la diferencia existente entre violencia y conflicto. El conflicto es la discrepancia de intereses entre dos o más personas con diferentes intereses. La violencia es una de las posibilidades con las que se puede tratar de resolver un conflicto: una de las partes trata de imponerse sobre la otra a partir de la superioridad o la dominación. Pero el conflicto se puede resolver también de forma pasiva (una de las partes es pasiva) o de



⁶ *Monasterio, Marta; González, Soraya; García, Andrea. (2011) La coeducación en la Escuela del siglo XXI. Madrid. Catarata*

forma asertiva (las partes se escuchan, se expresan y llegan a un acuerdo). El conflicto en sí mismo no es perjudicial, sino que depende de cómo trate de resolverse. A partir de aquí, describiremos algunas soluciones posibles:

* • Tras sacar las situaciones violentas a la luz, hay que tratar de **gestionar y resolver los conflictos** de manera asertiva, con soluciones basadas en la negociación entre iguales, con consenso y tratando de que cada conflicto se convierta en una oportunidad educativa. Este medio de resolución de conflictos es en el que se basa la mediación, “el proceso cooperativo de resolución de conflictos” (Monasterio, González, García, 2011): la figura mediadora debe favorecer la escucha, la empatía y enfoques alternativos de resolución. Consiste en aceptar la diferencia como enriquecedora.

• Otra solución, compatible con la mediación (las dos deben trabajarse a la vez), es la educación emocional. La práctica ha demostrado que las personas más homófobas, machistas y sexistas son aquellas con la autoestima más dañada. La educación emocional trabaja el respeto y la empatía, el reconocimiento de la diversidad como enriquecimiento y el desarrollo personal y grupal, basado en la confianza y sin olvidar nunca los deseos individuales.

• Una tercera solución posible para la violencia es la educación para el cuidado, antídoto contra el maltrato e imprescindible (aunque se obvие) para el buentrato. Cuidar las necesidades, empezando por la propia persona y aprendiendo a cuidar a los demás. Consiste, en parte, en fomentar una nueva socialización de género que coloque a niños y niñas en el gusto por cuidar, agradar, jugar y ayudar, sin que medien los estereotipos; cuidando la ética y, de nuevo, la empatía.

• La cuarta y última solución que proponemos (reconociendo que hay muchas otras posibles) es la educación para convivencia y la afectividad. La escuela, a pesar de escolarizar a chicos y chicas juntos, los trata como una “mezcla”, sin haber conseguido hasta la fecha un mayor conocimiento y aceptación entre sexos. La educación para la convivencia consiste en intentar que, en la medida de lo posible, los chicos y las chicas no se eduquen en el mismo espacio pero de manera separada, sino que se relacionen de forma cooperativa, construyendo modelos nuevos e integrados de lo que “significa” ser chico y ser chica.

COEDUCAR PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANIA PARITARIA

El concepto de ciudadanía está sujeto al sentido de democracia tal y como lo concebimos en el marco del Estado moderno. A su vez, la conceptualización de las democracias actuales se mantienen sobre el supuesto de igualdad social, es decir, parten del imaginario de que todos y todas somos iguales ante Ley: todos y todas partimos de las mismas circunstancias, y son nuestras decisiones y deseos los que nos van derivando por diferentes caminos y situaciones. En conclusión, todas y todos disponemos de la misma posibilidad de acceso a los recursos y al poder político. Sin embargo, no es nada nuevo comprobar como factores que tienen que ver con el estatus social, la etnia o el poder adquisitivo marcan la posición de cada persona en términos sociales, siendo además la desigualdad de género, el eje transversal que impermea todos los demás aspectos que determinan el grado de poder de los distintos colectivos sociales. Es decir, una persona inmigrante y con poco recursos económicos, estará más alejada de las esferas donde se toman las decisiones políticas que otra que parta de condiciones más favorables, pero si esa persona es una mujer, por el hecho de serlo, estará aun más alejada. En este sentido, pretendemos hacer mención a cómo es indudable que las desigualdades merman el ejercicio de la ciudadanía, lo que a su vez, incide directamente en la calidad democrática.

La democracia actual se basa también en el supuesto de universalidad, esto quiere decir que toda la organización social se

establece a partir de un orden - un razonamiento- hegemónico, que incide directamente en la invisibilización de las situaciones excluyentes y en la no valoración de la diversidad, como partes del entramado estructural e institucional que mantienen el estatus quo de nuestros sistemas sociales. En este sentido, ámbitos como la escuela, la familia o los lugares de trabajo son claves, pues son en éstos donde se desarrollan las mayorías de las relaciones e interacciones que legitiman y continúan generando dinámicas de dominación y subordinación, especialmente entre los géneros. Es decir, es en el plano socio-cultural de las interacciones donde aprendemos y reproducimos los roles sociales y construimos nuestras identidades sexuales, con todo lo que ello conlleva: aprender y aceptar a ser ciudadanía activa si eres varón, o ciudadanía pasiva si eres mujer. A continuación profundizaremos más detalladamente en esta idea.

Ya desde la ilustración y el nacimiento del Estado moderno, autores tan importantes como Rousseau establecieron la normatividad social que conforman nuestro “quehacer” democrático. Mediante su obra el *Emilio, o de la Educación*, elaborados con una explícita intención pedagógica, establece un estado ideal de feminidad sujeta a la domesticidad y el cuidado, lo que se denomina el ámbito reproductivo o esfera privada. Esta esfera y sus funciones, aunque necesarias para el mantenimiento de la vida, no están representadas en los poderes políticos, quedando fuera de todo

lo relativo a los derechos sociales. Queda fuertemente separada y subordinada a la denominada esfera pública, o ámbito productivo, que es enfocada exclusivamente a los varones y representa el único ámbito de poder.

En este sentido, la organización social que desde entonces está presente en nuestras sociedades democráticas, se conforma a partir de un contrato social del que subyace necesariamente el denominado contrato sexual, o lo que viene a ser lo mismo, la división sexual del trabajo. Es decir, para hacer posible la conceptualización de la independencia de los varones, es necesario que las mujeres se ocupen exclusivamente de la dependencia: del cuidado comunitario. Es justamente aquí, en el reparto y valoración de las funciones sociales, donde radica el desigual ejercicio de la ciudadanía: la mujeres nos enmarcamos en una ciudadanía "de segunda" al no acceder en las mismas condiciones que los varones a los ámbitos de poder, restringidos al separar de manera intencionada, dicotómica y jerarquizada las funciones que engloban todo el funcionamiento social, es decir, tanto la relativa a la producción económica y la toma de decisiones políticas, como aquella que tiene que ver con el cuidado que hace posible la sostenibilidad de la vida.

La transformación, por tanto, de las relaciones de género para el acceso igualitario al ejercicio de la ciudadanía, conlleva necesariamente la transformación de los valores y modelos sexuados, y por tanto, jerarquizados, que adquirimos desde el principio de nuestra socialización. La escuela, como espejo de la realidad exterior, transmite un conjunto

de modelos y valores que se conforman a partir de realidades subjetivas, configura así una herramienta intencionada para el mantenimiento del orden patriarcal, es decir, un orden que continua creando ciudadanos y ciudadanas desiguales. Pero de igual modo, constituye un espacio clave para la promoción de procesos educativos generadores de relaciones más igualitarias entre niños y niñas, capaces a su vez de ir transformando el resto de estructuras e instituciones sociales que marcan nuestra convivencia social. Metodologías pedagógicas como la coeducación - que supone una actitud intencionada ante el aprendizaje- da respuesta a la necesidad de desmantelar los falsos mitos sobre los que se constituye la razón hegemónica que sostiene nuestro modelo social: a) la universalidad como contraposición a la diversidad, b) el individualismo como contraposición a la comunidad y c) la razón como contraposición a la diferencia cultural y el entramado emocional y experimental.

Aunque la legislación que regula nuestro sistema democrático incide en la igualdad de todos y todas ante la Ley, continúa existiendo toda una estructura social de símbolos y significados socioculturales que no permiten llevar a la práctica el pleno acceso al ejercicio de la ciudadanía. Por ello, los primeros ámbitos de socialización, como la familia o la escuela, forman un papel fundamental para transformar, es decir crear, a partir de nuevas relaciones, nuevos símbolos y significados que construyan identidades más libres e igualitarias. La transformación de la estructura social en clave de igualdad entre hombres y mujeres, debe iniciarse desde el plano individual de

cada uno de nosotros y nosotras, para pasar posteriormente al plano grupal, colectivo y comunitario.

La Competencia Social y Ciudadana, como una de las ocho competencias englobadas en el marco de referencia europeo a partir del año 2006, supone un campo clave para promover ciudadanos y ciudadanas

capaces de ejercitar una democracia justa y equitativa. Pues, hablar de ciudadanía es hacer mención a una construcción cultural. En este sentido, se hace evidente la importancia de una educación inclusiva, que parta de la igualdad de género para la consecución de tal objetivo: promover una democracia paritaria y constituida por una ciudadanía completamente representada.



BIBLIOGRAFÍA

- **Asociación Global e-Quality (2009).** Guía básica para la incorporación del Mainstreaming de género ¿Cómo aplicar el enfoque de género en las políticas públicas? Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha: Unidad para la Igualdad de Género de Castilla-La Mancha.
- **Alario, C.; Bengoechea, M; Lledó, E; Vargas, A. (1995).** La representación en femenino y en masculino en el lenguaje. Instituto de la Mujer NOMBRA.
- **Argibay, M; Celorrio, G.; Celorrio, J. (1998).** Vidas paralelas de las mujeres. Universidad del País Vasco: Hegoa.
- **Bengoechea, M. (2003).** "El lenguaje como instrumento de igualdad." Seminario sobre la aplicación del principio de igualdad de oportunidades, dirigido al personal técnico que lleva a cabo proyectos. Zaragoza, 19 de diciembre de 2003.
- **Bosch, E. Ferrer, V. A. y Alzadora, A. (2006).** El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres. Anthropos.
- **Cobo, R (ed.) (2008).** Educar en la ciudadanía, perspectivas feministas. Catarata.
- **Emakunde (1998).** El lenguaje, más que palabras: Propuestas para un uso no sexista del lenguaje. Vitoria-Gasteiz: Instituto Vasco de la Mujer.
- **Feminario de Alicante.** Elementos para una educación no sexista Guía didáctica de la Coeducación. Ensayo.

- Rigat-Pflaum, M. (2008). "Gender mainstreaming: un enfoque para la igualdad de género." Revista Nueva Sociedad nº 218: 40-56.
- Moreno, A. (1986). "El Arquetipo Viril, protagonista de la historia." Ejercicios de lectura no androcéntrica. LaSal
- Monasterio, M.; González, S.; García, A. (2011). La coeducación en la Escuela del siglo XXI. Catarata
- Nash, M. (1982). "Desde la invisibilidad a la presencia de la mujer en la historia. Corrientes historiográficas y nuevos marcos conceptuales de la nueva historia de la mujer" en Nuevas perspectivas sobre la mujer. Actas de las primeras jornadas de investigación interdisciplinar. Universidad Autónoma de Madrid.
- Simón Rodríguez, M^a E. (2010). La igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación. Madrid: Narcea Ediciones.
- Secretaría Técnica del Proyecto Equal "En Clave de Culturas" (2007). Glosario de términos relacionados con la transversalidad de género. <http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/A_CONCEPTOS_BASICOS/Glosario_de_terminos.pdf>
- Subirats, M. (1999). La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato. 2^a ed. Barcelona: Graó.
- Carlos Lomas (comp.). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación.
- Concepción Jaramillo Guijarro (1999). Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicas y chicos. Instituto de la mujer.
- Óscar Guasch y Olga Viñuales (eds). (2003). Sexualidades, diversidad y control social. Edicions Balleterra.
- Guiddens, A. (1992). La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas, Catedra
- Sánchez García, N; Jurado Duarte, M. (2011). La escuela como promotora de Ciudadanía Global. Fundación para la Cooperación APY Solidaridad en Acción.
- Rodríguez Ruíz, B. (2010). Hacia un Estado post-patriarcal. Feminismos y Ciudadanía. Centro de Estudios políticos y constitucionales.

LA FAMILIA COMO AGENTE CLAVE PARA EL BUEN DESARROLLO: FAMILIA, VALORES Y CIUDADANÍA GLOBAL: PUNTOS DE ENCUENTRO.

Hace tiempo que nuestro "Mundo" va más allá del pueblo o la ciudad en la que vivimos. La mejora de los medios de comunicación, el acceso a la educación, las redes sociales, la Democracia, la lucha por la igualdad y la equidad, el aumento de la población, la tecnología... Las cosas cambian, como

diría Demócrito: "No hay nada permanente excepto el cambio". Las actitudes, los valores, los sistemas del pasado, incluso los de hoy no tienen necesariamente que ser los adecuados para el mañana. Abordaremos en este breve artículo la importancia de la familia y los valores en este "Nuevo Mundo".

LA IMPORTANCIA DE LA FAMILIA

Si hacemos caso a la definición de familia del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española sería (en sus puntos 1, 2 y 3):

(Del lat. familia).

1. f. Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas.
2. f. Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje.
3. f. Hijos o descendencia.

Citando a Jesús Palacios y M^a Carmen Moreno 1994



"La familia cumple una muy variada diversidad de funciones, tanto para los adultos que se unen, como en relación con sus hijos. Por lo que a los adultos respecta, su unión sirve como mínimo para satisfacer una serie de importantes necesidades (de comunicación, de afecto, sexuales...). En relación con los niños, las primordiales son sin duda las funciones de supervivencia y de socialización. La supervivencia se asegura a través de un cuidado y una protección que son continuos en los primeros meses de vida y que siguen siendo cruciales (aunque no tan intensos) en los meses y años subsiguientes." En relación a la socialización y siguiendo a Félix López (1990), "implica tres ámbitos fundamentales: socialización de los afectos, de la conducta y de los conocimientos y actitudes".

En nuestra opinión, nunca pierdas la oportunidad de decirle a tu hijo e hija cuanto le quieres, no dejes de abrazarle, de comentarle cuantas cosas haga bien, de fomentar sus sueños, sus ilusiones. Ayúdale a crecer, intenta que aprenda jugando.

A continuación, quiero escribir de comunicación, de emociones, de normas, de respeto, de escuela... Debemos ser conscientes que somos un primer modelo que puede repetirse con frecuencia cuando los niños y niñas sean adultos. No olvidemos aquello de que en cada casa se tienen unas costumbres y eso sin necesidad de salir del mismo barrio.

Como indica Rojas Marcos 2012,

“Las buenas relaciones familiares pueden ser un colchón en el que descansar y constituyen el mejor refugio contra los avatares de la existencia, pero exigen entusiasmo, motivación y flexibilidad. Hay que esforzarse para ponerse en el lugar del otro y hacer sitio a las necesidades de cada cual, al tiempo que se respeta la convivencia en el grupo y la independencia de sus miembros. Las familias en las que predomina un estilo alegre, optimista y colaborador tienen más posibilidades de perdurar y ser felices.

Un enfoque realista de la vida en pareja también puede ser un seguro con la infelicidad. La actitud más eficaz es la de afrontar los problemas, no ocultarlos, disimularlos o anestesiarlos. Hay que tener fuerza de voluntad, un programa en común y energía para superar las circunstancias adversas que se presentarán a lo largo de la vida”.

Muchas veces, nos han preguntado o nos hemos preguntado que serán nuestros hijos e hijas de mayores. Al principio todos y todas pensamos en posibles ocupaciones de éxito, que no les falte de nada... Al poco, la mayoría respondemos que sean felices.

Comunicación, comunicación, comunicación... ¿Cómo saber lo que el otro piensa? si no escuchamos. ¿Cómo conocer lo que le gusta? Si no preguntamos. ¿Cómo hacer que nos hablen? Si les ignoramos... Pongamos como ejemplo una familia en la cual los niños y niñas no dejan de gritar, siempre gritan. Comentan algo en una calle del supermercado y todos y todas se enteran... ¿Podría ser que en su casa todos hablan muy alto? Quizás para poder ser escuchado en su familia, es necesario elevar la voz más que los demás. ¿Será este modelo adecuado para adaptarse en la sociedad?

A veces, hemos confundido la confianza, con falta de civismo. Es como si las palabras gracias y por favor no fueran necesarias. Si las expresamos con facilidad, nuestros hijos e hijas las incluirán en su repertorio con la misma naturalidad. Igualmente podemos hacer referencia Buenos días, buenas tardes... ¿Cuántos de nosotros y nosotras damos los buenos días o las buenas tardes al conductor del autobús?

En mi vida profesional, me he encontrado padres y madres que al crecer los hijos e hijas dejan de manifestarles afecto, de decirles que les quieren, de darles un beso, un abrazo.

Muchas veces con la excusa de la reactividad de algunos y algunas adolescentes. Como si ya no necesitaran de esa muestra de afecto incondicional para seguir adelante o bien se diera por supuesto. Aunque pueda resultar difícil nunca sobra. Otros padres y madres, tienen miedo a no saber expresar adecuadamente su malestar por algún tema o sencillamente lo cortan con un porque lo digo yo. Es necesario manifestar nuestro enfado igual que nuestra alegría. Siempre desde el respeto y procurando puntualizar por lo que estamos enfadado. Tendemos a generalizar. Por ejemplo: Si un crío nos trae un mal resultado en un examen y además nos encontramos con que algunos de los compañeros de clase con los que juega han sacado un buen resultado, podemos generalizar diciéndole al niño o niña que es “torpe”, que es “mal estudiante”, que “no sirve”... Todos conocemos adultos que nos dicen que dejaron de estudiar porque “no servían”. ¿Quién les hizo pensar eso? Debemos de puntualizar nuestro desconcierto por ese mal resultado, pero ya está. Animar al niño o niña para que mejore, transmitirle confianza en sus posibilidades y bajo ningún concepto decirle que lo queremos menos. Los comentarios del tipo, me gustaría que fueras como el hijo o hija de... No ayudan en nada. Todos y todas somos diferentes, pero al mismo tiempo muy parecidos. Una comunicación respetuosa y una expresión de las emociones centrada en hechos puntuales sin cuestionar nunca el amor por nuestros hijos e hijas, les ayudaran a sentirse seguros y saber lo que tienen y pueden mejorar.

Es importante que nuestros hijos e hijas sepan que hacen bien. Para ello es conveniente no olvidar decírselo, de la misma forma que le transmitiremos nuestro malestar cuando algo no sea correcto. Ejemplo: Si un niño o niña de forma espontánea tiende a coger un libro para leer, curiosear, sería bueno llamar la atención positivamente sobre este punto.

Quiero dedicar unas líneas a la necesaria relación de la familia con el ámbito escolar. La escuela ocupa una parte fundamental de nuestro tiempo y es un lugar en el que nos relacionamos con nuestros iguales y dónde tenemos otros modelos de referencia. Uno de ellos el Maestro o Maestra. Algo que todos y todas podemos hacer independientemente de nuestro tiempo libre, es no cuestionar delante de nuestros hijos e hijas la capacidad docente del profesorado. Respeto es aquí una cuestión fundamental. Con frecuencia escuchamos a madres o padres, decirle a sus hijos e hijas, cuando le transmiten que han sido castigados, por algún motivo... ¡Voy a ir a hablar con el profesor o profesora y se va a enterar! O si nos dicen que nuestro hijo tiene dificultades para superar los contenidos trimestrales, automáticamente cuestionamos la capacidad docente del maestro o maestra (es como si todos y todas nuestros hijos e hijas tuvieran sobredotación...). La asistencia a las tutorías es algo importante para poder saber de primera mano cómo evoluciona nuestro hijo o hija y ver en que podemos ayudar. Recuerdo un padre, un día, tomando café, me dijo que no le pedía tutoría a la maestra de su hijo pues le parecía muy seria y pensaba que no serviría de nada (notaba ciertas dificultades en su hijo). Después de animarlo varias veces, fue y solicito esa tutoría. Al cabo de unos dos meses, su relación con la maestra de su hijo era fluida y su hijo estaba mejorando. Recuerdo cuando me lo comentó, su relación

no sólo con la maestra, también con el Centro Educativo había cambiado. La participación en el Centro Educativo, si se dispone de tiempo es algo interesante y constructivo. Lo podemos hacer a través de las AMPAS, Consejos Escolares o colaborando en clase. No sólo nos permite poder aportar ideas y soluciones a problemas que afectan a la Comunidad Educativa, también mostramos interés por la educación de nuestros hijos y sumamos con los demás padres y madres.

Siguiendo a Rojas Marcos, 2004

“Los seres humanos tenemos una tendencia innata a perseguir el bienestar emocional a través de la solidaridad. Las relaciones generosas con otras personas son una fuente muy rica de satisfacción. Todos o casi todos aprendemos con el tiempo esa ley natural tan provechosa según la cual, la mejor manera de conseguir la seguridad, la paz interior, la dicha y demás cosas que anhelamos en la vida, es sencillamente proporcionarlas a los demás.

Está comprobado, además, que la solidaridad humana posee un inmenso poder restaurador y fortalece la resistencia de las personas a las adversidades.

Cuando preguntamos a voluntarios qué es lo que más disfrutan de sus actividades, responden que el sentimiento de compartir sus recursos emocionales, físicos y sociales con los demás. Añaden que sus labores desinteresadas son un medio para gozar de relaciones afectuosas, comunicarse y sentirse más contentos. Muchos reconocen que las ocupaciones voluntarias les facilitan la posibilidad de conectarse con otros, mantenerse ocupados y diversificar las parcelas que nutren su satisfacción con la vida.”

Las normas y su aplicación son otras de las cuestiones que más preocupan a los padres y madres. Bueno no a todos y todas, hay algunos y algunas que no las creen necesarias, que dejan hacer.

Daniel Goleman, 2009 nos dice

“Los buenos padres son como los buenos profesores; al ofrecer una base segura, los adultos responsables de los niños pueden crear un entorno que permita funcionar a sus cerebros al máximo rendimiento. Esta base se convierte en un refugio seguro, un ámbito de fortaleza desde el cual aventurarse a explorar, para aprender algo nuevo y para alcanzar metas. El

niño puede interiorizar esta base segura si se le enseña a dominar mejor su ansiedad para que pueda concentrar mejor su atención. Esto también potencia su capacidad para lograr un entorno óptimo para el aprendizaje. Un metanálisis definitivo de más de cien estudios ha comparado a estudiantes que han recibido aprendizaje social y emocional con otros que no lo recibieron. Los datos demuestran unas mejoras impresionantes en el comportamiento de los estudiantes que sí lo recibieron dentro y fuera del aula. No sólo dominaron habilidades como tranquilizarse y desenvolverse mejor, sino que también aprendían con más eficacia; sus notas mejoraron y, en pruebas de logros académicos, sus calificaciones fueron 14 puntos porcentuales más altas que las de estudiantes similares que no recibieron programas de aprendizaje social y emocional.”

Vivimos en un mundo lleno de normas, dónde tenemos que convivir y dónde la tolerancia a la frustración es algo fundamental y adaptativo, igual que saber apreciar aquello que nos fortalece y que nos acompaña. No siempre tenemos lo que queremos ni podemos obtenerlo. Saber aceptarlo, buscar soluciones y alternativas es algo que podemos aprender.

Las normas nos ayudan a socializarnos y a respetar nuestro entorno. En casa podemos poner diferentes tipos de normas. En mi opinión, las hay negociables y no negociables. Un ejemplo de norma no negociable, sería la actividad violenta. Pegar a mamá o papá o los hermanos... Un ejemplo de norma negociable podría ser la hora de llegada a casa cuando se comienza a salir con los amigos y amigas. Las cosas no pueden ser porque sí, es bueno explicarlas y manifestar lo que hace que queramos poner la norma. No es lo mismo decirle a nuestro hijo o hija adolescente que la hora de llegada a casa es a las 23:00 horas porque es pequeño, lo digo yo y que hace por ahí más tarde. Que manifestarle nuestra preocupación por posibles peligros externos y la falta de actividades de ocio para su edad más tarde. En el fondo le estamos diciendo que le queremos, no que no confiamos en él o ella, pero simplemente que estamos caminando. Recuerdo un adolescente que durante la impartición de un curso, hablando de sus respectivos horarios para llegar a casa, comentó que él no tenía, que nunca había tenido, que sentía que sus padres no lo querían, pues ni le preguntaban que hacía... En el tema normas, surge siempre la duda de qué hacer con los niños y niñas pequeños. ¿Se les explican?, mi consejo es que sí, en función de su madurez de una forma u otra, pero no sobra hablar, no sobra comunicar. Las normas deben de tener consecuencias y es conveniente que sean acordadas por los adultos de la unidad familiar. Si no estuviéramos conformes con alguna norma y su consecuencia, puesta por nuestra pareja u otro adulto de la unidad familiar, no debemos mostrar nuestro descontento delante de los menores. Daríamos lugar “al poli bueno y poli malo”. La educación familiar es una cuestión de las personas adultas responsables de los/las menores y no debemos ni omitirla ni dejar de apoyarnos en la toma de decisiones. A veces es complicado hacer cumplir una norma, pero debemos de ser fuertes. Por ejemplo: Me contaba un padre que

en un centro comercial, dónde entró con su hijo de tres años, a la hora de pagar y estando en la cola para hacerlo, el niño solicitó comprar unas gominolas para comerlas ya. El padre le dijo que no era el momento, pues en breve almorzarían en casa. Ante la respuesta del padre el niño comenzó a llorar y se tiró en el suelo. En este caso “nuestro padre” aguantó y no cedió al chantaje del niño, incluso ante la presión social, pues vio como unos adultos lo miraban mal por no comprar las gominolas al niño y otros, los menos le decían que muy bien. Aprender que no todo se puede conseguir cuando se quiera es una cuestión importante, explicando las cosas. Si hubiera cedido el niño habría aprendido que pateando y llorando en ese tipo de contexto consigue lo que quiera. ¿Qué haría nuestro padre cuando le pida el coche? Al cumplir los 18...

Otra cuestión que no debemos obviar es favorecer la autonomía personal de nuestros hijos e hijas. A veces es tan sencillo como dejar de atarles los cordones de los zapatos al ver que ya tiene psicomotricidad suficiente para hacerlo. Fomentar el esfuerzo y la responsabilidad, les puede permitir sentirse más seguros y capaces para afrontar retos. Con la responsabilidad llega (entre otros) el tema del dinero. Muchos padres y madres, pregunta qué hacer cuando comienzan a pedir dinero para comprar pequeñas chucherías, ir al cine... Y otras veces surge la angustia de si le estaré dando poco... Pienso que es bueno dejar las cosas claras desde el principio. Si establecemos una pequeña paga semanal, el niño o niña debe aprender que de gastarla el mismo día no recibirá más hasta una vez finalizada la semana. ¿Cuándo comenzar? Veremos que en segundo de primaria, ya se les pide la competencia para distinguir y conocer las monedas. Quizás sea un buen momento, aunque se puede comenzar antes, para por ejemplo: Si vamos a una Feria, dar una cantidad de dinero y comentar que es lo que tiene para utilizar ese día y que equivale a x número de atracciones... Otra cuestión interesante es poder tener para el niño o niña una hucha y que cuando desee un juguete caro, tenga que ir guardando dinero en la hucha para conseguirlo. Saber apreciar el esfuerzo que cuesta conseguir las cosas nos hará valorar también lo que tenemos y hemos conseguido.

LOS VALORES

En el “Plan de aplicación Internacional” 2006 se especifica que los valores a elegir por los diferentes países “dependerán estrechamente de los valores de sus sociedades dado que éstos condicionan tanto las decisiones personales como la formulación de las legislaciones nacionales. Para entender la concepción del mundo propia y la de otros pueblos es esencial comprender sus valores. Entender los propios valores, los de la sociedad en que se vive y los de las personas de otras partes del mundo es un componente fundamental de la educación con vistas a un futuro sostenible. Todos los países, grupos culturales e individuos deben aprender a reconocer sus propios valores y a evaluarlos con respeto a la sostenibilidad.”

Como indica Purificación Salmerón Vilchez, 2004



“La familia es uno de los principales agentes implicados en el desarrollo del niño o niña y por tanto en la transmisión de valores. Su importancia no sólo viene determinada por tener como funciones principales el satisfacer las necesidades de supervivencia del niño o niña, a través del cuidado y la protección, además de promover el desarrollo personal en todas sus dimensiones, sino porque es en ella donde se inician y donde se llevan a cabo los primeros contactos con la cultura. Desde el comienzo de su existencia, el bebé se va a encontrar inmerso en unas rutinas sociales, de forma que su actividad va a suceder en un contexto socialmente organizado por la cultura y las personas del entorno.”

Para nuestros hijos e hijas y en especial cuando son pequeños, somos su principal modelo a seguir y no podemos ni debemos dimitir de ese rol. Nuestros valores, nuestra forma de actuar con la sociedad con el entorno inmediato y no tan inmediato serán vistos como algo normal por los niños y niñas. No podemos pedir una y otra vez que tiren las cosas a la papelera, si nos ven tirarlas al suelo. Que se pongan el cinturón de seguridad en el coche, cuando no lo hacemos nosotros o nosotras. Un día de campo puede ser un buen ejemplo de lo que debemos hacer o no, para proteger el medio ambiente además de disfrutar con la familia. Ejemplo: Si vamos a un sitio donde no hay papeleras y dejamos los restos de embases, papeles, bolsas en el suelo antes de irnos, estaremos dando un ejemplo y un valor diferente que si ponemos los diferentes residuos en bolsas en función de si son orgánicos, papel, cristal... Para luego llevarlos a los respectivos contenedores. El campo no se limpia solo y algunas de las cosas que podemos dejar tardan años en eliminarse.

A veces nos encontramos con ejemplos que pueden causarnos extrañeza, pero que no son más que el reflejo de la Sociedad en la que vivimos y debemos cambiar. Me contaban unas madres que uno de los amigos de sus hijos no había celebrado el cumpleaños por falta de dinero en la familia. La sorpresa llega cuando a los dos días de no poder celebrar el cumpleaños por su situación económica, la familia del niño compra un nuevo y flamante televisor de plasma que no deja de enseñar a vecinos y vecinas y compararlo con los que estos tienen (se le presupone de más pulgadas y más moderno...). Comentaban las madres, que los padres del niño en cuestión, suelen actuar así siempre, dándole valor a lo material y comparando con los demás sus posesiones...

Los niños y niñas en especial cuando son pequeños, nos tienen como un modelo a seguir, un referente. Aún recuerdo al hijo de 3 años de un amigo, decir en una reunión que su padre era un sabio, pues le explicaba todas las cosas. Es fácil que lo que nosotros hagamos lo repitan, lo vean como ya he mencionado anteriormente normal.

Según Dale H. Schunk en 1997,

“La Teoría cognoscitiva social de Bandura considera que el funcionamiento humano consiste en una serie de interacciones de factores personales, conductas y acontecimientos en el medio. Dentro de este marco, el aprendizaje es construido como una actividad de procesamiento de información en la que el conocimiento se trata cognoscitivamente con representaciones simbólicas que sirven de lineamientos para la acción. El aprendizaje en acto ocurre mediante ejecuciones reales y en forma vicaria al observar modelos en vivo, simbólicos o por medios electrónicos, al escuchar instrucciones o estudiar materiales impresos”.

UNA EDUCACIÓN BASADA EN EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

En el año 2002, se aprobó la resolución 57/254 por la que proclamó, Un Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014). En el Plan de Aplicación Internacional (2006) se indica que “la Educación para el Desarrollo Sostenible prepara a todas las personas, independientemente de su profesión y condición social, para planificar, enfrentar y resolver las amenazas que pesan sobre la sostenibilidad de nuestro planeta”. En el mencionado documento se definen características fundamentales de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Desde la Psicología, destaca la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner, donde hace referencia al desarrollo humano

“La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos”.
Bronfenbrenner, 1987.

Es importante destacar lo que Bronfenbrenner, 1987, entiende por “ambiente ecológico”:

“Un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Puede ser su casa, la clase o, como suele suceder cuando se investiga, el laboratorio o la sala de test”.

Vamos a destacar dentro de la perspectiva de desarrollo de Bronfenbrenner, cuatro niveles de interacción, según los define:

Microsistema: Entorno inmediato dónde la persona se desarrolla (casa, familia...).

Mesosistema: Relaciones entre dos o más microsistemas. Podemos poner por ejemplo la interacción de los padres (familia) con el profesor de inglés de un niño (escuela).

Exosistema: Uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que afectan, o se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno. Un ejemplo sería las Leyes de Educación.

Macrosistema: Se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

IGUALDAD DE GÉNERO

Otra cuestión que debemos de abordar es la cuestión de **género**, entendiendo esta como la construcción cultural que realiza una sociedad a partir de las diferencias biológicas.

Aún tenemos mucho que trabajar para conseguir equidad en las relaciones entre hombres y mujeres con su entorno y entre ellos. Siempre recuerdo a Clara Campoamor, pidiendo el sufragio universal para hombres y mujeres en la II República cuando hablamos de este tema. No fue fácil, nunca ha sido fácil...

En la actualidad, es cierto, que los roles van cambiando poco a poco en relación a las tareas domésticas (tan pocas veces reconocidas y valoradas), pero necesitamos seguir influyendo. Si en una familia, nos encontramos con un niño y una niña de 7 y 9 años respectivamente, podemos observar que es a la niña a la que se le pide que recoja la mesa, haga la cama y ayude en el resto de las tareas domésticas, mientras que al niño se le excusa. O bien es siempre la mujer la que hace las tareas y el hombre nunca participa ¿Qué modelo transmitimos? Cuando el niño crezca ¿que verá como normal?

Como ya hemos indicado en otro apartado, la sociedad está cambiando. La mujer está incorporándose al mundo laboral con pleno derecho (aunque aún se la discrimine en la empresa privada), accede a estudios superiores, aprende oficios que antes estaban poco o nada participados por mujeres y tienen obviamente, un perfil profesional que quieren ejercer.

Sin embargo, nos encontramos muchas veces con un sentimiento de culpa por no poder participar en las actividades extraescolares con los niños y niñas y seguir representado un rol que va y debe de ir evolucionando (ejemplo, no poder acompañar al niño o niña a una excursión a la que si acuden otras madres).

Se sigue en muchos sitios, sin crear recursos que favorezcan la conciliación entre la vida laboral y familiar (aulas matinales, comedor...) lo que dificulta la realización profesional y los cambios de roles de género. Recuerdo una vez, una madre, que después de varios años tuvo que cambiar a sus hijas de colegio (en otro barrio diferente), pues en el que estaban las niñas matriculadas no ponían comedor. Una de las cosas que más le habían dolido en su reivindicación, era la postura de otras madres a la hora de manifestar apoyo para traer el recurso al Centro. Bien decían que había cosas más importantes que traer (aunque luego nunca hicieran nada por conseguirlas) o que dejara de trabajar y problema resuelto.

Sin dejar la equidad de género, debemos insistir en este punto. Seguimos estando en una sociedad, dónde las mujeres siguen teniendo miedo en muchos casos, al manifestar en sus trabajos que están embarazadas, no sea que las despidan. Dónde a veces al casarte se te cesa, no sea que traigas niños o niñas... (Una mujer me comentó un día, que tras una hora de entrevista para un puesto de trabajo, le preguntaron que si tenía novio. Al contestar que llevaba tiempo con su actual pareja y que estaban pensando casarse la entrevista termino. Según me comenta, esa tarde no dejo de llorar) Esta cuestión no puede continuar así. Tanto hombres como mujeres tienen derecho a desarrollarse profesionalmente sin renunciar a ser padres o madres intentando ser felices.

CONCLUSIÓN

Nosotros y nosotras, somos transmisores del cambio, si tratamos con respeto a nuestra pareja, a nuestros semejantes, los niños y las niñas verán que es normal. Si compartimos la cocina, la plancha, las tareas domésticas en general y los implicamos desde pequeños, lo percibirán como algo igualmente normal.

En definitiva, vivimos en una realidad cambiante, dónde no todos vemos la realidad de la misma forma y en la que es necesario intervenir activamente para poder hacerla sostenible.

Quiero finalizar con el concepto de Patria que tienen los aborígenes Australianos a modo de ejemplo de esa diversidad tal como indica Chris Johns, 2013.



“Para un aborígen australiano, la patria no es solo el lugar de nacimiento. Es donde un día tendrás que morir y recibir sepultura. Es el centro de gravedad, el corazón y el alma, el principio y el final. Quien conserva su tierra natal y toma decisiones sobre ella controla su vida”.



BIBLIOGRAFÍA

- Bronfenbrenner (1987). Citado en “Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner”. Mariona Gifre Monreal y Moisés Esteban Guitard. Contextos Educativos, 15 (2012).
- Chris Johns (Junio, 2013). National Geographic.
- Dale H. Schunk. Teorías del Aprendizaje por Pearson Educación en 1997.
- Daniel Goleman (2009), Inteligencia emocional infantil y juvenil de Linda Lantieri. Editorial Aguilar.
- Félix López (1990). Citado en Jesús Palacios y M^a Carmen Moreno. Contexto familiar y desarrollo social en Contexto y Desarrollo Social. Editorial Síntesis Psicología 1994.
- http://www.publiverd.com/es/noticias/sabes-cuanto-tiempo-tardan-los-residuos-en-degradarse_8
- <http://www.rae.es/rae.html> Diccionario de la Lengua Española. Vigésimo segunda edición.
- Jesús Palacios y M^a Carmen Moreno(1994). Contexto familiar y desarrollo social en Contexto y Desarrollo Social. Editorial Sintesis Psicología.
- Luis Rojas Marcos (2004). Nuestra incierta vida normal. El País.
- Luis Rojas Marcos (2012). Secretos de la felicidad. Espasa.
- Plan de Aplicación Internacional. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). UNESCO 2006.
- Purificación Salmerón Vilchez (2004). Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

AGENTES CLAVES EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL: DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO DESARROLLADO CON DOCENTES, AMPAS Y ONGDS

INTRODUCCIÓN

El presente documento es el fruto de una serie de sesiones de diagnóstico con docentes, AMPAS y personal técnico de ONGD en el marco del proyecto *“Sensibilización, formación asesoramiento: integrando la EpD en el ámbito de la educación formal”*. Dicho proyecto contemplaba las jornadas de formación para docentes *“Educando para la Ciudadanía Global”* que la Fundación APY organizó junto con el sindicato FETE-UGT en Sevilla en febrero y marzo de 2013, además de otra jornada diagnóstica realizada con madres y padres integrantes de AMPAS y entrevistas semiestructuradas

a distancia con personal técnico de ONGD. Esta investigación tiene como objeto central conocer la situación de la Educación para el Desarrollo en el ámbito de los centros educativos de la provincia de Sevilla a través del análisis bibliográfico de estudios sobre la materia realizados en diferentes ámbitos geográficos, y de la interacción de las demandas y análisis cualitativo del discurso de tres agentes clave en la implementación de acciones de Educación para el Desarrollo en los centros educativos: docentes, AMPAS y personal técnico de EpD.

45~

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La coordinación técnica de la Fundación APY-Solidaridad en Acción definió en el marco del proyecto una serie de objetivos a conseguir mediante el desarrollo del estudio, que son enunciados a continuación:

- Determinar cuáles son los condicionantes del desarrollo de los proyectos de EpD en el contexto educativo formal mediante un diagnóstico participativo que profundice sobre los límites y las potencialidades de la EpD en dicho contexto.
- Valorar el avance en la incorporación de la EpD en los planes formativos de los centros de educación formal (en especial secundaria y primaria), determinando los principales frenos formales e informales que impone la organización del centro y la estructura del trabajo de las personas docentes.
- Contribuir a la optimización de las estrategias de las ONGD para promocionar proyectos de EpD en los centros educativos.
- Proponer estrategias metodológicas para implicar a madres y padres como agentes activos en EpD en los centros.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El plan de investigación, como parte final del proyecto desarrollado por la Fundación APY Solidaridad en Acción, se diseñó para adecuarse a las necesidades y recursos reflejadas durante el desarrollo del proyecto, con la intención de extraer el máximo rendimiento de la participación de las personas que forman parte del objeto del estudio.

Para ello se decidió usar metodologías cualitativas de investigación que permitieran una máxima comprensión del objeto de estudio mediante el análisis del discurso de grupos de agentes fundamentales de la educación formal sobre aspectos en los que se desarrollan los proyectos de Educación para el Desarrollo en los centros educativos.

Previamente se realizó un análisis y revisión de estudios similares sobre la implementación de la EpD y la interacción de los agentes en el contexto de los centros escolares de niveles de primaria y secundaria (personal técnico de EpD, docentes y madres y padres de alumnos).

La técnica finalmente seleccionada para la intervención diagnóstica con docentes y progenitores fue la de grupos focales o de discusión, aplicada a una selección homogénea de participantes, reunidos para discutir sobre una serie de temas relacionados con un objeto de estudio. El valor analítico de este tipo de técnicas reside en la calidad de la información extraída con una mínima utilización de recursos. En palabras de Jesús Ibáñez, este tipo de técnicas *“investiga el proceso de producción de sentido, que no es más que la reproducción de la unidad social de sentido, y en ello reside su valor técnico”*. Y lo hacen obteniendo discursos cuyo análisis llevan al origen y al proceso de formación de las unidades de sentido que aparecen en el contenido manifiesto de los mismos.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico de las dos jornadas de diagnóstico participativo con docentes precisó tener en cuenta varias circunstancias esenciales. La fecha de realización de las jornadas, cercanas al momento de la evaluación del segundo trimestre del alumnado, junto con las exigencias de participación en cursos de formación del tipo sindical, que permite acumular cierto número mínimo de faltas de asistencia al final del curso, obligaba a planificar la acción con una posible menor asistencia que las jornadas anteriores del curso. Por ello, era necesario diseñar un plan de acción que tuviera en cuenta estas circunstancias y aún así permitiera extraer el máximo rendimiento a la información de las personas participantes disponibles.

En el caso de las y los docentes, se optó por diseñar un plan de diagnóstico participativo basado en la producción colectiva de información tras un momento de trabajo en grupo

de una serie de ideas sobre el objeto de estudio, que servirían para generar mapas conceptuales y matrices que sirvieran como base del análisis. La primera jornada se dedicaría a trabajar ideas expresadas en negativo, afirmando o desmintiendo una serie de problemáticas halladas en anteriores estudios sobre la EpD; y la segunda jornada se dedicaría a un trabajo en positivo de dichas ideas trabajadas la jornada anterior. No obstante, el guión del grupo de discusión se elaboró con la intención de cambiar al método de grupo focal en el caso de que la participación no fuera la esperada.

El trabajo con madres y padres de alumnado se desarrolló en una única jornada, aplicando técnicas de grupo focal o de discusión. El guión de esta jornada de trabajo partió de los resultados encontrados en el diagnóstico con docentes y del análisis bibliográfico. Por último, la acción con personal técnico de ONGD se realizó a distancia por exigencias del proyecto, y adoptando técnicas de entrevista semiestructurada.

El desarrollo de la investigación siguió los siguientes pasos:

1. Análisis de las fuentes escritas, análisis y revisión de estudios similares sobre la implementación de la EpD y la interacción de los agentes en el contexto de los centros escolares de niveles de primaria y secundaria (personal técnico de EpD, docentes y madres y padres de alumnos).
2. Definición del perfil de los participantes.
3. Elaboración del guión de los grupos de discusión de docentes (dos sesiones) y AMPAS (una sesión). Realización de los grupos de discusión.
4. Transcripción y análisis de resultados.
5. Redacción del documento diagnóstico.
6. Elaboración del guión de la entrevista semiestructurada a personal técnico de ONGD especializado en Educación para el Desarrollo a partir del análisis de los datos extraídos.
7. Incorporación de las contribuciones del personal técnico de ONGD al documento diagnóstico final.

Partiendo del análisis bibliográfico previo, se decidió que el objetivo de conocimiento general para los tres grupos de participantes, se dividiera en una serie de cuestiones divididas en varios bloques analíticos:

- La EpD en los centros educativos.
- El papel del profesorado en la EpD.
- El rol de las familias de los alumnos.
- Entorno Institucional.
- Las ONGD en los centros.

Teniendo en cuenta las características del grupo docente (en cuanto a conocimientos de las materias a investigar y su baja participación en actividades en el centro), se decidió guiar la acción diagnóstica hacia la comprensión del contexto en el que se ven inmersos los proyectos de EpD en los centros escolares en la provincia de Sevilla, atendiendo a las causas que dificultan la sostenibilidad de los mismos; e indicando posibles líneas de trabajo que facilite la colaboración entre organizaciones no gubernamentales y agentes de la educación formal.

Se estimó además que este perfil del grupo de participantes, obligaba a focalizar parte del diagnóstico en la valoración de la transmisión de las materias transversales, y en su visión sobre la eficiencia de metodologías docentes. Estas temáticas conforman dos vectores analíticos clave para comprender la posición de estos profesionales en cuanto a su visión particular sobre la Educación para el Desarrollo como conjunto de saberes que están relacionados íntimamente con una manera muy concreta de transmitirlos. Este objetivo de información además se ve afectado por la sobrecarga de trabajo y el contexto crítico que vive el sector de la Educación Pública, inmerso en reformas legislativas y escasez de recursos como resultado del período de recortes presupuestarios y desmantelamiento de los servicios públicos en que se enmarca este diagnóstico.

PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

PERSONAL TÉCNICO DE ONGD

Para realizar el análisis de la dimensión ONGD se realizó con personal técnico especializado en Educación para el Desarrollo seleccionado entre técnicos y técnicas de ONGD andaluzas, con amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de EpD, algunas de las cuales han participado previamente en diagnósticos similares y en el grupo de EpD de la Coordinadora Andaluza de ONGD.

DOCENTES. PERFIL DEL GRUPO PARTICIPANTE

Con un perfil grupal mayoritariamente de escasa experiencia práctica en cuestiones relacionadas con la EpD, solo una minoría accede al curso de formación conocimientos previos en EpD (un 18%) y menos de la mitad reconoce tener formación previa en Educación en Valores.

No obstante, sí se existe algún tipo de acercamiento a las materias propias de la Educación para el Desarrollo cuando expresan sus intereses y expectativas particulares en el curso (2.2. “¿Podrías indicar qué materia o materias específicas de la Educación para el Desarrollo te interesan más?”), que guarda relación con el conocimiento del grupo a la Educación en Valores (2.3. “¿Tienes formación previa en Educación en Valores?”, Sí 42%), y a su participación en organizaciones externas (61% participan como voluntarias o están vinculadas como socias en algún tipo de organización, mayoritariamente a organizaciones del Tercer Sector (caracterizadas como ONG en los datos de la tabla perfil docentes).

Por lo tanto, encontramos un grupo de participantes que aún no ha usado su espacio de trabajo para promover acciones relacionadas con la EpD, como podríamos suponer inicialmente debido a la forma en que se ha producido la difusión y a los objetivos declarados en la misma. Por otra parte, es relevante la participación del grupo en organizaciones sociales (un 52% declara ser voluntaria de este tipo de organizaciones), lo cual supone cierto potencial de éxito que deberá ser refrendado con la satisfacción final de las personas participantes y un seguimiento de las mismas en futuras acciones.

AMPAS. PERFIL DEL GRUPO PARTICIPANTE

El grupo de padres y madres integrantes de AMPAS de la provincia de Sevilla que participó en el diagnóstico con el que finalizó la “Jornada para la reflexión sobre el papel de la familia en los procesos educativos” organizada por la Fundación APY Solidaridad en Acción el sábado 27 de abril partió de la difusión realizada por la directiva de la Federación de AMPAS de la Provincia de Sevilla, a través de la cual se invitó a madres y padres integrantes de este tipo de asociaciones del ámbito escolar.

Bajo este contexto se conformó un grupo de 10 personas, con un perfil muy activo en el trabajo en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado (el 90% del total reconoce participar regularmente en el seno de sus organizaciones, participar en proyectos dentro de los centros y usar los recursos extraescolares que la administración pone a las familias -Escuelas de Madres y Padres). Además, más de la mitad de las integrantes reconoce participar como voluntaria en organizaciones externas al ámbito escolar (ONGD, asociaciones culturales) y haber participado en algún curso realizado por alguna entidad social. Su conocimiento de la Educación en Valores, un escaso acercamiento a la EpD, además del perfil activista del grupo, dibuja un potencial muy positivo del grupo como población objetivo para futuras acciones formativas, tanto en el contexto de las asociaciones de madres y padres del alumnado, como en el contexto (poco explorado) de los recursos que dotan las administraciones a las familias en el entorno educativo, en este caso, las Escuelas de Madres y Padres.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El primer paso necesario en este diagnóstico, debido a su alcance, los recursos disponibles y el tiempo disponible para realizar el estudio, era dibujar un panorama previo basándonos en trabajos similares, que pudiera ser refutado o ratificado por los datos extraídos en el estudio.

Los estudios realizados sobre la situación de la Educación para el Desarrollo dibujan un panorama en el que coexiste un nivel insuficiente de conocimiento sobre la realidad escolar desde las ONGD y una cierta resistencia desde centros, docentes y equipos directivos a colaboraciones exteriores que conlleven cambios en la manera cotidiana de hacer las cosas. A esto hay que unir el rol de madres y padres dentro en las asociaciones que trabajan en el ámbito escolar, que han sido por regla general agentes olvidados en los proyectos implementados para el alumnado de niveles de primaria y secundaria.

PERSONAL TÉCNICO DE EPD

En el plano de las ONGD se ha trabajado el diseño de acciones en la educación formal según los modelos de las diferentes generaciones de Educación para el Desarrollo y de modelos pedagógicos que impliquen una visión transformadora de la educación y provoquen cambios actitudinales en las personas objetivo de los proyectos, encaminados a generar un estado de conciencia sobre la realidad socioeconómica.

En general, se tiene en cuenta una adecuación del diseño de proyecto a los continuos cambios legislativos y la necesaria implicación de las diferentes administraciones, aunque subyace cierto nivel de autocrítica sobre el necesario conocimiento del medio donde se trabaja, fruto de un escaso seguimiento de los proyectos, un alcance limitado de las acciones y ciertas carencias pedagógicas.

En el caso concreto de acciones de evaluación y seguimiento y análisis del impacto de los proyectos ejecutados, se evidencia en el análisis bibliográfico y las entrevistas a personal técnico, una carencia de acciones de este tipo que ofrezcan información sobre el grado de cumplimiento de las propuestas y la generación de indicadores válidos que faciliten una planificación más efectiva.

Subsiste una actitud autocrítica sobre este asunto que, salvo excepciones, supone la asunción de carencias formativas en la aplicación de este tipo de herramientas o el uso de instrumentos de escasa utilidad analítica, lo que se materializa en una deficiente información sobre el contexto en el que se va a trabajar, más allá de la información obtenida por las sucesivas experiencias y por los necesarios análisis que se han realizado sobre la materia.

“El seguimiento es escaso. Como las intervenciones se dan cada año solemos contactar con el profesorado al comienzo de cada curso escolar ya que normalmente, el profesorado que participa un año, suele participar en años posteriores. Pero aún así, hay que decir que las ONGs no tienen ni el personal ni el tiempo suficiente como para hacer un seguimiento personalizado de cada intervención con cada profesorado y con cada grupo de alumnos/as.”

La mejor difusión de contenidos de la EpD y el objetivo de la transversalización es una constante demanda desde el lado de las organizaciones. En este caso, la implantación de este tipo de contenidos, muy relacionados con el área coeducativa entra en competencia no solo con los contenidos reglados incluidos en el currículo oficial, sino que debe encontrar su espacio tras sortear las diferentes problemáticas que afectan al personal docente (la carga de trabajo, el ajuste del calendario para acabar la programación, la reticencia a las materias transversales) y a la estructura organizativa del centro (ajustar un proyecto de EpD a una programación de centro con escasos huecos, adoptar una actitud colaborativa con todas las demandas exteriores por parte del equipo directivo y de la coordinación de áreas).

Este asunto está íntimamente relacionado con la permisividad de los centros hacia la colaboración de ONGs. Se mantiene una percepción negativa sobre los sucesivos cambios legislativos, que implican la existencia de nuevas funciones en los equipos directivos y la aparición de nuevas figuras organizativas que dificultan una colaboración fluida entre el centro y agentes externos. Lo cual provoca como consecuencia la preferencia por centros donde antes se ha trabajado de una manera positiva y dificulta como consecuencia la búsqueda de nuevos centros para poner en marcha nuevos proyectos.

“Visto desde fuera, el centro educativo es un terreno fértil de mentes abiertas para ‘asimilar’ los conocimientos que la EpD puede aportar. Sin embargo, no es así. El régimen interno de los centros no siempre es abierto a que un profesor decida por él mismo aplicar nuevas metodologías, enfoques y contenidos, aun que los justifique como refuerzo de los curriculares. Los equipos directivos juegan un papel fundamental en la permeabilidad del centro a prácticas llegadas de ‘fuera’. Si el equipo entiende el centro como un sistema cerrado o abierto es definitorio de las posibilidades de trabajo. Si el equipo es ‘legalista’, exige permisos, autorizaciones, etc; o es permisivo.”

Persiste una crítica sobre las resistencias del personal docente y su preparación pedagógica. Esta idea, reiterada en los diferentes estudios, y confirmada en este, de la resistencia de los y las docentes hacia modelos pedagógicos nuevos, que están necesariamente imbricados confirma una visión del profesorado como un colectivo poco innovador y muy

ligado a sus rutinas, por regla general, hecho que dificulta la inserción de los contenidos de la EpD, y que supone uno de los frenos principales para conseguir desarrollar un proyecto de una cierta profundidad y alcance en el tiempo, más allá de campañas puntuales ligadas a actividades extraescolares o en el horario de tutorías.

La explicación que se le da a estas resistencias suele pasar por una comprensión de la situación laboral del personal docente: la interinidad y condiciones laborales poco estables impiden un contacto fluido con un profesorado ligado a un centro (o a un territorio de manera estable), con posibilidad de capacitarse en temáticas de la Educación para el Desarrollo en una organización que intenta generar una relación estable con una persona que tiene capacidad para influir cotidianamente en su alumnado, etc.

En el plano de la formación de profesorado en contenidos y técnicas metodológicas, existen experiencias dispares. Por un lado, la demanda de un profesorado con una mejor comprensión de las metodologías docentes encuentra un lugar privilegiado para esta solución en los Centros de Formación del Profesorado, aunque las experiencias no siempre son positivas. Por un lado, hay que tener en cuenta que se trata de un contexto de formación profesional en el que se demandan contenidos adecuados para el reciclaje y mejoramiento profesional, por lo que se demandarán perfiles de personal formador adecuados para estas tareas; por otro, la predisposición existente entre el personal docente hacia la EPD y la limitada oferta, determina que el alcance de este tipo de experiencias no sea siempre el esperado. Por otro lado, desde las ONGD se prefiere la formación del futuro personal docente desde las Universidades, lo que facilita una mejor asimilación de los objetivos de la EpD en su desempeño profesional futuro.

“Desde hace dos años en adelante dentro de nuestra organización estamos apostando por la formación docente como agente multiplicador, es decir, consideramos fundamental formar y sensibilizar al profesorado que éste a su vez lo hará con sus alumnado. Lo que sí es cierto que tampoco nos hemos dedicado a investigar y profundizar en cuáles son sus necesidades reales de formación sino que nos hemos dedicado a ofertar cursos de formación según nosotros considerábamos que era su necesidad. Por eso será uno de los principales motivos por los que éstas formación están teniendo poca asistencia, porque está partiendo de lo que nosotros creemos no de lo que ellos nos solicitan.”

Sobre la identificación de nueva población objeto de desarrollo de proyectos, coexiste la idea de una escasa motivación del profesorado con una poca implicación de las administraciones. Esta es una de las razones por las cuales se opta por la fidelización de docentes y centros, o por la selección de centros participantes en programas promovidos desde la Administración, relacionados con la Educación en Valores (como la “Red Andaluza Es-

cuela: Espacio de Paz”) o se aspira a un modelo de colaboración entre Administraciones, Centros y ONGD que faciliten el trabajo de ONGD y coordine las diferentes demandas y necesidades de los agentes implicados (caso del programa “Solidaridad, Tarea de tod@s”, promovido desde el Ayuntamiento de Córdoba y la coordinadora Córdoba Solidaria).

Desde el punto de vista de las ONGD, el rol que padres y madres juegan en la Educación para el Desarrollo dentro del ámbito formal es meramente tangencial (apoyo a actividades extraescolares sobre todo). El carácter exploratorio de esta investigación impide tener una visión más cercana sobre qué funciones pueden atribuirse a estos agentes que, sin embargo, están muy presentes en el escenario de los centros de educación de primaria y secundaria, no solo como representantes de la unidad familiar, sino organizados a través de una red de asociaciones de madres y padres que participan en el desarrollo cotidiano del centro y a quienes se tiene muy en cuenta a la hora de diseñar un plan de centro.

“En el citado proyecto, también se tiene en cuenta a las AMPAS, buscando su implicación para el apoyo a las posibles actividades de sensibilización que surjan a través de él. No hemos tenido un respuesta muy positiva, quizás el proyecto ha abarcado demasiados ámbitos, teniendo muy poco concretada la parte de las AMPAS, la cual habría que definir para poder buscar su motivación y posterior colaboración.”

La literatura consultada al efecto (en este caso, los estudios sobre EpD) desdibujan la figura de estos agentes hasta el punto de tratar de arrebatarles incluso la propia agencia -entendida como la capacidad que posee una persona u otra identidad para actuar en un contexto determinado-, situándolos como un factor de descompensación del trabajo del profesorado (demandas difícilmente asumibles, deficiente labor educativa en los hogares, escasa capacidad de sensibilización) o con un papel secundario en el centro.

No obstante, la labor que desempeñan y las funciones que se le atribuyen dentro del entorno escolar (en el Consejo Escolar, una relativa capacidad de influencia sobre la Programación General Anual y sobre las actividades del centro, y una relación cercana con el equipo directivo) son lo suficientemente significativas como para ser un actor a tener en cuenta en el diseño de acciones de EpD.

Esta serie de hechos descritos evidencian una clara necesidad de profundizar en el conocimiento del terreno en el que se opera, de manera que se explore el aprovechamiento de todos los recursos existentes en favor de la labor que se pretende realizar.

DOCENTES

El primer intento de acercamiento al personal docente se realizó a través de una dinámica de diagnóstico participativo, cuyo método era trabajar en grupos un cuestionario semiestructurado que posteriormente se debatiría. El análisis inicial de las hojas de respuesta recogió un gran porcentaje de afirmaciones a las preguntas que se lanzaban, lo cual denotaba la existencia de un evidente sesgo de grupo, provocado por el ánimo de mejorar la imagen colectiva, pues se trataban cuestiones sobre su desempeño profesional.

Este sesgo de grupo se entiende en el contexto de una imagen del docente como profesional cuestionado, inmerso en una serie de encrucijadas que afectan a su labor y a su reputación. Por ello se decidió utilizar el cuestionario semiestructurado del diagnóstico como guión de grupo de discusión, ya que éste se había diseñado para poder tomar alternativas en caso de fallos de implementación.

En cuanto a la imagen profesional de colectivo docente, en este análisis hemos evidenciado algunas cuestiones que tienen que ver con factores de orden profesional directo, como la relación docente-alumnado; la carga de actividades en las que se halla inmersa su actividad; la estabilidad laboral y las condiciones materiales de trabajo; la relación con los equipos directivos y con las familias en la institución educativa y la difícil adaptación a un sistema educativo en reforma permanente. Otro factor de gran interés para una intervención con personal docente es la delegación de responsabilidades de las familias al sistema educativo (en especial a centros y docentes).

Siguiendo con la casuística de la inserción de la EpD en los centros, los principales condicionantes encontrados en el análisis son los siguientes: la aplicación de las materias transversales en las aulas; la implicación de los centros en proyectos de Educación para el Desarrollo; el conocimiento de la EpD entre el profesorado; las demandas formativas del colectivo docente; la relación de los centros con los agentes externos; las condiciones de trabajo del colectivo y el contexto de crisis; las metodologías docentes; los equipos directivos; la relación familias - sistema educativo y las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado.

Como se ha indicado anteriormente, el grupo con el que se pone en marcha el análisis es un grupo con un escaso conocimiento sobre Educación para el Desarrollo como conjunto de conocimientos, y con un porcentaje de conocimiento de la Educación en Valores de un 42% sobre el total de participantes.

Por ello, se condujeron las preguntas sobre la EpD y la Educación en Valores primero hacia la aplicación real de las materias transversales. El objetivo principal de las cuestiones sobre su aplicación estriban en si hay espacio real para los contenidos de la EpD.

La principal característica de la transversalización de ciertos temas deriva en que no se hace referencia a ningún área curricular en particular, sino que afectan a todas las áreas y deben impregnar el currículo. Sin embargo es en esta definición extensa donde podemos encontrar ciertas dificultades que estriban en cómo implementar ciertos conocimientos para los que en un principio no se han definido criterios claros de impartición ni de evaluación. Bajo esta situación, se opta por la impartición de los contenidos obligatorios del programa.

Existe también una crítica clara hacia la rigidez del sistema e innumerables imposiciones que no vienen acompañadas de recursos adecuados, tiempo o formación, lo cual conlleva situaciones de resistencia hacia unos cambios que no parecen ser sostenibles en el tiempo, por lo que la impartición o no de las materias transversales, más allá de su inserción en el proyecto curricular de centro o en las programaciones anuales, parece ser cuestión de voluntarismo personal.

“*Transversalizar estos temas es muy difícil. Depende de si quiere el profesor o no. Es una perspectiva muy individual. Está en la letra de la Ley, pero nadie te controla. El profesor si quiere, no trabaja ni las competencias y basta. Es fundamentalmente algo individual*”
“*El sistema lo impone pero no da ni los medios ni tiempo real, dado que la limitación es tanto espacial y sobre todo temporal en Secundaria y, de una forma más destacada en Bachillerato.*”

El conocimiento de la EpD como conjunto de conocimientos adecuados para su impartición en los centros de enseñanza, es bajo en el colectivo docente. La causa más directa de este desconocimiento, ya señalada por otros estudios, es la complejidad entre las diferentes dimensiones del sistema educativo y la ineficiencia en la difusión de los contenidos y acciones de EpD de las ONGDs. El fraccionamiento de las diferentes organizaciones dentro de un mismo espacio regional, las distintas tipologías de proyectos y, sobre todo, la dificultad de abarcar todo el territorio sin un claro apoyo institucional, es una de las principales razones por las cuales no siempre es posible poner en marcha un proyecto educativo que abarque a todo el alumnado. Los docentes señalan la necesidad de una mayor coordinación entre ONGD y la búsqueda del apoyo municipal como efecto multiplicador. Además, existen espacios de vacío, lugares donde la EpD es desconocida entre el cuerpo docente, y no sólo como concepto, sino como cuerpo de conocimientos y métodos de aprendizaje que pueden ser útiles a los profesionales de la enseñanza formal.

“*Muchas veces la misma comunidad educativa desconoce qué es la EpD; entonces, ante el desconocimiento tienes la falta de implicación... Hay dificultad (para implicarse) porque hay cierto desconocimiento como metodología pedagógica.*”

Partimos del análisis de un colectivo con una mínima experiencia en esta serie de temáticas que se ha enfrentado a una forma de transmitir conocimientos que les resulta útil y novedosa. A pesar de esto, existe cierta reticencia a la aplicación de metodologías docentes distintas a la tradicional como regla general entre el profesorado, lo cual imprime esa imagen de colectivo poco innovador y resistente a los cambios.

Algunas de las razones de esta resistencia a nuevos métodos de enseñanza son causa de una concepción utilitarista de la metodología tradicional, en un entorno de sobrecarga de trabajo, escasez de recursos y necesidad de consecución del programa completo. Existe cierto pesimismo acerca de la utilidad real de metodologías más participativas, que se consideran más adecuadas para el nivel de primaria, y menos efectivas para un conjunto específico de materias.

“Hay un proceso, en este país que no va por lo formativo, sino hacia lo informativo. ¿Y la formación? ¡Eso de la educación personalizada es mentira! Después en todos los lugares de la sociedad, te piden lo mismo: Matemáticas y Lengua. Es más, cuando tú le mandas deberes a los niños, el padre y la madre se da cuenta si le has mandado de matemáticas y lengua, ¡no de lo otro!”

Se reconoce la posible efectividad de las nuevas materias en un contexto más favorable para el trabajo con el alumnado. Sin embargo, esta afirmación es más parte del deseo de una situación ideal que de una inclinación profesional. Se entiende el dispositivo escolar como un espacio de coherencia en el que es complejo sustraerse de la inercia que provoca la estructura, en la que no es posible introducir el método de trabajo si no hay un cambio general en toda la plantilla de docentes; un equipo directivo, orientadores y coordinadores en sintonía con el claustro. En definitiva un espacio menos rígido para el desarrollo profesional.

En cuanto al alumnado, existen evidentes diferencias en el trabajo en los dos niveles educativos. El nivel de primaria es un espacio privilegiado para el trabajo docente, ya que, generalmente, se dispone de mucho más tiempo que dedicar (cada docente trabaja con menos grupos), el alumnado es mucho más receptivo a las nuevas metodologías y hay más momentos para experimentar la educación en valores. En el nivel de secundaria, sin embargo, hay que contar con un profesorado que se mueve entre diferentes grupos, la carga lectiva es mayor y la relación docente-alumnado tiende a ser menos cercana.

En lo concerniente a la transmisión de valores o al conjunto de la Educación para el Desarrollo, se entiende que secundaria es un nivel más adecuado para la impartición de contenidos propios de la EpD por una mayor capacidad de comprensión, aunque en primaria es mucho más fácil el trabajo con alumnos y alumnas.

De otro lado subsiste una imagen negativa sobre la socialización y los valores que adquiere el alumnado, y existe cierto desplazamiento de la responsabilidad de la capacitación en valores hacia las familias en primer lugar, y a la figura de los orientadores y el plan de convivencia en última instancia; lo que denota una cierta pérdida de confianza en el potencial socializador de la figura del profesorado sobre sí mismo y en el centro como espacio de capacitación en valores ciudadanos, mermados de nuevo por los continuos cambios legislativos que deterioran el sistema educativo.

“Es verdad que estamos viendo en los niños y niñas actitudes muy preocupantes; en las relaciones, muy estereotipadas que ven en la tele. Pero sobre si tenemos un papel relevante, es que me da la risa: el papel relevante lo tienen las familias. Son siempre quienes tienen la última palabra. En todo. Y la inspección siempre les da la razón.”
“Con la que está cayendo, que los chiquillos se están poniendo cada vez más difíciles. No tienes apoyo institucional y de ningún tipo...”

La falta de tiempo y recursos para asumir la creciente carga de trabajo son las causas que más se repiten como distorsionadoras de un trabajo normalizado de docencia. A esto hay que unir la constante adaptación a las nuevas imposiciones que traen consigo las nuevas reformas educativas mal asumidas desde el profesorado.

Se comprende también la necesidad de mejoramiento profesional en nuevas técnicas y conocimientos, pero no se encuentran recursos ni tiempo suficiente para el desarrollo profesional; y este debe ser un terreno fértil para la colaboración con docentes: la formación en metodologías docentes y nuevas técnicas, encontrando puntos de conexión entre las necesidades de ONG y de docentes.

Se evidencia cierto estado de resignación ante un entorno en constante evolución en el que el profesorado siempre parece ser el convidado de piedra: un estado de resistencia pasiva de un colectivo que desempeña una labor eminentemente vocacional y que ha de adaptarse de todas formas a cambios no siempre bien comprendidos.

Los planes de evaluación y calidad de la enseñanza son un ejemplo de ello. Se identifican como una imposición burocrática poco útil para el desempeño de su labor; implican nuevas tareas y figuras de coordinación en los centros sin que haya existido previamente un análisis correcto de las necesidades de profesionales y alumnado y se considera consecuencia de una deficiente comunicación y puesta en práctica desde las administraciones educativas. Este asunto se evidencia también como un deterioro de la autoridad del personal docente, subordinado a la consecución de una serie de objetivos de calidad, que se entienden como un “aprobar a toda costa” y subordinar los deseos de las familias, frente a las necesidades educativas reales del alumnado.

“Yo creo que con esto de la calidad, creo que piensan: cuantos más papeles rellenes, más calidad va a haber en la educación. Y yo no he estudiado para ser administrativa: he estudiado para educar. Y es que van a por eso, les interesa más el papel, el ‘tú sirves, tú no sirves’ que la educación del alumnado.”

Este esbozo de la situación profesional influye no sólo en la impartición de las materias relacionadas con, sino también en el tiempo que pueden dedicar a las visitas de agentes externos en clase, al diseño de programaciones futuras, cuestión que deriva en la generación de rutinas que no contribuyen a la introducción de nuevos cambios.

Con respecto al diseño de estrategias de entrada en los centros, el colectivo docente se muestra favorable a la influencia de agentes externos, en especial si son transmisores de valores asimilables a los que se imparten en las materias transversales - lo cual, conjugando intereses de ambas partes puede constituir otra fortaleza a tener en cuenta -. Sin embargo, la figura reconstituida de los equipos directivos del centro es el primer obstáculo a sortear ya que la figura del director se entiende actualmente como una figura administrativa dedicada a la gestión del centro y separada de la acción docente.

“El director ya no es la figura de la correa de transmisión. Es el representante de la administración. Ya no es compañero. Entonces, es normal que se metan muy pocas ONG en las aulas, muy poquitas. Con lo cual van perdiendo más el sentido de la realidad. Es ya otra cosa: en el momento en que un director le da la razón sistemáticamente a un inspector, mal empezamos.”

Es en este contexto donde debe situarse el diseño de estrategias de conexión con el profesorado, conjugando las demandas del profesorado con las necesidades de las organizaciones que deseen operar en un centro escolar. En la dimensión de la entrada a los centros escolares, el colectivo analizado, proveniente de zonas urbanas y rurales de la provincia de Sevilla, afirma que en general ha habido un contacto con ONGD limitado a eventos muy concretos, pero no han identificado acciones de EpD en sus centros.

Sí se reconoce la necesidad de un acercamiento entre centros y ONGD, pero para ello es necesario tener un conocimiento real de la programación anual del centro y una relación fluida con el equipo directivo. Por otro lado, existe cierta autocrítica relacionada con el desconocimiento por parte del cuerpo docente del potencial educativo de las acciones de EpD que abriría la posibilidad de que fueran los docentes o la administración del centro quienes requirieran la presencia de las ONGs o integrando la EpD en el Plan de Convivencia. Una relación fluida de cooperación con claustros facilitaría la elaboración de materiales adecuados a las necesidades de alumnado, docentes y programas.

Existe sin embargo, una demanda no suficientemente cubierta por la ONGD a la vista del análisis con los tres grupos de agentes involucrados: la canalización de las ofertas de acciones de EpD a través de las asociaciones de madres y padres del alumnado (AMPAS), involucrando al resto de la comunidad educativa y social del entorno del centro. En este sentido, el colectivo de docentes señala la necesidad de reforzar el papel de este tipo de asociaciones dentro del entorno de los centros, aunque en muchos casos consideran que están mediatizados por los equipos directivos y reducen su participación a eventos de escaso alcance educativo.

Con respecto a este tipo de asociaciones, se mantiene una postura crítica hacia la función vigilante, al considerar que, en sintonía con las administraciones, los equipos directivos y los inspectores en el marco de las nuevas reformas legislativas, horadan las competencias del colectivo docente, como se ha indicado anteriormente. Se reconoce no obstante que sería necesaria una mayor sintonía con el colectivo de padres y madres, de cara a una mayor fluidez de la acción educativa.

“Yo recuerdo cuando las AMPAS eran APAs y las APAs ayudaban, complementaban a que las escuelas fueran más progresistas. Las AMPAS ahora son cocederos de presión; ha cambiado totalmente. Y desde la administración no se ha desarrollado que la escuela sea más progresista. La administración les ha dado a los padres un papel coaccionador. Un padre no puede discutirle a un claustro a efectos pedagógicos, ¡hasta ahí podíamos llegar! Bueno, pues en el Consejo Escolar, las cosas que más salen son cuestiones pedagógicas. Y si en el centro no les escuchan, ¡se van a la administración! Y la administración les da un sitio que no les corresponde.”

Es en este sentido, subyace una intención generalizada en el colectivo analizado de conseguir un contexto de cooperación entre los diferentes agentes, para que a través del apoyo mutuo en las diferentes funciones, se canalice mucho mejor el trabajo en los centros educativos.

Se evidencia también, más allá de las críticas a su posible intromisión en las labores docentes, un reconocimiento del papel jugado por las familias organizadas a través de las AMPAS en los centros, sobre todo en el contexto de crisis económica, que a pesar de mermar las posibilidades de realizar acciones para el alumnado y el centro, siguen organizadas y trabajando en el entorno, aunque se espera un papel de mayor relevancia en el entorno del centro.

De hecho, es en el momento del grupo de discusión, donde se descubre el potencial de canalizar la participación de madres y padres como agentes de EpD a través de las Escuelas de Madres y Padres, un recurso municipal poco explorado desde las ONGD, y que proporciona posibilidades de ofertar capacitaciones a familias, y formar a éstas como agentes multiplicadores de los contenidos de la Educación para el Desarrollo.

MADRES Y PADRES

En la dimensión de las familias organizadas en el centro escolar a través de las AMPAS, encontramos que estas figuras son las grandes olvidadas, con un papel poco explotado dentro de las acciones de la EpD, y en el sistema educativo en general. Se trata de un perfil de personas que complementan su papel de tutores familiares con la participación efectiva en el centro, obviando cuestiones como la conciliación entre la vida laboral, familiar y organizativa. Se han indicado anteriormente algunas funciones que desempeñan estos agentes dentro del centro, aunque por regla general, se puede indicar que las AMPAS promueven la gestión participativa, asesoran a las familias y tienen un gran potencial para mejorar la relación del centro con el medio en el que se inserta.

El grupo analizado de integrantes de AMPAS de la provincia de Sevilla presentan un perfil muy participativo tanto en este tipo de organizaciones, en los Consejos Escolares y en organizaciones no gubernamentales externas al centro. Más inclinados a calificar positivamente las innovaciones docentes, y a tener una imagen más integrada de la educación de los niños y las niñas dentro del espacio familiar y escolar, conceden mayor importancia a la impartición de las materias transversales y en general consideran que dedican más esfuerzos a la educación de sus hijos e hijas que el resto de progenitores.

En este sentido, también es generalizada la queja de este colectivo hacia la escasa participación de madres y padres en las actividades que se realizan en las escuelas y las que organizan las AMPAS.

“Igual de importante es la familia que el colegio; se pasan la mitad del día en el colegio. Estamos mirando el mundo desde nuestros ojos, y no somos representativos, porque seguramente seamos los más implicados con (la educación de) nuestros hijos del mundo. A lo mejor estamos en igualdad o un poquito más que los profesores; pero la mayoría de los padres no son así: llevan los niños a las 8 de la mañana al colegio, y si me acuerdo los recojo a las 6 de la tarde cuando acaben las actividades extraescolares. Por otra parte, también he tenido conflicto con profesoras y profesores con los temas transversales porque no se ajustan al programa, sino que lo pasan por un sesgo personal y lo dan bajo su visión, (...) en concreto con coeducación; están todavía con un planteamiento de visibili-

zación de la mujer cuando ya se está en un planteamiento de igualdad de oportunidades de mujeres y de hombres... y se hacen actividades raras en el cole con el tema de coeducación...”

Evidencian un conocimiento muy cercano de las principales quejas del colectivo docente con respecto a su desempeño laboral, y comparten puntos de vista similar respecto a la carga de trabajo soportado por el profesorado y el nuevo modelo de gestión de centro tras las sucesivas reformas legislativas, que afectan de igual modo al trabajo de los docentes y a la estructuración democrática del centro escolar. Sin embargo, su posición respecto a ellas no siempre es similar.

Estas personas muestran una cierta preocupación por la formación e implicación del colectivo docente y los equipos directivos, y buscan mantener una relación estrecha con estos agentes, donde fluya la información y no se pongas trabas a la colaboración en el centro, por lo que se tiende a preferir un tipo de profesional cualificado y que muestre interés por su trabajo y comunicación con madres y padres.

“Se habla del trabajo burocrático y ‘sinsentido’ [...] yo lo comprendo, porque además tenemos buenas relaciones con el 95% de nuestros profesores: somos consejo escolar, delegados de clase y secretarios y presidentes del AMPA; [...] muchas veces los profesores y profesoras nos cuentan muchas veces las mismas cosas: (sobre) el ambiente burocrático, muchas veces chocaron la oleada nueva con la directiva que es antigua, en que consideran que su trabajo es muy burocrático, que se piden muchos proyectos para después recibir muchos puntos y claro, se van quemando unos a otros pero al final quienes lo pagan son los niños. Las nuevas metodologías no es que vayan a suponer más o menos trabajo (burocrático); es un método implicado en la formación de los niños. Yo lo entiendo como una cosa diferente.”

En el contacto más directo, el centro y sus integrantes conforma un perfil más consciente de la problemática cotidiana del centro y les suma potencial de contacto con familias no organizadas y alumnado, aunque es necesario un esfuerzo desde todas las partes interesadas (equipos directivo, docentes, ONGD, familias) para dotar a estas organizaciones de recursos, capacitación para promover la participación de todos los agentes involucrados en la educación.

Como integrantes del movimiento asociativo del sistema educativo, se muestran partidarios de un tipo de escuela producto del diálogo y del consenso entre el mayor número de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), asociaciones, familiares, empresas, alumnado y ayuntamientos.

Sin embargo, a pesar de ser un colectivo usuario de la mayoría de recursos que se ofrecen a las familias del alumnado, se muestran críticos con el nivel de participación dentro de los centros, y en las actividades que organizan en general, lo que les lleva a considerarse en minoría respecto de la implicación del resto de familias. Este hecho parece evidenciar la necesidad de capacitación en recursos para la participación.

Un recurso poco explorado por ONGD, es el de las Escuelas de Padres y Madres (ahora llamadas Escuelas de Familia). Este es un espacio diseñado como apoyo para la educación familiar, y tiene entre otras funciones las siguientes :

- obtener información y conocer la actualidad educativa,
- actualizar y revisar las creencias que se tienen sobre los jóvenes en sus facetas como estudiantes y como hijos e hijas,
- obtener conocimientos tanto teóricos como prácticos sobre la conducta infantil y juvenil,
- conocer y trabajar con otros padres los mismos problemas e intereses...
- conocer y ejercitar los derechos y deberes como padres y madres del alumnado, en el seno de la comunidad educativa.

Las Escuelas de Madres y Padres, frecuentadas por miembros de AMPAS, constituyen también un recurso a tener en cuenta como espacio de contacto, sensibilización y capacitación de agentes formadores en los centros educativos, si entendemos a las personas integrantes en AMPAS en cualquier caso como personas muy vinculadas al centro y preocupadas por la educación de sus hijos e hijas, con capacidad de transmisión de mensajes dentro y fuera del contexto escolar.



BIBLIOGRAFÍA

- **Bolívar Botía, Antonio (2007)**. Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura. [Texto impreso] 1a ed. Barcelona: Graó, . D.L. B 6138-2007
- **Celorio Díaz, Gema, y Alicia López de Munain Solar (2007)**. Diccionario de educación para el desarrollo. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional = Nazioarteko Lankidetzta eta Garapenari Buruzko Ikasketa Institutua, . Disponible en internet: http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/172/Diccionario_de_Educacion_para_el_Desarrollo.pdf?1309420572
- **Coordinadora de ONGD de Navarra**. Atando cabos: estudio sobre la situación de la educación para el desarrollo con jóvenes de 12 a 18 años en Pamplona y Navarra. Pamplona: Coordinadora de ONGD de Navarra, s.f. Disponible en Internet: http://www.congd-navarra.org/v1/IMG/pdf/AC_castellano2.pdf.
- **Escudero, José y Manuela Mesa**. Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España. [En línea] Centro de Educación para la Paz, 2011. Disponible en Internet: http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=89
- **Miguel Argibay, Gema Celorio, y Juanjo Celorio (1997)**. "Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación". Cuadernos de trabajo de Hegoa, 19. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, Universidad del País Vasco. ISSN 1130-9962. Disponible en Internet: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/5516/original/Cuaderno_de_trabajo_19.pdf
- **OXFAM, Intermón (2006)**. Hacia una ciudadanía global intermón - Propuesta de competencias básicas. Intermón OXFAM, 2006. Disponible en: http://www.intermonoxfam.org/sites/default/files/documentos/files/Hacia_Ciudadania_Global.pdf
- **Padial , Elisabet, y Rosa Macarro (2006-2008)**. Estudio sobre la educación para el desarrollo en Andalucía. Fase II: las organizaciones de la Coordinadora Andaluza de ONGD. Sevilla: Coordinadora Andaluza de ONGD, 2011. D.L. SE 947-2011
- **Padial García, Elisabet (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
- **Río Martínez, Amaia, y Rocío Lleó Fernández**. Género en la educación para el desarrollo : estrategias políticas y metodológicas. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (HEGOA), Asociación para la Cooperación con el Sur-Las Segovias, 2009. ISBN: 978-84-89916-25-8 Disponible en Internet: http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/201/Genero_en_la_educacion_al_desarrollo.pdf?1309420721

- **Sacavino, Susana, Picón Espinoza, César, y María Muñoz Cobos (2011).** Buenas prácticas de formación docente en derechos humanos. Madrid: Fundación Interred, 1. ISBN: 978-84-937893-1-2 Disponible en Internet: <http://interred.org/sites/default/files/publicaciones-cooperacion-internacional/buenas-practicas-de%20formacion-docente-en-DDHH.pdf>
- **Tuvilla Rayo, José.** "Cultura de paz, Derechos Humanos y Ciudadanía Democrática", s.f. [documento PDF] Alojado en la web de Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/www/portal/com/bin/europa/Contenidos/Aportaciones/paz_Derechos_humanos_ciudadania_democratica/1133443380055_cultura_de_paz_derechos_humanos_y_ciudadania_democrxtica.pdf.



Dirección y coordinación

María Jurado Duarte

TEXTOS

Bloque 1

Educación para el Desarrollo en la educación formal: Implementar una educación que sirva para el desarrollo en nuestras escuelas.

Natalia Sánchez García

Bloque 2

La coeducación como metodología imprescindible para los procesos de Educación para el Desarrollo: aproximación teórica.

Lucía Gonzalez Sánchez • María Jurado Duarte

Bloque 3

La familia como agente clave para el buen desarrollo: familia, valores y ciudadanía global: puntos de encuentro.

Florencio Rengel Borreguero

Bloque 4

Agentes claves para la transformación de la escuela para la ciudadanía global: diagnóstico participativo desarrollado con docentes, AMPAS y ONGDs.

Alejandro Duarte Sánchez

EDITA

Fundación para la Cooperación APY
Solidaridad en Acción

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Constanza del Junco

IMPRESIÓN

Doble Cero S.L

FECHA DE IMPRESIÓN

2013

DEPÓSITO LEGAL

SE 1432-2013

