

**La Ciudadanía Global en el sistema educativo formal: investigación
cooperativa entre docentes y ONGDs.**

Alumna: Jadicha Sow Paíno

Tutora: Alejandra Boni Aristizabal

Tesina de Máster en Cooperación al Desarrollo. Universidad Politécnica de Valencia.

Abril de 2013

Nº Palabras: 14.647.

*Ací em pariren i ací estic.
I com que em passen certes coses,
ací les cante, ací les dic.*

*Ací em pariren, ací estic.
Ací treballe i done besos.
Ací agonitze i ací em ric*

Vicent Andrés Estellés

Índice

1.	Introducción	2
2.	Marco teórico	3
2.1.	Influencias teóricas.....	3
2.2.	Paulo Freire y la pedagogía crítica.....	3
2.3.	La Educación para el Desarrollo de quinta generación o Educación para la Ciudadanía Global	6
2.4.	La Familia de Investigación Acción.....	9
2.4.1.	La Investigación Cooperativa.....	10
2.5.	Características esenciales del marco teórico propuesto.....	13
3.	Metodología	14
4.	Evidencias y discusión	17
4.1.	Respecto al concepto de <i>Ciudadanía Global</i>	17
4.2.	Respecto a prácticas y posicionamientos educativos	19
4.2.1.	El papel del docente.....	20
4.2.2.	El espacio del aula	21
4.2.3.	El centro en conjunto.....	24
4.2.4.	Los contextos y las interacciones.....	25
4.2.5.	Las ONGDs como agentes de trabajo de CG.....	27
4.3.	Respecto a los procesos de Investigación Cooperativa.....	27
5.	Conclusiones y recomendaciones	29
6.	Bibliografía.....	32
	Anexos	34
	Anexo I	34
	Anexo II.....	36
	Anexo III.....	41

1. Introducción

El título de la presente investigación puede hacer pensar que la pertinencia de una educación para una ciudadanía global se justifica ante las demandas y desafíos que se dan el mundo del siglo XXI. Sin embargo ya en el siglo XVIII Immanuel Kant apuntaba:

La comunidad -más o menos estrecha- que ha ido estableciéndose entre todos los pueblos de la tierra ha llegado ya hasta el punto de que una violación del derecho, cometida en un sitio, repercute en todos los demás; de aquí se infiere que la idea de un derecho de ciudadanía mundial no es una fantasía jurídica, sino un complemento necesario del código no escrito del derecho político y de gentes, que de ese modo se eleva a la categoría de derecho público de la Humanidad y favorece la paz perpetua, siendo la condición necesaria para que pueda abrigarse la esperanza de una continua aproximación al estado pacífico. (Kant, 1795; 2003)

Esta concepción de ciudadanía, como ideal compartido de responsabilidad, respeto y dependencia mutua, y cómo fomentarla a través del sistema educativo formal es la idea que se desea explorar en esta investigación. De manera más concreta se pretende, en primer lugar, definir qué se entiende por Ciudadanía Global (CG) y qué características la conforman; en segundo lugar, saber qué prácticas y posicionamientos educativos fomentan esta CG definida previamente; y por último descubrir cómo un proceso de Investigación Cooperativa (IC) en sí mismo puede ser generador de CG.

Para dar respuestas a estas preguntas se tendrán en cuenta dos experiencias de IC desarrolladas entre los años 2010 y 2012 en la provincia de Valencia (España), que a su vez han profundizado sobre cómo formar CG desde los espacios propios y colaborativos entre docentes del sistema educativo formal y Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGDs). Se ha tratado de dos estudios cualitativos de carácter exploratorio que, tal y como propone la metodología de la IC, más que buscar respuestas generalizables pretenden recoger las reflexiones de un grupo interdisciplinar de profesionales y presentar propuestas prácticas basadas en las experiencias de las personas participantes que puedan ser aplicadas en los diversos ámbitos de la educación formal donde realizan su trabajo.

En la primera parte del presente trabajo se presenta el marco teórico en el que se sustentan los conceptos y análisis que se han desarrollado. A continuación se expone la metodología empleada que supone, además de una herramienta para el análisis, un posicionamiento epistemológico en esta tarea investigadora. Para finalizar, se ilustran las evidencias y la discusión de la investigación, así como las principales conclusiones y recomendaciones para el desarrollo tanto de la labor educativa como de futuras investigaciones sobre estos temas.

2. Marco teórico

2.1. Influencias teóricas

Las influencias teóricas en las que se fundamentara el marco teórico de la presente investigación son las recogidas en los principios de la Educación Popular (EP), Educación para el Desarrollo de quinta generación (EpD) o Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y la Investigación Cooperativa (IC). La elección de estas temáticas responde tanto a los aspectos comunes que comparten, como a la complementariedad y aportes particulares de cada una de ellas. Si bien la EP plantea una visión crítica, emancipadora, dialógica y democrática de la educación y supone parte de la inspiración de la EpD, esta última añade perspectivas de globalidad, complejidad, género etc. que consideramos fundamentales. Por su parte la IC, como parte de la familia de la Investigación Acción Participativa, supone, no solo una metodología investigadora, sino un posicionamiento político y epistemológico de conocer la realidad que genera unos conocimientos y actitudes que también ayudan a conformar los contenidos y resultados de la investigación. De la convergencia de estas tres propuestas se extrae el marco con el que analizar y proponer realidades y prácticas educativas que fomenten la creación de unas ciudadanías diversas, pero conectadas y comprometidas con el resto de personas y realidades.

2.2. Paulo Freire y la pedagogía crítica.

Los planteamientos de Paulo Freire recogidos en *Pedagogía del oprimido* (Freire 1986; 2006) así como diversas obras de inspiración Freiriana que se han consultado para la presente investigación, contribuyen a la realización del análisis de los resultados y recomendaciones que se harán al final de este trabajo.

Se comienza la descripción de este marco teórico por una breve introducción a los postulados sobre la pedagogía crítica de Paulo Freire. El punto de partida para la teoría del aprendizaje de Freire es el cambio de un modelo de aprendizaje comunicativo y de transmisión de conducta a un modelo dialéctico e interactivo del discurso, en suma, una educación crítica.

Freire califica las prácticas tradicionales orientadas al aprendizaje como “educación bancaria”, en el sentido en que la educación se concibe como un acto de “depositar conocimientos” por parte de la persona educadora hacia las personas que son educadas. Así el saber es una donación de los que se consideran sabios a los educandos que se considera que no saben nada ya que son ignorantes. Freire considera que esta “donación” está fundamentada en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión, *la alienación de la ignorancia* (Santos 2008: 158). De esta manera el único margen de acción que se ofrece a las personas que son educadas es recibir los depósitos, guardarlos o archivarlos. En este tipo de educación Freire sostiene que la persona, en su “consciencia mágica”, percibe de manera fatalista su situación en el mundo y no se identifica como agente capaz de transformar su realidad.

La pregunta que surge inmediatamente es cómo facilitar la adquisición de esta educación crítica, para lo que es necesario remitirse a las tesis de la alfabetización crítica que sustentan las teorías fundamentales de la pedagogía crítica.

Freire encuentra en la psicología del desarrollo, concretamente en el psicólogo del desarrollo Lev Vygotsky (1896-1943), una base importante para establecer la relación entre alfabetización y entornos dialécticos, que favorecerían la alfabetización crítica.

Vygotsky sostiene que los discursos oral y escrito tienen historias de desarrollo diferentes y diversos modos de funcionamiento. La mayor parte de la dificultad inicial de la alfabetización proviene del carácter abstracto e impersonal de la escritura, que requiere que la persona sea consciente de su propio discurso. Este planteamiento justifica para Vygotsky la necesidad de crear puentes de unión entre las habilidades orales y escritas, así como fomentar la expansión potencial de competencias cognitivas para poder entender analíticamente y extraer un sentido al mundo.

Esta cuestión entronca con uno de los “eslóganes” de Freire: la lectura de *la palabra* crea la capacidad de *leer el mundo*, transformando la alfabetización en política cultural (Allen y Torres, 2003:191). Esta tesis de alfabetización crítica, como se ha señalado anteriormente, proporciona el marco fundamental de las teorías de la pedagogía crítica. Para Freire, el objetivo de un planteamiento crítico de la pedagogía descansa en la facilitación de un proceso que llevará a la persona de la “*consciencia mágica*” que genera la educación bancaria, a una “*consciencia crítica*” mediante la definición del contenido a través de la interacción de los sujetos y la posterior traducción a una forma de comunicación comprensible para los participantes analfabetos.

La “consciencia crítica” propondrá a los seres humanos su situación como un problema que, de manera cognoscente, se puede entender y se puede incidir entendiendo la realidad y siendo capaz de objetivarla. El fatalismo provocado por la “*consciencia mágica*” cede su lugar al ímpetu de transformación y de búsqueda del cual los seres humanos se sienten sujetos.

Esta consciencia crítica hace a las personas conscientes de la existencia del poder (quién lo ejerce, para qué fines, como se organiza, etc.); genera hábitos de lectura, escritura, discusión y habla que van más allá de las impresiones superficiales y tratan de descubrir los significados más profundos de los eventos; identifica y cuestiona los mitos, valores, comportamientos y lenguajes regresivos que se han tomado en la cultura de masas y se han interiorizado en la consciencia; y pretende la transformación de la escuela y la sociedad sin recurrir a relaciones autoritarias ni distribuciones desiguales del poder. La facilitación de una transición de una consciencia mágica a una consciencia crítica según Freire (Mc Laren y Leonard, 2003: 194) requiere de tres componentes: un método crítico y dialéctico, un cambio en el contenido curricular y las técnicas específicas para codificar y descodificar imágenes

Freire, por tanto, plantea una educación que invita a cuestionar el sistema donde se vive y el conocimiento que se ofrece, a analizar el futuro que se desea, incluyendo el derecho a rehacer la escuela y a la sociedad convirtiéndose en un proceso político en el que se desarrollan las personas y la sociedad.

Expuesto el “origen” de la propuesta de Freire es conveniente señalar los ingredientes que conforman la pedagogía crítica. Tomando como punto de partida el diálogo centrado en problematizar los aspectos cotidianos de la persona estudiante, así como los aspectos tópicos de la sociedad y de las materias que se imparten, se identifican una serie de valores en esta

pedagogía: es *participativa* ya que el proceso de aprendizaje es cooperativo e interactivo; es *localizada* en el pensamiento y lenguaje de el/la estudiante; es *crítica* porque se fomenta la autoreflexión y reflexión social analizando el conocimiento propio y el lenguaje; es *democrática* ya que desde el diálogo el discurso se construye conjuntamente; es *dialógica* porque el diálogo es el formato básico de la clase; *desocializa* de la pasividad y de la dependencia de la autoridad de la clase tradicional; reconoce la *multiculturalidad* y adopta una actitud crítica frente a la discriminación y la desigualdad; está orientada a la *investigación*; busca el *activismo* siempre que sea posible; y es *afectiva* prestando atención al desarrollo más amplio del ser humano.

Según Freire la pedagogía crítica logrará una concientización completa cuando la revelación de la realidad objetiva, siendo conscientes de los diferentes elementos codificados, implique un deseo de transformar esta realidad.

Esta sería en suma y de manera muy sucinta la base de la que parte Freire para la justificación y el logro de una educación crítica, y que a su vez entronca con la metodología de IC empleada en la presente investigación y que se desarrollará más adelante.

2.3. La Educación para el Desarrollo de quinta generación o Educación para la Ciudadanía Global

A lo largo de los años la ED ha experimentado una evolución hasta configurarse lo que actualmente se denomina Educación para el Desarrollo de quinta generación o Educación para la Ciudadanía Global (EpCG a partir de ahora). Esta evolución se ha dado de manera paralela a los discursos de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD) desde los años 50 hasta nuestros días, lo que implica haber transitado desde posturas asistencialistas y desarrollistas a otras en las que conceptos como globalización, interdependencia norte-sur, poder y derechos dan el sentido a la necesidad de una EpCG en el norte. La EpCG por tanto nace de las necesidades identificadas por la cooperación internacional con el propósito de dirigirse a los sujetos del “norte”, y hacerlos conscientes de las realidades del “sur”.

Pero antes de desarrollar el concepto de EpCG es necesario explicitar que gran parte de los fundamentos que la sustentan tienen su origen en la EP. Como indica De Paz (2011:147) la EpCG *entronca directamente con aquellas concepciones y tradiciones educativas críticas (pedagogía crítica) [...] y concibe la escuela como formando parte del cambio social hacia un mundo más justo, solidario y humano (educación popular de Freire)*. También Merrifield (2002:1) destaca los vínculos entre los primeros intentos de desarrollo de una educación para la ciudadanía y la democracia y la EP frecuentemente ligada a los movimientos sociales e iniciativas de cambio social.

Entonces, ¿qué aporta de nuevo la EpCG? La respuesta a esta pregunta pudiera ser la siguiente. La EpCG añade al proceso educativo crítico y dialógico de Freire una serie de componentes que tienen que ver con la participación y el compromiso en el sistema mundial dentro de su práctica. Esto implica incorporar una perspectiva más global del desarrollo en la que se tienen en cuenta aspectos como los derechos humanos, el medio ambiente, el género, los conflictos armados entre otros. Se abre además un espacio de cuestionamiento de los modelos de desarrollo occidentales desde el momento que implican unas relaciones de poder desiguales entre el “norte” y el “sur”, y unas exigencias medioambientalmente insostenibles como modelo global.

Esta propuesta no ha estado exenta de críticas, entre las que podemos destacar las dificultades para responder a la realidad de las y los educandos desde una perspectiva política y establecer vínculos entre la realidad local del norte y realidades diversas del sur, lo que podría provocar una sensación de “imposibilidad de transformación”, hastío o incluso falta de compromiso. Por otra parte, la posible dicotomía en la consideración de sujetos de la “acción educativa” en el norte frente a sujetos del sur, puede hacer que estos últimos sean vistos como beneficiarios, lo cual podría consolidar visiones asistencialistas del desarrollo. Por último, se destaca desde un punto de vista metodológico la dificultad de introducir mecanismos más participativos de construcción de conocimiento desde las y los educandos en el proceso y las tareas educativas (Martínez, 2006: 86).

A pesar de la vigencia y la pertinencia de estas críticas, el presente trabajo tratará de dar respuestas y alternativas para la puesta en práctica de esta EpCG asumiendo la necesidad en el norte global de toma de conciencia e información sobre diversos retos como la pobreza y la desigualdad; afirmando la necesidad de crear una ciudadanía activa y crítica global, y

entendiendo la propuesta de EpCG como un movimiento de socialización, que como señala Celorio, se sitúa en:

Un sistema de actores con voluntad y estrategia de influir en todas las agencias e instituciones de socialización humana con determinadas claves capaces de afrontar una respuesta a la Globalización Dominante. Se trata de una socialización para el impulso de resistencias críticas a sus efectos y dinámicas, al tiempo que para ensayar y crear otras formas de globalización de un desarrollo humano sostenible desde perspectivas de género, sur e interculturalidad. Es por tanto un reto que pretende oponerse a las formas de socialización dominante bajo las que la Globalización Neoliberal pretende asentar y extender sus políticas, redes y estructuras. Es también una estrategia que pretende colaborar y apoyarse en las fracturas y los sectores que sufren la reordenación de la nueva socialización real. (Celorio, 2006:1)

El significado de ciudadanía

A lo largo del presente marco teórico se ha referenciado varias veces el concepto de “ciudadanía”, sin embargo se considera pertinente detenerse en este aspecto para especificar qué tipo de ciudadanía es el que se considera en la presente investigación.

Como señala Merrifield (2002:2) el concepto de ciudadanía en ocasiones es poco claro o difícil de concretar, y requiere ser definido cuidadosamente. Principalmente hay dos concepciones de ciudadanía. La primera se refiere a un estatus legal adquirido por nacimiento, y que va acompañado de una serie de derechos responsabilidades. La segunda remite a una ciudadanía como práctica que tiene que ver con la participación activa en asuntos de estado para el bien de toda la comunidad y que se realiza tanto desde sistemas formales de participación política, como informales a través de la participación y militancia en redes y movimientos sociales.

Esta última concepción de ciudadanía como práctica es la que está contenida en la esencia de la EpD, y la que guiará el análisis de los resultados de este trabajo. Según Friedler (2011:9) una ciudadanía y estados activos no son asunto solo del “sur global”, ya que es evidente que sin unas políticas de desarrollo en los países “del norte” los resultados resultan nimios. Por tanto, una ciudadanía activa que toma conciencia crítica de la realidad y está bien informada, independientemente de su procedencia, supondría un pilar básico para el desarrollo. Se trataría de una ciudadanía que mediante sus acciones cotidianas y mecanismos de presión a los gobiernos podrían demandar a los mismos respuestas y acciones ante los desafíos globales reconociendo y comprendiendo a las otras personas del mundo como ciudadanas con sus propias realidades y derechos.

Además esta idea de ciudadanía requeriría de unas condiciones de participación que deben ser provistas por los estados y demandadas por las personas. Estas últimas adquirirían una doble responsabilidad: la primera como demanda de ciudadanía en condiciones de participar, y la segunda como responsabilidad de representar solidariamente a los que no disponen de esta condición (De Sousa,2006: 118). Para esto, De Sousa justifica la necesidad de una articulación de democracias nacionales y globales, con el fin de crear democracias de alta intensidad que transformaran las actuales relaciones de poder por relaciones de autoridad compartida a través de sociedades civiles y estados fuertes. Es en este encuentro y ejercicio de articulación

de lo local y lo global donde se da el reconocimiento de la perspectiva del “otro” y la autoproblematización, que facilita que las sociedades experimenten transformaciones ante los retos existentes (Delanty, 2008:40).

Tras esta exposición puede parecer que se pretende homogeneizar una definición de “ciudadano/ciudadana”, lo cual ante la diversidad y complejidad de realidades existentes en el mundo, puede considerarse imposible o incluso pretencioso. Considerándose esta una cuestión acertada desde la presente investigación, no deja de ser interesante tener en cuenta las propuestas de algunos autores en las que se perfilan determinados “atributos” de un/a ciudadano/a en línea con lo expuesto anteriormente. En el caso de Merrifield (2002: 4) se destacan como atributos: el conocimiento en el sentido de entendimiento y la toma de conciencia del otro; las habilidades que permiten el compromiso mutuo; y la propensión al cuidado de los otros y la búsqueda de la justicia y la legitimidad. Por su parte Boni y López (2012) definen una serie de atributos relacionados con el conocimiento y la sensibilización de diferentes aspectos de las sociedades, identidades etc., habilidades en relación con otras personas y actitudes basadas en valores del ideal de ciudadano/a global. Estos atributos parten de una serie de principios (visión política, visión ecosistémica, elemento de identidad, elemento “glocal” y elemento pedagógico) y suponen un horizonte en las prácticas de educación para la ciudadanía.

2.4. La Familia de Investigación Acción.

Para enmarcar la Investigación Cooperativa (IC) que se ha llevado a cabo en este trabajo es necesario en primer lugar hablar de la familia de la Investigación Acción (IA) a la que pertenece.

La IA se puede definir como “una propuesta de investigación en las ciencias científico sociales y de la educación, denominada así en correlación con el término "action research" proveniente del espacio angloamericano”. (Obando –Salazar, 2006:2)

Se puede establecer el origen del término en la escuela psicosocial de Kurt Lewin en los años 40, cuando se comienza a promover este tipo de investigaciones como herramienta para solventar conflictos sociales y dar credibilidad al desarrollo del poder de gente “corriente/común/no académica” mediante procesos de pensamiento reflexivo, discusión y toma de decisiones de manera colectiva, sobre problemas particulares pero compartidos. También en el campo educativo Lewin propuso una serie de métodos y principios para capacitar a la escuela como agente generador de cambio democrático en sus comunidades (Adelman, 2006:11).

Pero, ¿dónde se establece la base teórica sobre la que se fundamenta el concepto actual de IA?. Para responder a esta pregunta es necesario remitirse a la crítica planteada a los postulados de la ciencia natural positivista durante los años sesenta y que versó sobre las posibilidades de integración entre la teoría y la práctica. Más específicamente el denominado “veto positivista”, y la Teoría Crítica expuesta por los integrantes de la Escuela de Frankfurt, que parten del supuesto de que las ciencias sociales exigen de otras metodologías diferentes a la de las ciencias naturales. En el veto positivista fue criticado principalmente el postulado metodológico de libertad de valoración (neutralidad valorativa), y la relación vertical, asimétrica y no recíproca entre el sujeto y objeto de investigación.

De esta manera la IA, se propone como una solución alternativa frente a la problemática de la relación entre la teoría y la práctica, y se plantea como un tipo de investigación con una tradición crítica implicativa, que plantea un rechazo al "status quo" de opresión, marginalidad y segregación existente y como una vía entre otras de emancipación social.

Según Moser (Obando-Salazar, 2006:3) la IA puede significar un cambio de paradigma para las ciencias sociales, donde el primer elemento de ese cambio se refiere al criterio de verdad. En la investigación social tradicional la “verdad” tiene un carácter monológico, mientras en el marco del paradigma de la IA este criterio se transforma en dialógico. Un segundo elemento, es el cambio que se sucede en la IA, del experimento por el discurso y un tercer elemento se concreta en la propuesta de transformación de los "datos materiales" de la investigación positivista, por datos discursivos empíricos en la IA. En el paradigma de la IA la verdad no es absoluta, sino histórica.

Pero es en América Latina en los años 70 donde encontramos un hito destacado en el desarrollo y aplicación de este tipo de investigación con propósitos políticos, sociales y

transformadores con autores como Orlando Fals-Borda, Rodríguez Brandao, Paulo Freire, etc. donde surge el término Investigación Acción Participativa (IAP)¹.

Es en este punto donde se concibe la IAP como una metodología de investigación con el fin de desarrollar modelos simétricos, sujeto/sujeto, y contraopresivo de la vida social, económica y política, y como expresión del activismo asociado, llevando implícito un compromiso ideológico para contribuir a la praxis colectiva del pueblo (Rahman y Fals-Borda, 1989: 15).

Este enfoque de la IAP considera que las relaciones desiguales de producción de conocimiento vienen a ser un factor crítico que perpetua la dominación de una élite o clase sobre los pueblos. La IAP pretende estimular el conocimiento popular, entendido como sabiduría y conocimiento propios, o como algo que debe ser adquirido por la autoinvestigación del pueblo con el fin de que sirva como base de una acción popular para el cambio social y para un proceso hacia la igualdad y la democracia.

Ya en el siglo XXI se continúan descubriendo iniciativas y autores que justifican, en un contexto de globalización, la utilización de estos enfoques como una de las condiciones para el logro de una justicia social global. Según De Sousa Santos:

No hay democracia de conocimiento, de saberes. Y esos saberes son varios [...] no hay justicia global sin justicia cognitiva global, o sea, sin justicia entre los conocimientos, sin variedad entre los conocimientos. Por eso hoy la educación popular es tan importante (De Sousa, 2006: 119):

2.4.1. La Investigación Cooperativa

Tras este recorrido por los orígenes de las IAPs, se centra a continuación el concepto de Investigación Cooperativa (IC). A modo de definición podríamos decir que la IC es un proceso sistemático de acción y reflexión entre co-investigadores que abordan un problema de interés compartido. La IC pretende generar cambio, mejorando la práctica profesional, los resultados organizacionales o la democracia social. Además este tipo de investigaciones puede ayudar a reducir la actual división entre profesionales y academia, al ofrecer la posibilidad de establecer unas relaciones más significativas entre estos dos espacios. (Ospina et al., 2008:2).

Sin embargo, la relevancia de la IC desde un punto de vista teórico y de marco de análisis radica en la componente democrática y transformativa del propio proceso. Esta afirmación se explica si partimos de la asunción del distanciamiento existente entre la academia y la práctica que se ha ido acentuado mediante unos mecanismos determinados de producción de conocimiento. Estos establecen a las personas investigadoras como “productoras” de conocimiento, y reduce el rol de las personas “profesionales”² de una disciplina a

¹ Según Rahman y Fals-Borda (1989) prefieren el término IAP ya que se trata de una investigación acción que es participativa y una investigación que se funde con la acción para transformar la realidad. También establecen las diferencias con la vieja línea de procedimientos de la investigación acción propuesta por K.Lewin en EEUU con otros propósitos y valores, ya que se consideran que ha llegado a un punto muerto intelectual. También señalan las divergencias de la limitada “intervención sociológica de Alain Touraine y de la “antropología de la acción” de Sol Tax y otros, escuelas que no pasan de la técnica del muy objetivo y algo distanciado observador-participante.

² Traducción del inglés “Practitioners”

“consumidoras” de este conocimiento, y no les legitima a participar en procesos de investigación.

En el campo educativo en el que se centra esta investigación, este paradigma de producción de conocimiento se puede traducir en una pérdida de oportunidades para desarrollar estrategias y prácticas que reflejen el vasto conocimiento de los profesionales de la educación, en la dificultad por parte de investigadores/as de centrar las cuestiones relevantes sobre las que investigar, e incluso en una falta de coincidencia entre las recomendaciones propuestas en materia educativa y el marco en el que se desarrolla la práctica.

Ante este reto la IC fija su atención en lo que se ha llamado la lógica de “refutar” y “transformar”³. El proceso de “refutar” defiende la democracia en la producción de conocimiento entendiendo que este reside en muchas fuentes, critica el modelo academicista actual, e invita a personas de fuera de ámbitos académicos a crear conocimiento al servicio de las necesidades de su práctica. Por su parte, la lógica de “transformar” ratifica la autoridad de la academia a participar en objetivos sociopolíticos diversos y les exige asumir compromisos con la sociedad. Este proceso transformativo contribuiría a la creación de “comunidades de investigación” en la sociedad.

De esta manera en la IC los roles excluyentes *investigador/a vs sujeto investigado/a* de la investigación tradicional son reemplazados por una relación cooperativa de iniciativas y control bilateral, lo que implica un trabajo conjunto como co-investigadores.

Estos co-investigadores diseñan, gestionan y establecen conclusiones de la investigación, y participan a partir de la experiencia y la acción que se explora. No es una investigación sobre las personas, sino una investigación con las personas, donde el conocimiento generado parte de la práctica y la experiencia, lo que contribuye al logro de soluciones prácticas y cambios efectivos.

Se podría establecer una serie de fases por las que pasa el proceso investigador en la IC. En la primera de ellas el grupo concreta el objetivo y desarrollan la pregunta de la investigación. Esta pregunta debe ser elaborada y compartida por todo el grupo, tiene que ser respondida desde su práctica, y guiará la investigación con el objetivo de abordar los desafíos del trabajo a nivel individual o grupal.

Tras formular la pregunta los co-investigadores diseñan una serie de acciones con el objetivo de comenzar a dar respuestas a la pregunta de investigación. Para reunir y registrar los datos de las acciones se acuerdan los procedimientos que se consideren necesarios, y estos datos servirán posteriormente para encontrar significados de manera colectiva. La subsecuente reflexión para la búsqueda de significado genera nuevas ideas y elementos que ayudan al grupo a planificar una nueva ronda de acción. Estos ciclos de acción-reflexión-acción se repiten varias veces (de seis a diez ciclos) hasta que el grupo siente que ha contestado su pregunta exitosamente.

Según Heron y Reason (2006: 5) a medida que la investigación avanza el grupo se sumerge en ella y se pueden dar dos situaciones. En la primera se va dando un nivel de apertura sobre lo

³ Traducción del inglés “*Constestation*” y “*Transformation*”

que se está investigando libre de prejuicios que favorece el profundizar en la experiencia de manera que las ideas y conceptos más superficiales del principio sean más elaborados y desarrollados. En la segunda de las situaciones el grupo avanza hacia otros “rumbos” lejos de las ideas iniciales, hacia temas y acciones impredecibles en un primer momento.

Este profundo compromiso con la experiencia, que informa sobre las habilidades prácticas o los nuevos conocimientos que surgen de la investigación, es uno de los matices esenciales que hace que la investigación cooperativa sea diferente de la investigación convencional.

2.5. Características esenciales del marco teórico propuesto.

Para finalizar la exposición de este marco teórico se plantea una propuesta teórica para analizar qué prácticas y posicionamientos del sistema educativo formal fomentan una CG en los términos referidos anteriormente, y para ello tomará aspectos que surgen de la convergencia de la EP, EpCG e IC.

Esta propuesta teórica tomará de la EP los cambios en las relaciones de poder dentro de las aulas y del centro educativo, los valores pedagógicos que la sustentan y enfoques críticos que planteen el cuestionamiento de conceptos y aprendizajes y el concepto de transformación acción que se relaciona con una educación orientada al cambio propio y comunitario dentro y fuera de la escuela, así como la afectividad que presta atención a un desarrollo más amplio del ser humano. La EP también añade la cuestión de la multiculturalidad examinando y reconociendo las diferencias culturales, raciales, regionales etc. adoptando una actitud crítica hacia la discriminación y la desigualdad y cuestionando los mitos, valores y estereotipos interiorizados en la consciencia a través de la cultura de masas.

La EpCG aportará la perspectiva global aplicada a la educación en la que se cuestionan los modelos de desarrollo en el norte y en el sur, se asume una responsabilidad de participación activa en lo local con perspectivas que identifican las interconexiones globales y añade la propuesta de diferentes autores de establecer un horizonte de atributos para un/a ciudadano/a global.

Por último, de la IC se tendrá en cuenta el cambio epistemológico en la producción de conocimiento que afecta a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general, y que implica la autoinvestigación y la democratización del conocimiento para la definición de los contenidos curriculares, y para la revisión de las estructuras de funcionamiento y organizativas necesarias en el proceso educativo.

3. Metodología

Como se ha señalado en la introducción, el presente trabajo pretende definir qué se entiende por CG y qué características la conforman. En segundo lugar, saber qué prácticas y posicionamientos educativos fomentan esta CG definida previamente; y por último descubrir cómo un proceso de IC en sí mismo puede ser generador de CG.

Para responder a estas preguntas se han analizado los procesos y los resultados de dos experiencias de IC, que a su vez han profundizado sobre cómo formar CG desde los espacios propios y colaborativos entre docentes del sistema educativo formal y (ONGDs).

Por tanto, metodológicamente debemos hacer una distinción entre la metodología de IC empleada en las dos investigaciones entre docentes y ONGDs, y el análisis de los procesos y resultados de estas IC utilizado para obtener las evidencias y conclusiones de la presente investigación.

Se comienza con la descripción del proceso metodológico que se ha llevado a cabo en las dos experiencias de IC, así como las condiciones que se tienen que dar para poder aplicar esta metodología investigadora.

En primer lugar es necesario que el grupo de investigación sea pequeño, de 8 a 12 personas. Además, tiene que ser común a todo el grupo que el tema de investigación esté directamente relacionado con la práctica de los y las participantes, ya que como se verá más adelante la pregunta de investigación se responderá a partir de la propia experiencia. Los dos grupos de IC han estado conformados por docentes de diversos niveles educativos (infantil, primaria, secundaria, ciclos formativos y universidad) y profesionales de ONGDs dedicadas a la EpD. Es común a las personas que han participado en las investigaciones la trayectoria previa en el trabajo de temas relacionados con la multiculturalidad, la EpD y diversos enfoques para una educación transformadora, así como el trabajo con diversas ONGDs relacionadas con la educación. Las personas participantes al principio de los procesos mostraron su motivación por participar en una experiencia investigadora colaborativa y generar otro tipo de conocimientos y reflexiones que les resultara de utilidad en su trabajo

El primero de los grupos estuvo conformado por 11 personas y realizó el proceso de IC entre febrero de 2010 y marzo de 2011. El segundo extendió su investigación desde febrero de 2012 hasta diciembre de 2012 y participaron 9 personas.

También es imprescindible que personas externas al grupo pero familiarizadas con la temática y la metodología se encarguen de facilitar el proceso en sus diferentes dimensiones, guiando los temas, proponiendo metodologías y ayudando a elaborar conclusiones e informes. La autora del presente trabajo ha desarrollado de manera conjunta con otra persona esta tarea de facilitación durante los dos procesos de IC, por lo que el conocimiento de los procesos de las investigaciones así como sus resultados en conjunto es amplio.

Pieza fundamental del proceso de documentación y recopilación de datos del proceso de IC, es la función de relatoría desarrollada por parte de personas externas al grupo. Mediante la

utilización de técnicas diversas (transcripción in situ, fotos, vídeos, etc.) registran la evolución de la información que se genera tanto en su forma como en su contenido.

Una vez dadas las condiciones necesarias para llevar a cabo la IC comienza una serie de ciclos de acción-reflexión que en ambos procesos han seguido el esquema que se muestra en la figura 1:

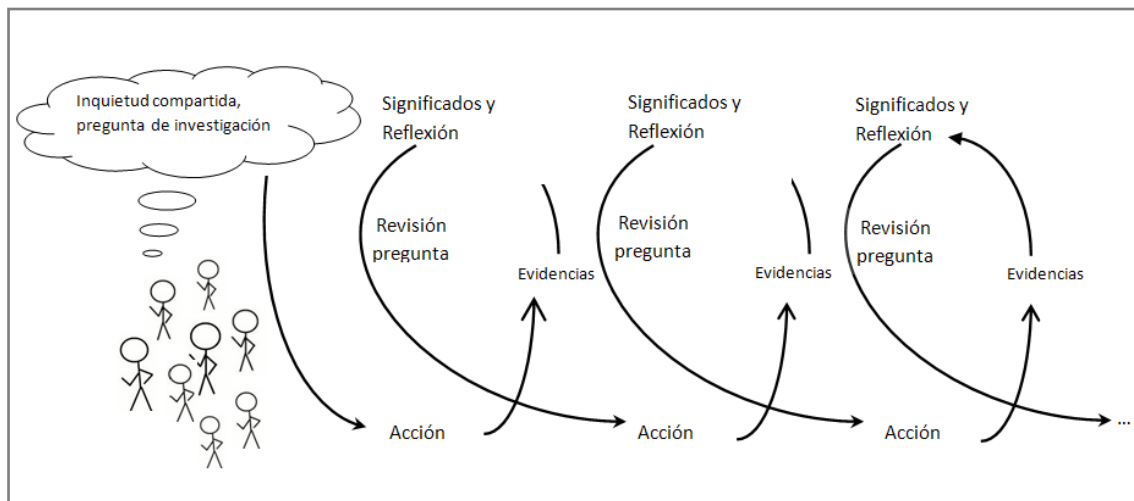


Figura 1: esquema de los ciclos de reflexión acción en la metodología de Investigación Cooperativa
Fuente: elaboración propia.

En el primer encuentro cada grupo, además de conocerse, expuso sus inquietudes con respecto al tema que se trataba (EpCG), definió la pregunta inicial de investigación a la que querían responder y acordó una serie de acciones iniciales a desarrollar para responder a la pregunta previamente definida.

El primer grupo definió su pregunta de investigación como: *¿Qué prácticas educativas y experiencias contribuyen a la creación de ciudadanía global y cómo mejorarlas a partir de espacios colaborativos entre diferentes agentes sociales? ¿Cómo, a partir de esta pregunta, podemos redefinir (desempacar, deconstruir, reflexionar) sobre la ciudadanía global?*

Para el caso del segundo grupo la pregunta inicial que guió la investigación fue la siguiente: *¿Cómo mediante las prácticas de educación para la ciudadanía global podemos llegar a más personas y modificar nuestro entorno? ¿Cómo reconocer que esos procesos generan cambios que favorecen la justicia social?*

Las acciones desarrolladas para responder a las preguntas fueron de naturaleza diversa pero siempre relacionadas con la práctica de los y las participantes: lectura de textos relacionados con los temas que se estaban tratando; visitas y desarrollo de talleres en los espacios de trabajo del resto del grupo; ejercicios de observación participante en clases de primaria y universidad para observar el trabajo de CG en aulas de diferentes niveles, realización de entrevistas a personas ajenas al grupo etc. En el Anexo I se recoge a modo de tabla las acciones desarrolladas y la evolución de las preguntas a tenor de estas acciones.

Una vez realizadas las acciones los grupos se reunieron de nuevo para compartir y analizar, a la luz de la pregunta de investigación, las evidencias observadas. Estas evidencias permitieron, a

modo de datos, extraer una serie de significados y motivar una serie de reflexiones que tratarían de responder a la pregunta que se definió inicialmente. Y es en este momento donde los grupos revisaron de nuevo la pregunta de investigación para determinar si esta seguía siendo pertinente, era la pregunta adecuada a sus inquietudes o por el contrario debía reformularse a tenor de los resultados de las acciones. Realizado este ejercicio, el grupo definió una nueva serie de acciones que de nuevo generarían unas evidencias y datos que serían analizados en el siguiente encuentro, creando así un bucle de reflexión-acción que se repetiría hasta que el grupo considerara que la pregunta había sido respondida. De esta manera los dos grupos trabajaron de manera presencial en los encuentros y a distancia en diferentes espacios la temática de la CG desde el sistema educativo formal. En el caso del primer grupo, se llevaron a cabo un total de 7 encuentros del grupo y 5 rondas de acción; para el segundo se realizaron 6 encuentros y 4 rondas de acción.

Durante el desarrollo de los encuentros de los grupos la facilitación del proceso se ha servido de una serie de herramientas metodológicas para el trabajo tanto individual como en grupo. La elección de estas herramientas ha surgido de la experiencia tanto de las facilitadoras como de alguna persona de los grupos con el objetivo de satisfacer las necesidades de la investigación en cada momento. El resumen de las herramientas y recursos utilizados se puede encontrar en el Anexo II.

Como se ha señalado anteriormente, todo el trabajo desarrollado durante los encuentros fue registrado por las personas relatoras, lo que permitió después de cada encuentro la elaboración de un informe de la sesión por parte del equipo de facilitación. Estos informes son de importancia capital para el proceso ya que permiten ver la evolución de la investigación atendiendo tanto a los contenidos como a la dinámica del grupo como unidad investigadora. Para las acciones se diseñaron, en caso necesario, protocolos de registro de información que permitieran a posteriori realizar un análisis de las mismas. En el Anexo III se muestra un ejemplo de estas fichas de registro para las acciones.

Se finaliza este apartado con la exposición de la metodología empleada en la presente investigación para realizar el análisis de los procesos y resultados de las dos IC, y obtener evidencias y conclusiones.

Es necesario señalar que la autora del presente trabajo ha desempeñado el rol de facilitadora en ambos procesos de IC, por lo que el conocimiento de las investigaciones en forma y contenido es profundo. Este papel activo en ambas investigaciones ha permitido observar, participar y recopilar las evidencias de los procesos.

Por otra parte se han analizado los informes elaborados por las personas relatoras durante las investigaciones. La sistematización de la información de estos informes ha facilitado la identificación de los temas más recurrentes en los grupos, las reflexiones en torno a diferentes temas, así como las conclusiones que han establecido por parte de estos.

4. Evidencias y discusión

Para presentar las evidencias y la discusión de los procesos de investigación que se han expuesto es necesario recordar cuáles eran las cuestiones que se han explorado a través del análisis de estas experiencias de IC. En primer lugar se ha tratado de profundizar en los significados que se atribuye desde diversos ámbitos educativos al término “ciudadanía global” y cuáles serían las características de un o una ciudadana global. En segundo lugar, se han observado qué tipo de prácticas y posicionamientos educativos, sobre los principios de la EP y EpD, pueden contribuir a la creación de CG desde los espacios de educación formal y ONGDs que han estado presentes en las investigaciones. Para finalizar se presentarán las evidencias referidas a los dos procesos de IC que se han llevado a cabo y cómo estos pueden ser generadores de CG en sí mismos.

En este punto es importante clarificar que las evidencias que se presentan pertenecen a los dos procesos de IC. Esto supone que no se pretende generalizar sobre los temas que se han tratado, sino dar luz sobre ellos y presentar propuestas prácticas basadas en las experiencias de las personas participantes y que puedan ser aplicadas en los diversos ámbitos de la educación formal donde realizan su trabajo.

4.1. Respeto al concepto de *Ciudadanía Global*.

Respecto a la primera de las cuestiones, en ambos procesos investigadores, se ha observado que el término *Ciudadanía Global* es confundido en ocasiones con el término *globalización* en diversos ámbitos. Este hecho puede generar rechazos al identificarse por un lado como un concepto del “norte” o “Eurocentrista” en el que hay poblaciones excluidas de espacios de participación y derechos, o incluso como una imposición del sistema socioeconómico globalizado. Para ilustrar este hecho se puede citar la opinión de algunas personas participantes en la investigación procedentes de América Latina y organizaciones educativas de este continente⁴ que señalaban que, si bien el término ciudadanía tiene connotaciones políticas, se ve desde un ámbito de participación local, en tanto trata de dar respuestas y soluciones ante contextos y problemáticas más inmediatas; así incluir el término *global* a la noción de ciudadanía podría tener sentido para casos muy puntuales como el del medio ambiente, en el que la relación y dependencia global es inevitable. Además a veces el término CG se relaciona con tecnología y desarrollo por lo que este concepto sólo sería “posible” o tendría validez en determinados estados/naciones del “norte”.

Estas evidencias y reflexiones podrían “encajar” con la idea de ciudadanía propuesta por Merrifield (2002:2) como participación activa en asuntos de estado para el bien de toda la comunidad. Sin embargo las ideas de Friedler (2011:11) de demanda de respuestas globales ante desafíos globales no serían factibles en determinadas realidades en las que la inmediatez de las necesidades del día a día no permitiría (a priori) estas demandas. En definitiva, las visiones más globales o internacionales de ciudadanía no serían generalizables, ya que se darían en contextos como los europeos. Y es aquí donde resulta interesante la aportación de De Souza cuando afirma que en la tarea de desarrollar las democracias de “alta intensidad”,

⁴ Estas opiniones se han obtenido a través de una acción en la que varias personas de los grupos viajaron a diversos países de América Latina. Ver Anexo I

entendidas como procesos de transformación de relaciones de poder a relaciones de autoridad compartida, determinadas personas tendrían la responsabilidad de representar solidariamente a las que no disponen de esta condición de participación y desde procedimientos vistos desde la perspectiva de las víctimas del sufrimiento humano causado (De Sousa, 2006:118). Sin embargo desde este trabajo se hace una advertencia a esta postura en tanto sin el rigor, conocimiento y comunicación necesarios podrían darse procesos de injerencia o “toma de voces” sin la legitimidad para hacerlo.

Ante esta evidencia las dos investigaciones desarrolladas han optado por utilizar términos como *ciudadanías globalizadas* de manera que no queden comunidades excluidas del término, y se refleje la idea de que hay muchas maneras de entender la ciudadanía en función de los diferentes contextos colectivos. Partiendo de esta premisa las investigaciones proponen por un lado una definición del término ciudadanía global, desarrollada por el primer grupo de investigación:

Las Ciudadanías (comunes y múltiples) son procesos de construcción (susceptibles de ser educados) de personas (con sus principios, valores, anhelos, reflexiones, emociones. Estas personas comparten colectiva y cooperativamente acciones locales y/o globales a favor del logro de derechos hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la tierra para alcanzar la transformación dinámica de la realidad y que esta transformación canalice nuevos procesos. Estos procesos son cíclicos, repetidos (Sow et al, 2011: 42).

También se han desarrollado una serie de características de una *persona ciudadana global* (propuestas por el segundo grupo de IC), pero teniendo en cuenta que esta está situada en una realidad muy concreta, y que no pretenden ser generalizables. Estas características parten de una proyección clara de qué cambio se persigue y concibiendo las acciones para lograrlo hacia el largo plazo, desde un posicionamiento político orientado a la transformación hacia una justicia social. A partir de aquí la *persona ciudadana global* trabaja desde una perspectiva global y local, y siendo consciente de la vulnerabilidad y la exclusión existente persigue la inclusividad de las personas para que nadie quede fuera. Todo esto implica disponer de un interés por descubrir, lo que conlleva estar atenta, preocuparse, observar y aprender, así como buscar la coherencia como persona, como ciudadana. En definitiva se trataría de una persona que vive inmersa en un proceso cognitivo y empático que le permite entender e interpretar su entorno críticamente, incluso sintiendo impotencia, indignación, y dejándose interpelar.

Dentro de estas características también habría que tener en cuenta la construcción de su identidad en diálogo con sus entornos y realidades (personal, familiar y colectiva) entre la seguridad de lo conocido y el miedo a lo desconocido, e interpretando sus contextos desde una perspectiva histórica. Por último se identifican características relacionadas con la necesidad de trabajar en red desde el encuentro colectivo, y con la “inspiración” del paradigma del desarrollo humano (DDHH, medio ambiente, género, democracia, paz e interculturalidad).

Las características contenidas en esta propuesta coincidirían con la idea de ciudadanía que propone Merrifield (2002:2) como participación activa en asuntos de estado para el bien de

toda la comunidad a través de redes y movimientos sociales. De esta manera, reconociendo y comprendiendo a las otras personas como ciudadanas con sus propias realidades y derechos, nos encontraríamos ante una persona que demanda y pone en práctica acciones ante los desafíos globales y locales (Friedler, 2011:11), y tiene en cuenta a la población que no está en condiciones de participar (De Sousa, 2006: 118). Esta propuesta contiene dentro del proceso de formación de la persona ciudadana global la componente “estratégica” que señala Celorio (2006:11) y que se basa en colaborar y apoyarse en las fracturas y los sectores que sufren la reordenación de la nueva socialización real. Esto es así desde el momento que las propuestas y acciones que se demandarían y se pondrían en práctica, contemplan la necesidad del logro de una justicia social ante la vulnerabilidad de determinadas personas y su no inclusión en sistemas que les permitan influir sobre sus realidades.

Para concluir, las evidencias referentes al concepto de CG identificadas por los grupos, se intuyen una serie de factores o condiciones que pueden contribuir a la formación del sentimiento o personalidad de CG, y que han sido destacadas en numerosas ocasiones en los procesos de investigación. Estos podrían ser: la doble o múltiple identidad cultural que, a pesar de ser en algunos casos foco de incertidumbre y conflictos personales, predispone a apreciar los elementos de la CG; los viajes, el contacto con otras personas, culturas y realidades es un aspecto que se considera no suficiente pero sí necesario en la formación de CG. En relación con esto, el poder hablar o manejar varios idiomas facilita la comunicación y son potenciadores de estos procesos de CG; la militancia en movimientos sociales de diferente naturaleza es un aspecto clave para la configuración de la persona como ciudadana de un mundo global. Se trata de procesos que, como indica Delanty (2008:38), atendiendo a la capacidad de autotransformación con los recursos culturales y políticos de una sociedad dada, se da el reconocimiento de la perspectiva del “otro”. También hacen formar parte de un grupo, que a la vez que se enmarca en realidades locales con conexiones globales. Este último aspecto es importante si consideramos la matización que Delanty (2008:38) hace entre el cosmopolitismo crítico y el cosmopolitismo superficial o pseudo cosmopolitismo, que se centra sólo en el uso del estilo de vida de otras culturas para enriquecer la propia vida material sin un compromiso normativo.

4.2. Respecto a prácticas y posicionamientos educativos

Respecto a las evidencias de la segunda de las cuestiones, sobre qué tipo de prácticas y posicionamientos educativos pueden contribuir a la creación de CG hay que señalar que estas se presentarán atendiendo a dos escenarios diferenciados pero interrelacionados. En primer lugar se expondrá el papel del docente, el espacio del aula, el centro en conjunto y los contextos e interacciones en los que está situado. En segundo lugar se mostrarán los espacios de las ONGDs como agentes de trabajo en el desarrollo de la EpD y CG. Se propone esta matización de espacios tanto para estructurar la información como para aclarar los diferentes roles que una misma persona que participa en el proceso educativo puede jugar en función de donde se encuentre. Sin embargo se explicitarán las evidencias que no sean generalizables a todos los niveles educativos señalando de qué escenarios se han obtenido.

4.2.1. El papel del docente.

Es indiscutible que el papel que juega el/la docente en el aula es capital en tanto establece y dirige, en gran medida, las dinámicas relacionales y de aprendizaje en el aula. Es por ello que, como punto de partida, se muestran las evidencias encontradas en relación a las actitudes y prácticas necesarias en esta figura para comenzar el cambio orientado hacia una educación para la CG en base a las características que se han mostrado en el epígrafe 4.1., y que supone *elegir ser lo que Henry Giroux llama un “intelectual transformador”* (Mc Laren y Leonard, 2003: 58)

Tiene que existir un convencimiento del/la docente de la necesidad de llevar a cabo cambios en los roles de saberes y poderes, cambios que comenzarían visibilizando y contagiando una serie de actitudes. En definitiva, mostrar coherencia entre el discurso y las actitudes del/la propio/a docente. Esta ruptura con los esquemas tradicionales y verticales de enseñanza sería una condición indispensable si se quiere dotar de elementos de análisis crítico con los que se cuestionen creencias e ideologías establecidas.

De esta manera, el docente pasará de ser un “usuario” más del sistema educativo a proponer una serie de conocimientos siendo un intelectual transformador que, mediante el respeto y reconocimiento de las diferencias, educa para la generación de una ciudadanía consciente, crítica y comprometida por el cambio hacia una mayor justicia social. Esta tarea implicaría por parte de él/la docente tener en cuenta una serie de aspectos. En primer lugar la necesidad de “problematizar” los contenidos que se van a transmitir con un doble objetivo: explicitar que el conocimiento no es neutro, y que este fuera creado desde lo cotidiano. Así, no habría necesidad de formular teorías de validez universal permitiendo entender la realidad de manera diferente. En segundo lugar implicaría el empleo de métodos y pedagogías que fomenten la creatividad, aporten capacidad de desarrollar razonamientos más complejos y utilización de lenguajes diversos para poder incluir a más personas en el proceso educativo. Por último, se debería establecer una relación desde un pensamiento situado en la realidad del alumnado y un compromiso orientado a la acción desde la pregunta *¿qué podemos/podríamos hacer nosotros/as?* Todas estas evidencias responden a las propuestas de Freire (Mc Laren y Leonard, 2003:56) cuando plantea la necesidad de concebir al alumno/a como un agente capaz de cambiar su realidad en tanto sea capaz de entenderla y objetivarla, al tiempo que identifica y cuestiona mitos, valores y comportamientos que se han tomado de la cultura de masas y se han interiorizado en la consciencia

Otra evidencia destacada como necesaria en el papel del docente es el enfoque socioafectivo que se aplica, entendiendo por este el conjunto de actitudes y acciones que determina el tipo y la calidad de relaciones en el aula. Hechos como saber el nombre del alumnado, conocer sus gustos y preferencias, hablar en plural incluyéndose en el conjunto de la clase así como debatir situaciones y problemas desde lo positivo y lo constructivo y tener una actitud de escucha, se revelan como aspectos capitales en las relaciones humanas que se establecen. En definitiva prestar una atención *al desarrollo más amplio del ser humano incluyendo en el método dialógico una serie de emociones que van desde el humor, la compasión y la indignación.* (Mc Laren y Leonard, 2003: 58)

Sin embargo, también han surgido como evidencias una serie de limitantes para que los y las docentes desarrollen su papel en el aula. Determinados niveles de “acomodamiento” entre el personal de los centros educativos generan pasividad con respecto a la aplicación de nuevos enfoques educativos y aislamiento de los y las profesionales que sí presentan la iniciativa de llevarlos a cabo. Además, el modelo educativo actual se identifica como reproductor y no transformador, lo que se traduce en una educación cerrada, reduccionista y homogeneizante en contenidos, métodos y prácticas.

4.2.2. El espacio del aula

Respecto a las evidencias identificadas dentro del aula, en primer lugar se ha observado que es necesario replantear la relación entre el alumnado y el profesorado. Se trataría de pasar de un escenario en el que la toma de decisiones en lo que compete al aula es de la/el docente, a una relación de responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje. Para ello, se ha observado la importancia de concebir el espacio de una manera flexible para que pueda ser configurado por el conjunto de la clase. Disponer las mesas en semicírculo o forma de “O”, en donde la mesa de la/el docente esté integrada, permite romper barreras, mirarse y trabajar de manera más asamblearia y grupal y compartir algunos materiales fomentando el trabajo en grupo. Además, es importante que el resto del espacio del aula pueda destinarse a otras actividades que la clase considere necesarias como la biblioteca, espacios de juego, etc.

En este replanteamiento de las relaciones en el aula ha surgido de manera destacada en las investigaciones el hecho de que el intercambio puntual de roles, en el que el alumnado pasa a ser “docente” y se produce un intercambio de conocimientos y unos aprendizajes desde la horizontalidad alumno-alumno, es más significativo. De esta manera, el proceso de aprendizaje y estudio es compartido con más personas de manera más profunda corresponsabilizando al alumnado del aprendizaje propio y colectivo. En resumen, construir entre todas las personas de la clase las dinámicas del proceso de aprendizaje invita a asumir la clase como propia, adquirir responsabilidades compartidas, y como señala Freire (Mc Laren y Leonard, 2003: 56) transformar la escuela sin recurrir a relaciones autoritarias ni distribuciones desiguales de poder. También se ha destacado que en estas relaciones dentro del aula se promueve el compañerismo y no la vigilancia de unas personas sobre otras, y se atiende las diferentes realidades y culturas visibilizándolas mediante contenidos, metodologías y experiencias.

Estas propuestas implican, por tanto, la toma de una serie de decisiones en el aula que se propone se tomen mediante la realización de asambleas. Estas asambleas podrán ser más o menos dirigidas en función de la experiencia que el alumnado tenga en ellas pero, en todo caso, es importante que la proposición y adopción de decisiones en la asamblea se materialice, y se establezcan unas responsabilidades, rendición de cuentas y transparencia entre todas las personas del aula.

Todas estas iniciativas tienen que ver con el acto de escoger la autoridad y rehacer la escuela en la sociedad en la que se encuentra, ya que el espacio del aula es el primer lugar donde se puede visibilizar la componente política de la escuela porque representa un lugar donde se construyen los /as individuos y la sociedad (Mc Laren y Leonard, 2003: 50)

En este proceso de participación del alumnado en el aula se ha destacado en las IC la oportunidad “añadida” que suponen los procesos migratorios para trabajar la multiculturalidad y la CG. Actualmente, las aulas de los centros educativos (especialmente en los centros públicos) se han convertido en espacios en los que conviven numerosas nacionalidades y realidades culturales. Esta realidad puede contribuir a visibilizar y trabajar diferentes temas y metodologías utilizando la experiencia de este alumnado y de sus familias, conectando realidades diversas, profundizando en problemáticas locales y globales, y desmontando estereotipos contraproducentes para la CG (visiones asistencialistas y catastrofistas del “sur”). Sin embargo, no puede dejarse de evidenciar la “otra cara” de esta realidad de las aulas multiculturales y que se compone de algunos conflictos de integración, muchos de ellos derivados de la falta de recursos materiales y profesionales en los centros, de la no comprensión entre culturas, así como determinadas políticas educativas que sin los recursos necesarios pueden tornarse segregacionistas como, por ejemplo, el bilingüismo⁵ en la Comunidad Valenciana (CV).

Por último se añade como evidencia para el espacio del aula que no deberían primar los libros y las TIC⁶, ya que si bien son herramientas útiles al servicio del proceso de aprendizaje no pueden suponer el eje vertebrador ni el centro de la actividad educativa ni de los contenidos teóricos. Los recursos y materiales en el aula deben ser variados en forma, origen y diseño para las diversas necesidades que se den en cada momento.

Respecto a las evidencias relativas al espacio del aula para niveles educativos concretos desde las IC se apunta lo siguiente. En referencia las materias impartidas, en el caso de la educación primaria y secundaria, el programa educativo oficial contempla la obligatoriedad de la asignatura “Educación para la ciudadanía”⁷ con el objetivo de atender a:

La necesidad de fomentar la ciudadanía responsable en una sociedad democrática como vía para lograr la cohesión social y una identidad europea común [...] reflexionar sobre su pertenencia a una nación, a una región, a un municipio y a un barrio, al tiempo que forman parte de una sociedad global (BOE, nº186, Sec. I)

Atendiendo a este posicionamiento podría suponerse que la citada materia es una oportunidad dentro del aula para trabajar la CG. Pero una evidencia que surge de ambas experiencias de IC es que esta asignatura según está planteada no es un espacio útil, ya que se introduce como materia aislada en quinto curso de educación primaria y segundo curso de

⁵ Desde este trabajo se desea aclarar que no es el hecho del bilingüismo de una determinada región el factor segregador, sino que determinadas políticas educativas (como en el caso de la Comunidad Valenciana) generan unos programas lingüísticos donde se hace necesario el apoyo de educación compensatoria para alumnado con dificultades con el idioma (principalmente Valenciano) debido a su procedencia. Y es la falta de recursos personales y materiales en esta compensación educativa la que tiene, como una de sus consecuencias, el condicionamiento en la elección del idioma en el que se va a recibir la educación, y por tanto una segregación del alumnado en función de su procedencia a través del programa lingüístico.

⁶ Tecnologías de la información y la comunicación.

⁷ En el tiempo de la redacción del presente trabajo (Marzo de 2013) se ha presentado por parte del Ministerio de Educación un Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora Educativa (LOMCE), que en caso de ser aprobado eliminará del currículum educativo la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

educación secundaria obligatoria (ESO)⁸. Habría que llegar más allá, transmitiendo los valores que se pretenden a través de los actos, las pedagogías, con métodos participativos y asumiendo responsabilidades, tareas, y actividades colectivas donde participen todo el aula o centro. Se recomienda, por tanto, evitar caer en meras celebraciones en un tiempo determinado del curso escolar, y entender los valores que se desean transmitir como ingredientes que se integran, vertebran y forman parte del currículo escolar.

Sin embargo, y a pesar de ser conscientes de estas limitantes y demandas en ambos grupos de investigación, se ha revelado en ocasiones como una tarea compleja lograr establecer vínculos entre lo local y lo global en el aula, ya que entre otros el concepto de CG no es tan evidente ni tan sencillo de concretar.

Otro aspecto evidenciado, y que afecta al espacio del aula en la universidad, se refiere a la falta en la variedad de pedagogías y estrategias de aprendizaje que se emplean en la labor docente. Este hecho se da de manera más significativa en titulaciones técnicas donde el uso de lenguajes diversos y metodologías de comunicación que tengan en cuenta la creatividad, las artes plásticas etc. es cuasi inexistente, y el proceso de aprendizaje está orientado mayormente hacia la adquisición de habilidades puramente instrumentales. Estos enfoques reforzarían visiones de la “educación bancaria” atendiendo a las relaciones entre un profesorado que deposita una serie de conocimientos “únicos” a un alumnado “ignorante”, y donde las componentes dialógica, democrática y socializadora no estarían presentes en la tarea educativa.

Sin embargo, se ha identificado desde las investigaciones que esta realidad podría transformarse, en cierta medida, si se tiene en cuenta que el aula en la universidad es un espacio autónomo, donde la libertad de cátedra provee de cierta independencia para aplicar enfoques, métodos y pedagogías diversas, y enseñar “de otra manera”. Y si, además, se aprovecha la presencia de alumnos de otras nacionalidades y realidades culturales, se puede aportar mediante sus experiencias una visión multicultural y una actitud crítica frente al lenguaje y conocimiento propio. En definitiva, emplear el espacio del aula para promover un pensamiento crítico que permita establecer relaciones entre los contenidos de las diferentes materias y diversas realidades locales y globales, y apelar a la necesidad de explicitar (en determinados momentos) un posicionamiento ético y político en relación a lo que supondrá el desarrollo de la actividad profesional por parte del alumnado.

⁸ Según La Ley Orgánica de Educación (LOE) que regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios, la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* se imparte en función de la Comunidad Autónoma en 5º ó 6º de primaria y en 2º ó 3º curso de la ESO.

4.2.3. El centro en conjunto.

Analizar el conjunto de prácticas y posicionamientos educativos que pueden contribuir a la creación de CG desde el centro educativo requiere hacer una distinción entre los diferentes ciclos que han estado presentes en las dos IC. Sin embargo, y como primeras evidencias comunes a todos los niveles educativos, se ha destacado la importancia y necesidad de explicitar en el currículo⁹ los atributos que quieren trabajarse con el alumnado (ya que esta es la herramienta que organiza el trabajo en los centros), y abrir los procesos de participación de manera real a toda la comunidad educativa, entendiendo por esta alumnado, personal docente y no docente del centro, así como madres y padres del alumnado.

Para el caso de los centros de educación infantil, primaria, secundaria y ciclos formativos se ha observado la importancia de los claustros como estructuras organizativas con potencial para el trabajo de la CG. Para ello, es necesario que exista una coordinación entre la dirección y el profesorado de los diferentes cursos y ciclos con el objetivo de establecer las metodologías, objetivos, atributos y enfoques que se van a utilizar en la tarea educativa y definir los proyectos de formación en centro que trabajen la CG y la EpD de manera integrada en el currículo.

Otro aspecto destacado como fundamental en el trabajo de CG es el desarrollo de actividades conjuntas entre alumnado de diversos cursos. Algunos ejemplos serían: las asambleas generales de delegados donde representantes de los diversos cursos exponen las propuestas, quejas e iniciativas desarrolladas en la clase y que afectan al conjunto del centro; la “gestión” conjunta del patio y zonas comunes en lo que se refiere a distribución de espacios, desarrollo de juegos entre diferentes cursos, horarios etc.; el uso compartido de recursos y materiales del centro; la exposición de demandas del alumnado a instituciones diversas (ayuntamientos, consejerías educativas, etc.) ante necesidades, iniciativas o quejas del conjunto del centro. Este tipo de iniciativas pueden contribuir a que el alumnado se responsabilice del proceso propio y colectivo de convivencia en el centro, y construya de manera conjunta con el resto del personal las dinámicas del centro, asumiendo este como propio.

Y en esta apertura del centro a una verdadera participación, el rol que juegan las madres y padres del alumnado (formalmente a través del AMPA¹⁰ o informalmente) es importante para el diseño de una agenda conjunta. Para ello, los consejos escolares deberían superar las funciones meramente consultivas y burocráticas que se dan de manera habitual para pasar a un diálogo y recopilación de inquietudes y necesidades reales. De manera paralela, sería interesante disponer de otros mecanismos que permitieran el conocimiento de los contextos donde el alumnado vive y se desenvuelve para poder tomar decisiones cooperativamente con un mayor número de voces, y que se adapten a las realidades de las familias. Este último aspecto es especialmente relevante para el caso de las familias de culturas y nacionalidades diversas que se encuentran en el centro, ya que en ocasiones se da un desconocimiento mutuo entre centro y familia que afecta negativamente a los procesos de convivencia y aprendizaje.

⁹ Según la y LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se entiende por currículo: *el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en dicha Ley.*

¹⁰ AMPA: asociación de madres y padres de alumnos.

Para el caso de la enseñanza universitaria, el trabajo y los posicionamientos educativos para trabajar la CG parten de la condición desfavorable de encontrarse en una estructura formal piramidal, bastante cerrada a revisiones e innovaciones docentes, con escasa participación en la toma de decisiones, y en ocasiones poco democrática. Teniendo en cuenta esta realidad, se evidencia que una oportunidad de trabajar la CG en el espacio de la universidad viene dada por los espacios demandados y creados por profesorado y personal universitario interesado en la reflexión y aplicación de la CG en esta institución. Un ejemplo de estas iniciativas podrían ser los grupos de innovación docente que incluyendo a docentes, personal investigador y alumnado de diversas disciplinas, reflexionan sobre temáticas, enfoques y cambios en las relaciones de producción e intercambio de conocimiento en la universidad. También se han destacado en la universidad los espacios en los que los principios de CG suponen una piedra angular en la formación, como pueden ser las titulaciones de máster en Cooperación al Desarrollo, Humanidades etc. Sin embargo, es necesario que estas experiencias sean compartidas y socializadas con el resto de la comunidad universitaria para ser “agentes multiplicadores” dentro de la institución, y contemplar la necesidad de introducir temáticas humanistas integrales para el caso de titulaciones técnicas o de “ciencias”.

4.2.4. Los contextos y las interacciones.

Para finalizar la exposición de prácticas y posicionamientos educativos orientados a la creación de CG, se hará mención al trabajo, interacciones y estrategias en los diversos contextos de las realidades educativas que han participado en las investigaciones.

Para todos los niveles educativos participantes en las investigaciones, el trabajo en red adquiere especial importancia en contextos como el actual donde la práctica educativa se encuentra con dificultades por una suma de circunstancias: por ejemplo, la falta de recursos materiales y humanos, la elevada movilidad y cambio en el profesorado, la fragmentación de la comunidad educativa, la rigidez o inercia de la estructura institucional educativa o la falta de conexión entre instituciones que trabajan por y para la educación (familias, centros , ONGDs, gobiernos) y los espacios diversos y multiculturales no integradores entre otros.

Así, el trabajo en red permite desde un punto de vista estratégico, conectar lo global con lo local y articular las luchas democráticas ganando poder y aumentando la capacidad de incidencia, fomentar el trabajo cooperativo y las nuevas visiones contrahegemónicas, intercambiar saberes y perspectivas y potenciar el papel del formador/a rompiendo la sensación de soledad y aislamiento.

Para el caso de los centros de educación infantil, primaria, secundaria y ciclos formativos, se plantean iniciativas en red como los intercambios culturales a través del teatro y de la participación en “*Trobades en València*”¹¹ y música, así como actividades fuera del horario escolar en las que participe toda la comunidad educativa conectando lo local y dando una

¹¹ Las *Trobades en València* son encuentros de debate, reflexión y celebración de la comunidad educativa organizadas por la Federació d'Associacions per la Llengua (FEV), entidad cívica formada por 26 asociaciones comarcales y del resto del Estado. El principal objetivo de la entidad es la normalización lingüística del valenciano en todos los ámbitos de uso de la lengua, con especial incidencia en el sistema educativo valenciano.

proyección a lo global. También, se han destacado los proyectos Inter-centres¹² en colaboración con los ayuntamientos de los municipios, mantener correspondencia postal/mails con otros centros, tanto nacionales como internacionales, pero sobre todo con países del Sur, que permitan un intercambio de informaciones, inquietudes y conocimientos de manera más directa, respondiendo a las verdaderas inquietudes de las personas que participen y rompiendo estereotipos.

También es considerado valioso fomentar los espacios de colaboración entre profesorado, madres, padres y ONGDs con objetivos como desarrollar materiales educativos de manera conjunta atendiendo a necesidades reales, y fomentar la participación de la escuela como un agente más de la sociedad civil en las demandas y propuestas políticas entre otras.

Sin embargo, es la Universidad la que se ha revelado como un espacio en el que el trabajo en red supone una gran oportunidad para trabajar la CG. Las redes académicas según los planteamientos actuales (como el Espacio Europeo de Educación Superior) incentivan movilidades y abren espacios de colaboración y disponen de organismos¹³ que pueden favorecer la sensibilización y formación de profesorado y profesionales de la educación.

Partiendo de esta “ventaja”, la institución universitaria puede no solo establecer redes con instituciones académicas del norte y del sur con el objetivo de intercambiar experiencias y formar profesados “de” y “en” diversas realidades, sino posicionarse como puente entre las esferas teóricas y prácticas, fomentando espacios de colaboración entre redes académicas y no académicas para tener en cuenta experiencias vivenciales y cotidianas (escuelas, institutos ONGDs, etc.). Desde la experiencia de las IC, las docentes de universidad consideran que vincularse con personas que no pertenecen al mundo académico favorece el contacto con la CG ya que “obliga” a vincularse con la práctica y a revisar contenidos, métodos, pedagogías y posicionamientos educativos. Un ejemplo de este tipo de vínculos son las experiencias de IC que se presentan en el presente estudio en el que se ha desvelado la necesidad de la universidad de “inspirarse” en la escuela para la integración de otros lenguajes, reflexiones y enfoques, y promover la investigación en otros espacios diferentes a la universidad.

Sin embargo, la construcción estas redes normalmente parte de iniciativas individuales o de pequeños grupos dentro de la universidad lo que hace necesario implicar a más personas de esta institución en la tarea, así como romper la tendencia de establecer relaciones e intercambios con universidades y “élites” académicas del norte que en muchas ocasiones se identifican con currículos restringidos y “ocultos”¹⁴.

¹² Los *Projectes Intercentres* comportan la participación conjunta entre alumnado de diferentes escuelas en proyectos innovadores en diferentes áreas y niveles que abarcan diferentes etapas educativas desde infantil a secundaria.

¹³ Algunos ejemplos son el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y el Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD) en la UPV.

¹⁴ El currículum oculto es aquel que se transmite de manera implícita. No aparece escrito pero tiene gran influencia en el aula como en la propia institución educativa. Es resultado de ciertas prácticas institucionales que, sin figurar en reglamento alguno, pueden acabar siendo las más efectivas en la adquisición de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores.

4.2.5. Las ONGDs como agentes de trabajo de CG.

Las evidencias que se han destacado para las ONGDs atienden principalmente a dos cuestiones: la primera tiene que ver con la colaboración de estas con los centros educativos, mientras que la segunda atiende a la necesidad de procesos de reflexión y posicionamientos socio políticos de las organizaciones.

Respecto a la colaboración de las organizaciones con los centros educativos, se ha destacado la necesidad de que en la elaboración de los materiales que desarrollan las ONGDs para el trabajo de la CG sería necesario que el profesorado y la comunidad educativa en general se involucraran más en su elaboración. El objetivo es que estos materiales respondan a las necesidades y coyunturas reales de los centros educativos. Además por parte de la Universidad se ha explicitado la necesidad de una colaboración más continua para que esta asimile en su currículum enfoques como DDHH, género, inclusión etc. así como procesos de reflexión sobre estos temas y el potencial papel de la institución universitaria como agente político de cambio en la sociedad.

Respecto a la pertinencia de procesos de reflexión y posicionamientos socio-políticos de las ONGDs, se ha considerado desde las IC la necesidad de que aquellas adquieran un papel de “movimiento social”. Este “nuevo” rol se referiría a la apertura de los espacios de las organizaciones al resto de la sociedad civil, y la inclusión de la propia ONGD en las demandas generadas desde la ciudadanía. Para ello, sería necesario destinar más tiempo para la reflexión sobre su propia práctica ya que las dinámicas actuales de burocracia y búsqueda de financiación no lo permiten.

Para el logro de estos dos propósitos, el trabajo en red con movimientos sociales, agentes educativos etc. se revela como una pieza fundamental e imprescindible en las ONGDs. Estas alianzas permitirán la generación de espacios de reflexión e intercambio de ideas, experiencias y recursos que contribuyan al desarrollo de una CG más diversa y más aterrizada en las realidades del “norte y sur”.

Sin embargo, y a pesar de la importancia de las redes como espacio de trabajo e intercambio de experiencias e ideas, se evidencia que estas se generan más por el conocimiento de persona a persona más que por la solidez de las redes ya existentes.

4.3. Respecto a los procesos de Investigación Cooperativa

Para finalizar este apartado se presentan las evidencias referidas a los dos procesos de IC atendiendo a su puesta en práctica y cómo estas experiencias pueden ser generadoras de CG en sí mismas.

Respecto al proceso metodológico, es importante que la facilitación y las personas encargadas de la dinamización del proceso conozcan la metodología de IC para acompañar el proceso, combinando apropiadamente directividad y libertad del grupo. Este aspecto es muy importante si se tiene en cuenta que, en primer lugar, hay que lograr que la pregunta de investigación sea concreta, relacionada con la práctica, y evitando caer en cuestiones demasiado pretenciosas que no puedan ser respondidas desde la práctica del grupo. Permanentemente hay que guiar las conversaciones y dinámicas para establecer vínculos con

las prácticas cotidianas, y relacionar las acciones con la pregunta de investigación para poder responderla. Además, y para no perder el “hilo” de la investigación, se recomienda que no pasen más de dos meses entre encuentro y encuentro.

Otro aspecto metodológicamente relevante tiene que ver directamente con las acciones y la necesidad de flexibilizarlas ya que coordinar las agendas de las personas participantes puede ser complicado.

Respecto a la capacidad generadora de CG, por el propio proceso de IC los grupos han valorado mucho la posibilidad de haber escuchado a otros sectores, conocer otras realidades, aprender con más personas y poder desarrollar trabajos en equipo. Estas experiencias contribuyen además a eliminar preconcepciones y prejuicios erróneos sobre actores y funciones del sistema educativo. La investigación ha sido positiva para desarrollar una actitud de escucha más abierta, y en algunos casos un intercambio de roles. Este proceso ha propiciado que algunas de las personas participantes del grupo hayan comenzado o continuado otros proyectos de investigación, compartiendo la experiencia y los hallazgos de esta IC, tanto a nivel de metodología como de contenidos, en iniciativas diversas con otras personas.

Asimismo, se han producido reflexiones importantes en torno a la CG que han generado interés por este tema y otros relacionados, y han supuesto clarificar y entender conceptos, releer y cuestionar prácticas personales y profesionales. Así, a través de una nueva visión inspirada en las experiencias del grupo que trascienden más allá de la práctica cotidiana, se han redefinido una serie de prácticas pedagógicas. El trabajo en torno a estos temas genera un deseo de seguir trabajándolos en red con personas e instituciones diversas en futuros proyectos. Asimismo, las dinámicas y metodologías empleadas durante el proceso han sido consideradas interesantes y acertadas al punto de ser replicadas en los diferentes ámbitos de las y los participantes de las IC.

El tipo de relación que se ha dado entre las personas del grupo ha contribuido a propiciar relaciones horizontales, revisar las relaciones de poder (principalmente en la generación de conocimiento), comenzar dentro y fuera de esta investigación procesos más empáticos y democráticos así como fomentar el respeto hacia las y los otros y la búsqueda del consenso.

Si bien los procesos de investigación no suponen un punto de partida en el tema de CG, sí son considerado como un telón de fondo y un complemento importante para otros enfoques, además de suponer para algunas/os participantes la primera experiencia investigadora. Se trata de una experiencia vivencial que hace cuestionar, reflexionar y analizar y que compromete a la práctica en red. Por otra parte, aprendizajes relacionados tanto con los contenidos como con metodologías permiten aplicarla a su práctica cotidiana, así como revisar, descubrir y reflexionar sobre conceptos y prácticas nuevas o ya adquiridas.

5. Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones que se pueden establecer desde esta investigación podrían comenzar por el trabajo de reflexión y elaboración al concepto de CG. Es necesario tener una actitud cautelosa y entender que el término CG no es generalizable a todas las realidades y puede representar una visión más o menos amplia pero no compartida por todo el mundo. Sin embargo, en la tarea educativa no se puede omitir la idea de interdependencia ciudadana y la necesidad de establecer unos mínimos de responsabilidad para con el resto del planeta que se traduzcan en propuestas activas y de compromiso por un cambio social hacia un modelo de desarrollo humano, político y ambiental más equitativo, que se refleje en las acciones cotidianas de la ciudadanía y en demandas políticas a los estados y administraciones.

A pesar de no haber sido desarrollado en profundidad en el presente trabajo, se ha destacado la cuestión de la configuración de la identidad individual para poder entender, trabajar y poner en práctica las características de una ciudadanía global. Esto significa que el contexto, tradición, cultura e historia en la que se desarrolla una persona resultarán determinantes a la hora de entender y desarrollar una serie de actitudes y compromisos con respecto al resto de personas de entornos cercanos y lejanos. Para futuras investigaciones podría ser interesante explorar esta cuestión con el objetivo de disponer de más información y poder ampliar el “foco” con el que entender y establecer las bases de una CG.

Respecto a las prácticas y los posicionamientos educativos, es necesario repensar la escuela como un espacio democrático ya que es uno de los primeros espacios de socialización de las personas. Esto implica que es fundamental que se den una serie de cambios en los roles que juega cada persona en la tarea educativa. Este cambio de papeles tiene que ver con la asunción de responsabilidades en el aula con respecto a los procesos de enseñanza, la gestión de las materias y la rendición de cuentas entre las personas que configuran el centro educativo. Además, habrá que concebir las tareas educativa y formativa como un proceso complejo que requiere de tiempo y de espacios que flexibilicen situaciones y encuentros planificados y espontáneos en función de las necesidades del grupo que participa en el proceso. Un ejemplo de este cambio hacia un modelo más democrático de escuela sería el cambio en el rol que juegan las familias del alumnado. Estas pasarían de ser un órgano “consultivo” en los consejos escolares a implicarse en la gestión del centro, así como en tareas educativas con el propio alumnado.

Los conocimientos y materias que se trabajen en las aulas deberían de vincularse con la realidad de los y las educandos/as y hacerles partícipes y conscientes de su capacidad de acción y cambio tanto en su dimensión individual como colectiva. Para ello, se tendrán que emplear metodologías y pedagogías que, sin depender exclusivamente de los libros de texto, utilicen materiales y recursos cercanos que traten de vincular lo local con lo global. También habrá que replantear los conocimientos que se imparten teniendo en cuenta las realidades locales y globales de un mundo que inevitablemente está interconectado en lo personal, lo económico y lo ambiental, y en el que el poder de decisión sobre estos y otros temas está repartido de una manera inequitativa. En sintonía con esto se recomienda para futuras investigaciones profundizar en el conocimiento de pedagogías y enfoques que establezcan

unos mejores vínculos entre lo local y lo global. También se destaca como pertinente explorar la cuestión de cómo la escuela puede vincularse más con su entorno haciéndose mutuamente participe de las realidades, y aportando al alumnado la conciencia y la capacidad de acción y cambio sobre sus entornos. Por último, y siguiendo esta línea, sería interesante continuar el trabajo de intercambio de experiencias y metodologías entre los primeros niveles educativos y la universidad para que esta replantee pedagogías, enfoques y actitudes socioafectivas a través de grupos de innovación docente.

De manera paralela, también es necesario conectar las diversas instituciones formales y no formales que participan en la tarea educativa. Esto permitirá desarrollar estrategias que eviten la duplicidad de tareas, el desgaste de las personas y mejoren los desarrollos personal y formativo del alumnado. Estas conexiones requerirán y aportarán espacios de reflexión y diálogo dentro y fuera de los centros escolares atendiendo a las verdaderas necesidades del proceso educativo. En esta tarea, el papel de las instituciones gubernamentales es fundamental en tanto deberán garantizar recursos materiales y humanos para poder satisfacer las necesidades y demandas del sector educativo para proveer una educación adaptada a las diferentes realidades y de calidad.

Continuando con el papel y posicionamientos que juega el gobierno del Estado en materia educativa, y a diferencia de las tendencias actuales reflejadas en las actuales reformas, existe una necesidad de introducir en los currículums educativos de todos los niveles contenidos, asignaturas y enfoques artísticos y humanistas. Desde la presente investigación se resalta esta necesidad, especialmente para las carreras técnicas que se han desvinculado totalmente de estas dimensiones del conocimiento simplificándolo de manera que solo los conocimientos de naturaleza técnica son válidos y, de alguna manera, disminuyen la capacidad creadora, crítica y analítica del alumnado. Además hay que tratar de atender y visibilizar la realidad multicultural presente en las aulas, por las necesidades que puedan demandar, y por ser una oportunidad de trabajar temas relacionados con la CG. Para esto es necesario que la administración responsable de la educación provea de los recursos necesarios que probablemente serán diferentes en los centros educativos en función del barrio/realidad en la que estén ubicados.

En lo que respecta a las ONGDs, se evidencia la necesidad de que comiencen a tener un rol más político y un posicionamiento estratégico más explícito. Estas nuevas posturas y visiones orientarían acciones y reflexiones para fortalecer el trabajo en red y la base social, con el objetivo de legitimar sus acciones y convertirse en verdaderos actores de cambio social. En relación a los materiales educativos que las ONGDs proveen a las escuelas, sería necesario que aquellos se desarrollen de manera conjunta con la comunidad educativa para atender a las necesidades de los diferentes centros y realidades educativas, y que al mismo tiempo las organizaciones se posicionen activamente como altavoces de las demandas de las escuelas. Esto implicaría dejar de jugar un rol de “proveedor” de servicios a la administración y poder tener un papel más crítico e independiente de las relaciones económicas que existan entre ambas.

Para finalizar, se apunta como conclusión la necesidad de concebir la investigación como una tarea a realizar por y para las sociedades. En esta nueva actitud investigadora, la participación de la academia dejaría de jugar un rol “impositivo” y de “único conocimiento válido” para

poner sus conocimiento y recursos al servicio del progreso conjunto de las diversas sociedades y realidades.

Este hecho tiene que ver con la investigación de la *temática significativa* que señala Freire (2006:126), un proceso de investigación en el que se descubre, en el encadenamiento de los temas significativos, la interrelación de los problemas. Es por eso que la investigación será más pedagógica y constructiva cuanto más crítica sea, cuando, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, se fije en la comprensión de la totalidad.

6. Bibliografía

- Adelman, C., 2006. Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational action research*, 1:1, pp.7–24.
- Beck, U., 1998. *¿Qué es la globalización?*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Boni Aristizabal, A., 2006. La educación para el desarrollo orientada al Desarrollo Humano. *Construir ciudadanía global desde la universidad*. Intermón Oxfam Ediciones, pp. 41-66.
- Boni Aristizabal, A., 2011. Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación comparada*, 17, pp.65–86.
- Boni Aristizabal, A. Hoffmann-Pinilla, A. & Sow Paino, J., 2011. Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. In *Educación para el desarrollo en la Universidad*. Bilbao: Hegoa, pp. 93–99.
- Boni, A. y López, E. 2012. *El sistema de criterios de calidad para experiencias de la Red de educadores para la ciudadanía global*. Una experiencia colaborativa entre IO y la UPV. V Seminario Red Educadores Intermón Oxfam. Madrid.
- Boni Aristizabal, A., Hofmann-Pinilla, A, Sow Paíno, J. 2012. Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. *Estudios sobre Educación de la Universidad de Navarra*, 23, pp.63-81.
- Celorio, J.J., 2006. III Congreso de Educación para el Desarrollo. *Reconstruir una socialización crítica*. Vitoria: Hegoa, pp. 1–19.
- Delanty, G., 2008. Revista CIDOB d'Afers. Fronteras: Transitoriedad y dinámicas La imaginación cosmopolita , 82-83, pp.35–49.
- Fiedler, M., 2011. Thinking at the Fault Lines: Development as shared responsibility. *Thinking at the Fault Lines: Development as shared responsibility*. York: EADI, p. 14.
- Freire, P., 2006. *Pedagogia de l'oprimit*, Xàtiva: Edicions del crec i denes Editorial.
- Gozálvez Pérez, V., 2006. Concepto y características de la Ciudadanía Cosmopolita (o Global). *Construir ciudadanía global desde la universidad*. Intermón Oxfam Ediciones, pp. 69-74.
- Jones, E. & Gaventa, J., 2002. Concepts of citizenship: a review. *IDS Development Bibliography*, 19, p.72.
- Martínez Peyrats, P., 2006. La Educación Popular fuente de la Educación para el desarrollo. *Construir ciudadanía global desde la universidad*. Intermón Oxfam Ediciones, pp. 77-88.
- Mc Laren, P. & Leonard, P., 2003. *Paulo freire un encontre crític*, Xàtiva: Edicions del Crec i Denes Editorials.
- Merrifield, J., 2002. Learning citizenship. *IDS Working Paper*, 158, p.37.

Morrow, R.A. & Torres, C.A., 2003. *Llegint freire i habermas. Pedagogia crítica i canvi social transformador*, Xàtiva: Edicions del crec i denes.

Obando-Salazar, O.L., 2006. La Investigación Acción Participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género. *Forum qualitative social research*, 7(4).

Ospina, S., El Hadidy, W. & Hofmann-Pinilla, A., 2008. Cooperative Inquiry for Learning and Connectedness. *Action learning: Research and practice*, 5(July), pp.131–147.

De Paz Abril, D., 2011. Escuelas para la Ciudadanía Global. Un modelo de profesionalidad responsable. *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. Madrid. Intermón Oxfam, pp. 143–174.

Rahman, A. & Fals Borda, O., 1991. La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. In *Action and knowledge: breaking the monopoly with participatory action research*. London & New York: Apex Press & Intermediate Technology Publications, pp. 1–20.

Santos, M., 2008. Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 46, pp.155–173.

De Sousa Santos, B., 2006. Globalización y Democracia. *Archipiélago*, 73-74, pp.111–125.

Heron, J. & Reason, P., 2006. The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' people. *Handbook of Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 179-188

Referencias electrónicas

Kant, I., 1795. *La paz perpetua*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Edición digital basada en la edición de Madrid, Espasa Calpe, 1979. Disponible en:

<http://www.cervantesvirtual.com/>

Sow Paíno, J., Boni Aristizabal, A., y Cascant i Sempere, M^ªJ., 2011. *Cómo formar ciudadanía global desde el sistema educativo formal. Docentes y ONGD's investigando cooperativamente*. Disponible en:

http://cuadernos.dpi.upv.es/mppd2/images/cuadernos/cuad_ed1.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012. *Boletín oficial del estado*, nº186.

Anexos

Anexo I

Acciones desarrolladas por los dos grupos de investigación Cooperativa

Acciones	
IC1	IC2
<p>Acción 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión: en mis experiencias cotidianas reflexionar de manera individual sobre mi identidad y sobre mis prácticas educativas como ciudadana/o global. • Reflexión: ¿Cómo estamos poniendo en práctica la ciudadanía global, cómo participamos y creamos espacios? • Llevar al día el diario de bitácora de la investigación. • Lectura de tres textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>"Identidades asesinas"</i> A. Maloouf. Ed. Alianza editorial. 2006. ○ <i>"La imaginación cosmopolita"</i> G. Delanty. Rev. Cidob d'afers internacionals, 2008 SEPT; (82-83). ○ <i>"La política oculta de la globalización"</i> B. De Souza. Rev. Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura, 2006 DIC; (73-74) 	<p>Acción 1</p> <p>Acercarse a otras prácticas fue la de que los co-investigadores que visiten otros espacios cuenten su experiencia en el centro al que visitan y de esa manera se puede provocar una actitud diferente; más de intercambio.</p>
<p>Acción 2</p> <p>Observar y participar en prácticas y experiencias de CG con el resto de compañeros/as.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo conjunto Alumnado de Ingeniería Agrónoma-Alumnado de Primaria • Asistencia una conferencia de Jaume Martínez Bonafé facilitada por INTERMÓN. • Intercambio de experiencias entre Educación sin Fronteras y un grupo de madres de alumnos del colegio Jaume I. <p>Visita al colegio "El Drac"</p>	<p>Acción 2</p> <p>Acciones de observación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • en el Máster de Co-desarrollo de la Universidad de Valencia • presentación de memorias del alumnado de educación social <p>Observación de clases de infantil y primaria</p>

<p>Acción 3 Plantear las que ha reflexionado el grupo a personas de otros entornos y países diversos: <i>¿Qué significa para ti la educación en la CG? ¿Qué tipo de prácticas o procesos son los que potencian la educación de ciudadanos globales? ¿Cuáles son los obstáculos que suelen aparecer? ¿Qué tipo de actitudes/predisposiciones debería tener un formador de ciudadanos globales? ¿Cómo de relevante es para ti el trabajo en red para la potenciación de la educación de Ciudadanos Globales? ¿Qué imagen te viene a la cabeza?.</i></p>	<p>Acción 3 Analizar el sistema de indicadores que se va a trabajar con Intermón</p> <p>Entrevistas para indagar en si hay importantes diferencias en la percepción de la CG entre personas que están relacionadas con el ámbito educativo y otras que no lo están</p> <p>Trabajar con el proyecto de aprendizaje servicio que se desarrolla en Ruzafa, donde no se trabaja la CG como criterio de definición pero que se está dando en la práctica</p>
<p>Acción 4 Trabajar y profundizar sobre el concepto de CG: respondiendo por parte del grupo a las preguntas, planteadas a otras personas ajenas a este proceso durante la acción propuesta en julio, para su propia interpretación. Posteriormente se pondrán en común para consensuar ideas e intentar generar un constructo teórico común que parta de nuestras experiencias</p>	<p>Acción 4 Presentación en la Universidad de Valencia el proyecto de Aprendizaje servicio que se va a llevar a cabo en Russafa. Observación de asamblea general de delegados en colegio de primaria Continuar haciendo entrevistas por parte del grupo</p>
<p>Acción 5 Elaboración de una publicación sobre el proceso de IC. Todas las personas del grupo elaboran una pequeña redacción en la que se presenten y relaten cómo han llegado al proceso, sus inquietudes y qué esperan del proceso. Un grupo se encargará de revisar el avance de la publicación con diversos objetivos: revisar el empleo de lenguaje inclusivo y aportar ideas en cuanto al contenido y forma</p>	

Anexo II

Herramientas y recursos utilizados

TÉCNICAS DE PROCESO	
Dinámicas energizantes	
¿Cuándo?	En diversos momentos con poco nivel de energía en el grupo, desánimo o cansancio: el baile de las frutas, el juego de las sillas etc.
¿Para qué?	Permite a las personas cambiar de actividad para relajarse, reír y a través del cuerpo liberar tensiones. Esto ayuda a afrontar con energías renovadas nuevos procesos de trabajo y mental intensos.
¿Cómo?	A través de diferentes danzas y juegos las/os participantes se mueven, se activan físicamente e interactúan con el resto de personas y su espacio corriendo, saltando, etc.

TÉCNICAS DE CONTENIDO: Expansivas			
	Dinámica de tarjetas	Debates	Teatro
¿Cuándo?	Empleada en la primera sesión de IC para comenzar el proceso.	Herramienta constante e indispensable en todos los encuentros. El proceso de IC tiene de manera inherente el debate donde los participantes comparten y comunican sus reflexiones sobre el tema de investigación	Durante el segundo encuentro se realizaron pequeñas piezas de teatro para representar lo que las personas entendían por ciudadanía global.
¿Para qué?	Para analizar qué se entiende por <i>“investigación”</i> y <i>“aprendizaje”</i> mediante el uso de imágenes representadas en las tarjetas.	Para diversos fines: exponer las diferentes visiones y acciones, consensuar y concretar ideas, decidir la presentación de los resultados, discutir los mismos, preparar los encuentros.	Para hacer llegar al resto de personas del grupo, a través de la expresión física, un concepto determinado.
¿Cómo?	Se disponen sobre la mesa tarjetas con diferentes imágenes. Cada participante debe escoger dos imágenes que representen para ella/él los conceptos de aprendizaje e investigación. Posteriormente cada persona expone las imágenes y el motivo de su elección al resto del grupo.	Los debates se han llevado a cabo con la totalidad del equipo de trabajo en plenario, o en grupos más reducidos. Se ha procurado que se realizaran en ambientes cómodos y que favorecieran la participación de todas y todos.	Previo a la representación de teatro las/os participantes reflexionan individual y colectivamente sobre el tema o concepto y diseñan de manera conjunta la representación. La representación es de corta duración

	Reflexión individual	Escritura reflexiva	Río de la vida
¿Cuándo?	A lo largo de todo el proceso, tanto en las sesiones en las que el grupo se ha encontrado como en las acciones que se han programado fuera de los encuentros.	En diferentes momentos en los que se deseaba reflexionar acerca del estado del proceso de investigación.	Técnica empleada en el II encuentro.
¿Para qué?	Para pensar, desglosar y analizar conceptos, ideas y supuestos que se tratan el grupo de investigación	Permite plasmar dónde y cómo se encuentran los/as participantes en el proceso de investigación o plasmarse sus ideas y sensaciones respecto a un tema relevante para el grupo. De manera espontánea surgen ideas y sensaciones que permiten a la persona ser más conscientes de sus pensamientos y ponerlos en común con el resto de personas.	Para reflejar los orígenes, vivencias, influencias más representativas que han marcado la persona y han definido su identidad
¿Cómo?	Mediante lecturas, escrituras.	Se comienza con una frase dada por la/el facilitador que debe ser continuada por los/as participantes. Durante 10 minutos las personas deben escribir sin parar todo lo que se les venga a la cabeza. Tras esta lectura se dan 5 minutos más para que cada uno/a lea lo escrito y subraye lo que considere oportuno. En función del tipo de reflexión los resultados pueden o no ser puestos en común.	Se dibuja libremente a modo de Río la vida de cada persona. Posteriormente se pone en común con la posibilidad de diseñar ríos conjuntos.

TÉCNICAS DE CONTENIDO: Sintéticas			
	Murales (Bombillas , Arbolito y Semáforo)	Los Soles	El periodista
¿Cuándo?	Tras la realización de diversas acciones que requieren de una herramienta que plasme todas las ideas que surgen tras la reflexión del grupo; y durante un proceso de evaluación del proceso que el grupo realiza durante un encuentro.	En el último encuentro del grupo para poder recopilar información. La importancia de hacerla en la última sesión radica en que era la última oportunidad del grupo para tratar determinados temas.	La actividad de “ <i>El periodista</i> ” se llevó a cabo durante el último encuentro del grupo. Esto permitió disponer de suficiente tiempo para que las personas pudieran escribir con tiempo la información que consideraran oportuna.
¿Para qué?	Para visualizar y plasmar ideas y conceptos que han surgido en torno a un tema o una pregunta concreta en un momento de la investigación. Además, facilita de una manera muy visual, revisar conceptos e ideas y volverlos a trabajar de manera conjunta.	Para recopilar todas las prácticas y experiencias concretas de CG relacionadas con temas diversos que han aparecido a lo largo del proceso y que no ha llegado a concretarse o compartirse. Este espacio se crea para poder recopilar todas las prácticas que tienen o han tenido los participantes del grupo.	Para recopilar todas las prácticas de CG que cada participante realiza en su día a día surgidas en algún momento del proceso para “sistematizarlas” y aterrizar más los conceptos que de ellas se extraen. Esta actividad permite completar la información que ha podido quedar sin explicar durante el proceso.
¿Cómo?	En primer lugar se realiza un debate en el que se exponen y comparten las experiencias e ideas del tema que se está tratando. También una pequeña reflexión individual, como en el caso del “Semáforo” utilizado durante la evaluación del proceso. De manera paralela se recogen en “fichas” (con el diseño que se desee) las ideas y conceptos principales de estas experiencias. Posteriormente estas “fichas” se pegan en un mural dándole la forma y la agrupación que el grupo considere conveniente.	La facilitadora plantea una serie de temas surgidos de manera importante o recurrente para el grupo en “soles”. Las participantes deben completar cada uno de estos <i>temas-soles</i> con <i>prácticas-rayos</i> concretas de su experiencia cotidiana de manera que cada uno de los temas tenga al final de la actividad ejemplos concretos de prácticas que los representen. La filosofía es “ <i>un sol sin rayos no es un sol</i> ”	Por cada uno de los participantes se presenta un documento “Periodista” en el que se recogen el que, cuándo, dónde y cómo de prácticas y/o temas sobre CG que en algún momento del proceso han sido referenciados por el/la participante pero no han sido explicados de manera completa. Los documentos permanecen a disposición de los participantes durante todo el tiempo que dura el encuentro para que sean completados cuando deseen.

	Dinámica de Nubes	Dinámica de objetos	Parlamento
¿Cuándo?	Realizada el domingo del primer encuentro tras haber comenzado la reflexión conjunta sobre el tema de investigación.	Realizada el domingo de la primera sesión de IC.	Tras tratar temas y espacios propios de cada uno de los grupos participantes (docentes de primaria y secundaria, universidad y ONGD's) en el último encuentro se trata de que cada grupo tenga la posibilidad de preguntar o lanzar propuestas al resto y se genere un debate.
¿Para qué?	Para recopilar los temas más relevantes que han surgido en la sesión anterior o que más preocupan a los participantes para sondear las inquietudes del grupo.	Para que cada una/o de los participantes expresara desde un punto de vista más emocional como se sentía con respecto al tema y el proceso de investigación.	Para debatir de manera ordenada y directa diferentes cuestiones y temas entre grupos homogéneos. Esta dinámica permite revelar temas, inquietudes y relaciones que se dan entre los diferentes actores participantes en el grupo.
¿Cómo?	Se entregan tres tarjetas a los/as participantes para que reflejen en ellas tres temas relevantes y/o que les preocupen en relación al trabajo del día anterior. Después se exponen estas tarjetas para agruparlas por temáticas y obtener diferentes grupos y observar de forma agregada los temas más relevantes.	En una caja se colocan diferentes objetos (brújula, tijeras, tablero ajedrez etc). Cada participante escoge un objeto que represente para ella/él cómo se encuentra con respecto al tema de investigación.	Los tres grupos participantes preparan unas cuestiones para el resto de grupos, y son presentadas en una primera ronda de intervenciones de tres a cinco minutos. Tras esta, se dejan unos minutos para que cada grupo consensue las respuestas a las preguntas. Posteriormente y, de nuevo con el tiempo limitado, cada grupo responde. El diálogo es mínimo, no se pretende que haya debate abierto, sino eslógans con los principales mensajes que se quieren transmitir.

Anexo III

Fichas de registro para las acciones

FICHA TRABAJO NO PRESENCIAL

Reflexionando sobre mi acción educativa hacia una Ciudadanía Global



Esta ficha pretende orientar la recopilación de información sistemática y guiar tus reflexiones sustentadas en tu “ronda de acción”. No es necesario que te alargues mucho en las explicaciones pero sí que estén claras y justificadas. No olvides rellenarla pensando permanentemente en la pregunta de investigación.

¡Recuerda! : NUESTRA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN ES...

“¿cómo mediante las prácticas de EpCG podemos llegar a más personas y modificar nuestros entornos? ¿cómo reconocer que esos procesos generan cambios que favorecen la justicia social?”

- 1) **DÓNDE.** ¿En qué programa, centro o práctica está enmarcada la acción que has llevado a cabo?
- 2) **CON QUIÉN.** ¿Quiénes han participado¹⁵?
- 3) **QUÉ.** Descripción de la acción (explicar la metodología para su replicación). Ten presentes qué consejos útiles podrías dar para su aplicación, cuáles han sido las dificultades que has encontrado para llevarla a cabo, qué materiales serían necesarios para su replicación, etc.
- 4) **POR QUÉ.** Breve justificación de por qué has elegido esta acción y no otra. ¿Qué expectativas tenías en ella que te hayan motivado a seleccionarla?
- 5) ¿Qué evidencias relacionadas con la pregunta de investigación has encontrado en tu acción?

ACTOR DEL QUE SE TRATA	EVIDENCIAS ENCONTRADAS			
	A NIVEL DE DISCURSO	A NIVEL DE INTENCIONALIDAD DE LLEVAR A CABO ACCIONES	A NIVEL DE HECHOS Y ACCIONES PUESTAS EN PRÁCTICA	OBSERVACIONES DE LAS CO-INVESTIGADORAS
			allí	

- 6) ¿Cómo interpretas esas evidencias con relación a la pregunta de investigación? (este es el punto en el que debes explayarte más. Elabora un discurso justificado).

¹⁵ No es necesario mencionar los nombres sino matizar el perfil de participantes e institución a la que pertenecen.

7) **Conclusiones de la acción respecto a la pregunta de investigación** (apóyate en las argumentaciones de la pregunta anterior para extraer las principales ideas). Muchas veces las conclusiones pueden estar relacionadas con una única tipología o varias de ellas (no necesariamente todas ellas).

CONCLUSIÓN DE MI ACCIÓN RESPECTO A LA PREGUNTA DE INVESTIGACION			ESTRATEGIAS DE TRABAJO DE ECG DONDE SE ENMARCAN ¹⁶	
			IMPORTANTE: Si hay alguna estrategia nueva que surja a partir de vuestra acción, es el momento de escribirla.	
<i>Importancia de conocer bien el contexto educativo para la práctica de ECG</i>			<i>Ej/ se relaciona con los elementos "1" y "7" de la ECG</i>	
CONCEPTUAL <i>(Matización, enriquecimiento de mi concepción teórica de la CG)</i>	PROCEDIMENTAL <i>(Replanteo de mis metodologías, y herramientas a nivel pedagógico y operativo)</i>	RELACIONAL <i>(¿Con quién lo hago, a quién me dirijo?)</i>	ACTITUDINAL <i>(Modificación en la priorización de mis principios y actitudes como educadora)</i>	OTRAS TIPOLOGÍAS <i>(Otras clasificaciones no recogidas en los 4 anteriores)</i>
x			x	

¹⁶ Las **estrategias de trabajo de ECG** consensuadas en el primer encuentro son: 1) problematizadora, 2) participativas y dialógicas, 3) experiencial y movilizadora, 4) adaptada al tipo de alumnado, contexto y momento educativo, 5) en valores, 6) desde una identidad organizativa ética (cultura del cuidado institucional y cultura democrática), 7) persigue transformar conciencias, 8) hacia la movilización por la justicia social, 9) en colectividad (con redes), 10) busca la amplificación, difusión y 11) intenta la transversalización.

8) **¿Qué otras evidencias te faltan para afianzar (triangular) la información extraída para poder responder la pregunta de investigación?** *(con qué otros actores deberías contar, qué otras técnicas podrías aplicar, etc.)*

9) **¿Se te ocurren ideas más concretas sobre cuáles podrían ser futuras “rondas de acción”?**
¿están en la línea de algunas de las categorías que se establecieron en el 1er encuentro?

PARA FINALIZAR...*¿Hay algún epígrafe de esta ficha que **propondrías eliminar o incluir** en este documento de manera que el resto de personas co-investigadoras del proceso lo tengan presente en sus reflexiones?*