



INFORME DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Promoción de la Educación para la Transformación Social en centros educativos y facultades de magisterio de la CAPV

PRO-2017K3/0002

Marzo de 2020

Promoción de la evaluación:

Unesco Etxea

Equipo evaluador:

una gestión y comunicación

una gestión y comunicación

plaza nueva 5 · 3º izda · dpto 3 · 48005 bilbao

609 148 569 · 691 070 718

www.unagestion.com

una@unagestion.com

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO EVALUADO	4
3. RESUMEN EJECUTIVO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN	7
3.1. Pertinencia	
3.2. Eficiencia	
3.3. Eficacia	
3.4. Orientación hacia la transformación política	
3.5. Inclusión del enfoque pedagógico y didáctico de la EPT	
3.6. Incorporación de una mirada intercultural	
3.7. Transversalización de la perspectiva de género	
3.8. Incorporación de la visión Sur	
4. EXPLICACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN	21
4.1. Metodología, fuentes y herramientas de recogida de información	
4.2. Cronograma	
5. ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS	29
5.1. Pertinencia	
5.2. Eficiencia	
5.3. Eficacia	
5.4. Orientación hacia la transformación política	
5.5. Inclusión del enfoque pedagógico y didáctico de la EPT	
5.6. Incorporación de una mirada intercultural	
5.7. Transversalización de la perspectiva de género	
5.8. Incorporación de la visión Sur	

1. Introducción

Este documento recoge la información derivada de la evaluación externa realizada al proyecto *Promoción de la Educación para la Transformación Social en centros educativos y facultades de magisterio de la CAPV*, gestionado por UNESCO Etxea.

El proceso de análisis se ha estructurado en función de 8 criterios de evaluación:

- **Pertinencia:** implica observar si las acciones derivadas del proyecto son adecuadas para el contexto en el que se desarrollan
- **Eficiencia:** analiza la relación entre los recursos (económicos, humanos, técnicos) utilizados para llevar a cabo el proyecto, y los resultados que se han obtenido.
- **Eficacia:** analiza el grado de consecución de los objetivos planteados en el proyecto
- **Orientación hacia la transformación política:** Analiza la adecuación del proyecto hacia el cuestionamiento de los modelos hegemónicos por medio de la participación, el fortalecimiento y la educación para la acción de sujetos políticos.
- **Inclusión del enfoque pedagógico y didáctico de la EPT:** Se centra en el análisis del enfoque pedagógico del que se parte y la forma en la que se construyen estrategias de empoderamiento, intercambio y búsqueda cooperativa de una nueva relación entre saber, poder y transformación.
- **Incorporación de una mirada intercultural:** Con el siguiente criterio se identificara en el proyecto la defensa de la diversidad cultural. Se buscará identificar la forma en la que el proyecto promueve el diálogo entre diversas formas culturales, el reconocimiento de las invisibilizadas y la gestión de la diversidad como valor para el desarrollo de las sociedades del Norte y el Sur globales.
- **Transversalización de la perspectiva de género:** Identifica la forma en la que se promueven los derechos de las mujeres tanto de forma transversal como en acciones concretas, así como el enfoque de género desde el que se desarrollan las acciones.
- **Incorporación de la visión Sur:** Analiza la forma en la que se ponen en valor los conocimientos y experiencias del Sur global, promoviendo modos alternativos de creación de conocimiento, así como la participación de personas y organizaciones que lo representan.

El proceso de evaluación se ha orientado a extraer aprendizajes de la estrategia desarrollada, de cara a identificar mejoras en las acciones que se emprendan en un futuro por parte de UNESCO Etxea.

2. Contextualización del proyecto evaluado

El proyecto evaluado lleva por título *"Promoción de la Educación para la Transformación Social en centros educativos y facultades de magisterio de la CAPV"* y ha sido desarrollado por UNESCO Etxea entre diciembre de 2017 y noviembre de 2019. La iniciativa tiene el triple propósito de avanzar sobre la construcción de un marco teórico que de contexto a las acciones educativas de UNESCO Etxea, dar visibilidad a iniciativas transformadoras en el ámbito de la educación formal, así como el fortalecimiento de agentes educativos formales hacia modelos de educación más transformadores.

Para ello, el proyecto se estructura en 3 componentes:

- **Reflexión teórica** A partir de la comparación de estrategias locales e internacionales sobre educación para la transformación social. Se basó esencialmente en la comparación de la Agenda 2030(ODS4), La estrategia Educación para el siglo XXI de UNESCO y la estrategia (H)abian de la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo
- **Visibilizar y fortalecer las capacidades** de agentes educativos formales que ya desarrollan actividades de educación transformadora
- **Generar intercambios** entre agentes transformadores y otros que no promueven un modelo para la transformación como herramienta para acercar a estos últimos a los principios de la educación crítica.

El proyecto define como **objetivo específico** promover prácticas educativas orientadas a la transformación social en centros de educación formal y facultades de Magisterio de la CAPV.

Y, para alcanzar ese objetivo, formula 4 **resultados**, con sus correspondientes indicadores objetivamente verificables:

RESULTADO 1: Investigadas estrategias educativas -locales e internacionales- y prácticas educativas en la CAPV y en un país del sur orientadas a la transformación social.

IR1.1. Se han analizado documentalmente y comparado al menos tres estrategias para promover la EPTs., dos internacionales y una local.

IR1.2.: Se ha formado un grupo de expertizaje con 8 representantes de redes educativas de la CAPV.

I.R.1.3: Se ha definido y caracterizado un modelo de EPTs ajustado a estrategias internacionales y locales.

IR1. 4: Se han investigado las prácticas educativas de 12 centros de educación formal no universitaria de la CAPV.

I.R.1.5: Se han seleccionado 8 centros de educación formal no universitaria de la CAPV, cuyo modelo educativo se aproxima a la ECTS definido y caracterizado en el proyecto.

I.R.1.6: Se han investigado las prácticas educativas de al menos 3 Facultades de Magisterio, una por cada universidad vasca.

I.R.1.7: Se han seleccionado al menos 2 Facultades de Magisterio, una por cada universidad vasca, cuyo modelo educativo se aproxima a la ECTS.

I.R.1.8: Se han investigado al menos 5 centros de educación formal no universitaria en Santiago de Chile.

I.R.1.9: Se ha seleccionado un centro de educación formal no universitaria, cuyo modelo educativo se aproxima a la ECTS definido y caracterizado en el proyecto.

RESULTADO 2: Presentadas a la comunidad educativa vasca estrategias y prácticas educativas orientadas a la transformación social

IR 2.1: Durante los dos años del proyecto 1.150 centros de educación formal no universitaria y 8 redes educativas de la CAPV reciben información sobre la investigación realizada, sobre el modelo de ECTS resultante y sobre prácticas educativas afines a él.

IR2.2: Durante los dos años del proyecto 6 Facultades de Magisterio de la CAPV reciben información sobre la investigación realizada, sobre el modelo de ECTS resultante y sobre prácticas educativas afines a él.

I.R.2.3: Al menos 90 docentes de centros de educación formal no universitaria y 20 representantes de redes educativas conocen de primera mano 8 prácticas educativas orientadas a la ECTS.

I.R.2.4: Al menos 40 docentes de Facultades de Magisterio de la CAPV conocen de primera mano 2 prácticas educativas universitarias orientadas a la ECTS.

I.R.2.5: 1.150 centros de educación formal no universitaria y 8 redes educativas de la CAPV reciben la guía didáctica con las piezas audiovisuales finalistas de la VIII edición del concurso Dame un minuto de sobre educación equitativa e Inclusiva.

I.R.2.6: Las 6 Facultades de Magisterio de la CAPV reciben la guía didáctica con las piezas audiovisuales finalistas de la VIII edición del concurso Dame un minuto de sobre educación equitativa e Inclusiva.

I.R.2.7: 1.150 centros de educación formal no universitaria y 8 redes educativas de la CAPV reciben la guía didáctica Educación para transformar Vidas (UNESCO).

I.R.2.8: Las 6 Facultades de Magisterio de la CAPV reciben la guía didáctica Educación para transformar Vidas (UNESCO).

RESULTADO 3: Reforzadas las capacidades de centros de educación formal no universitaria y Facultades de Magisterio de la CAPV para incorporar planes curriculares y prácticas educativas orientadas a la transformación social

I.R.3.1: Al finalizar el proyecto al menos 400 docentes de 8 centros de educación formal no universitaria de la CAPV han recibido formación sobre metodologías y prácticas educativas orientadas a la transformación social impartida por los centros seleccionados en la investigación.

I.R.3.2.: Al finalizar el proyecto al menos 400 docentes de 8 centros de educación formal no universitaria de la CAPV han recibido formación sobre temáticas vinculadas a la EPTS: Agenda 2030 y sostenibilidad, derechos humanos, género y visión Sur.

I.R.3.3: Al finalizar el proyecto al menos 75 docentes de 2 Facultades de Magisterio de la CAPV han recibido formación sobre temáticas vinculadas a la EPTS Agenda 2030 y sostenibilidad, derechos humanos, género y visión Sur.

RESULTADO 4: Incorporados planes curriculares y prácticas educativas orientadas a la transformación social en centros de educación formal no universitaria y Facultades de Magisterio de la CAPV.

I.R.4.1: Al finalizar el proyecto, 16 centros de educación reglada no universitaria de la CAPV han incorporado en sus planes curriculares y prácticas educativas un modelo educativo orientado a la transformación social.

I.R.4.2: Al finalizar el proyecto, 4 Facultades de Magisterio de la CAPV han incorporado en su planes curriculares y prácticas educativas un modelo educativo orientado a la transformación social.

I.R.4.3.: Al finalizar el proyecto, al menos 90 docentes de centros de educación formal no universitaria y 20 representantes de redes educativas conocen de primera mano 16 prácticas educativas orientadas a la EPTS.

I.R.4.4: Al menos 40 docentes de Facultades de Magisterio de la CAPV conocen de primera mano 4 prácticas educativas universitarias orientadas a la EPTS

3. Resumen ejecutivo del proceso de evaluación

El resumen ejecutivo recoge la información clave derivada del proceso de análisis y evaluación. Las evidencias obtenidas, una vez ordenadas, agrupadas y sistematizadas, se interpretan para extraer conclusiones sobre el desarrollo del proyecto y, a partir de éstas, proponer recomendaciones para acciones futuras.

Fortalezas y áreas de mejora del proyecto en general

Fortalezas:

La primera fortaleza que queremos señalar es la **propia existencia de proyectos de este tipo**. La necesidad de reflexionar sobre las bases teóricas y práctica de la EPTTS alimenta a quienes participan del propio proceso como a todo el resto de personas y organizaciones que trabajamos en el mismo sentido. Se agrega además el esfuerzo sincrético de poner en diálogo fuentes y experiencias diversas.

En la misma línea, al hacer un relevamiento de esfuerzos educativos para la transformación que se desarrollan en el ámbito de la educación formal en Euskadi y en Chile, **se les visibiliza y se les pone en valor**. A partir de las publicaciones pero, sobre todo, de los dos documentales, cualquier persona puede acercarse a unas formas educativas que buscan una mirada crítica y transformadora de la realidad.

Otro elemento muy positivo, y que ha sido destacado en otras las entrevistas, es la herramienta del **intercambio de experiencias y la formación entre pares** como estrategia adecuada para el empoderamiento, el fortalecimiento de los vínculos y la sostenibilidad de las acciones.

Finalmente, aunque la imposibilidad de postergar la fecha de finalización no contribuyó a que desplegara todo su potencial, la **transmisión de saberes entre centros** (entre los que hoy tienen un proyecto transformador y los que no) es otra estrategia muy acertada.

Áreas de mejora:

Este proyecto en particular, pero también el área de EPTTS debería darse un espacio para reflexionar sobre cuáles son **los sujetos políticos que pretende apoyar** en sus acciones educativas. Da la sensación de que la reflexión teórica y la plasmación práctica de dicha reflexión están yendo, como es natural, a diferente ritmo. Desde el punto de vista del discurso el área de educación de UNESCO Etxea plantea

reflexiones muy en la línea de las actuales teorías educativas, pero luego sus prácticas aún tiene algunas características de iniciativas anteriores.

Con respecto al sujeto político consideramos que sería necesario también una mayor implicación de este en **los procesos de identificación y diseño** de las propuestas del mismo modo que sería importante una profundización del rol de UNESCO Etxea como facilitadora de del **empoderamiento** de estos sujetos.

También en la **transversalización del enfoque de género** se podría avanzar. Tenemos la sensación de que se confía demasiado en que trabajar sobre el ODS 5 o hacer algunas acciones orientadas a mujeres es suficiente. Sin embargo, consideramos que es un buen momento para que se de un paso en el cuestionamiento a las relaciones de poder y en el análisis crítico de la causa de la desigualdad.

Hemos dicho que el trabajo de creación de conocimiento es una de las fortalezas del proyecto; en el mismo sentido, entendemos que también podría avanzarse en la **forma en la que este conocimiento se crea**. Una forma de profundizar en el camino que se recorre sería reflexionar sobre la educación crítica con herramientas propias de las pedagogías críticas. Del mismo modo que dar mayor participación a la población con la que se trabaja en el proceso de generación de saberes.

Conclusiones y recomendaciones respecto a los criterios

3.1. Pertinencia

Este criterio mide de qué manera el proyecto evaluado responde a problemáticas reales, tanto del contexto como de la población sujeto a la que se dirige. En este sentido, es importante revisar cómo ha sido el proceso de identificación de los objetivos del proyecto y de qué manera se ha involucrado en él a los diferentes grupos de la población sujeto.

Conclusiones

El diagnóstico surge del análisis de **fuentes secundarias** y en el **acumulado de conocimiento de la organización** respecto a la realidad sobre la que pretende intervenir. Paralelamente no se puede constatar la presencia de diagnósticos al uso ni de la participación activo de la población sujeto en la construcción de dichos análisis.

A partir de esto se considera que sí se ha realizado un abordaje global que pretende avanzar sobre el cumplimiento de los objetivos planteados a nivel de la formulación.

Recomendaciones

- **Aprovechar el acumulado de conocimientos** que se generan en los sucesivos proyectos de modo que hagan las veces de diagnósticos en las próximas intervenciones.
- **Propender a la participación de la población** sujeto en procesos de diagnóstico más activos. Aprovechar el compromiso que tienen con las acciones de UNESCO Etxea para que puedan aportar más allá de la presencia, un tanto pasiva, en las actividades que se impulsan.
- Como se reiterará en el apartado específico, se considera necesario que estos diagnósticos o antecedentes, sean a partir de fuentes primarias o secundarias, profundicen un **análisis de la situación diferencial** de mujeres y hombres.

3.2. Eficiencia

El criterio de eficiencia mide si los recursos utilizados en el proyecto se han utilizado de manera satisfactoria para el logro de los resultados previstos. Para ello, se ha revisado la ejecución presupuestaria –para garantizar que los recursos económicos se han utilizado de la manera prevista-, el cumplimiento del cronograma y la ejecución de las actividades, para observar si se han podido desarrollar todas las que estaban previstas y han sido suficientes para cumplir los resultados, o si ha habido desviaciones que hayan podido afectar a los objetivos del proyecto.

Conclusiones

En general se puede afirmar que el proyecto **se ha desarrollado con normalidad** y que se ha ejecutado de forma eficiente.

La decisión de la AVCD de no extender los plazos de ejecución **ha impactado en la capacidad de obtener mayores resultados de transformación** ya que ha implicado ejecutar con prisa, especialmente le resultado 4.

Por lo demás, la ejecución se ha ajustado a lo previsto y puede afirmarse que las actividades han contribuido al cumplimiento de los resultados y estos a los del objetivo general.

Recomendaciones

- Para futuros proyectos será necesario tener en cuenta la imposibilidad de extender los plazos por lo que el **ajuste a cronograma** deberá hacerse con una máxima exigencia tanto al momento de formular como de ejecutar.

3.3. Eficacia

Este criterio mide si se han logrado los resultados formulados y, por tanto, el objetivo específico del proyecto. Para ello, se valora el cumplimiento de los indicadores previstos en el formulario.

Conclusiones

En referencia al **cumplimiento de los indicadores** puede afirmarse que, en general, ha sido satisfactorio y se ha ajustado a lo previsto en la planificación del proyecto. Es verdad que en algunos casos las cifras de gente o centros participantes difiere de la planificada, pero sucede que en ciertos aspectos es menor y en otros mayor.

El indicador 2 del objetivo específico reveía la participación de cuatro facultades y finalmente participaron 2 porque fue difícil encontrar a ese nivel espacios en los que los modelos respondieran a conceptos de educación transformadora. En este caso entendemos que no se debe a un error de ejecución sino a una **deficiencia en la identificación**, ya que se partía del supuesto que en las facultades se contaría con modelos que en la realidad no existían.

En relación con los resultados queremos destacar que el primero resultado (investigación de estrategias educativas) resulta **altamente interesante** desde el punto de vista de la EpTS ya que incide en un camino que no resulta tan habitual como es la construcción de conocimiento teórico sobre educación para la transformación. Consideramos, además, que poner en diálogo estrategias educativas del Norte y del Sur, así como la de los organismos internacionales con otras instituciones locales, todas ellas analizadas desde los principios de la EpTS es un camino altamente recomendable para ser continuado e imitado.

Con respecto a los indicadores de este resultado, las cifras han sido superadas salvo para los casos que ya se han mencionado en relación con las facultades de magisterio.

En lo que respecta al segundo resultado es posible afirmar que los indicadores se han cumplido, si se sigue **estrictamente la enunciación** de los mismos. Vale decir que

La cantidad de centros y personas que se planificó han recibido tanto la guía como el documental referido. Sin embargo, consideramos que más compatible con los valores de la EpTS son encuentros presenciales de difusión con una estrategia de participación y aportes que las difusiones masivas de materiales ya sean escritos o audiovisuales.

En tercer resultado, centrado en el componente de fortalecimiento de capacidades, además de cumplir sus indicadores, **ha sido muy valorado por los agentes participantes**. Todas las entrevistas destacaron el valor de los aprendizajes construidos en ese momento del proceso.

El cuarto y último resultado es el que, según nuestra perspectiva **mayor potencial para la transformación social** presentaba en el papel. No obstante, al no poder postergar la fecha de finalización del proyecto, **no ha conseguido desplegar el potencial transformador todo lo que hubiera sido posible**. Entendemos que los centros que ya tenían avanzada una reflexión han profundizado sus análisis, pero aquellos que estaban en una etapa más inicial hubiesen requerido un acompañamiento un poco mayor para lograr cambios profundos y sostenibles.

Recomendaciones

- En relación con la cantidad de facultades que finalmente participaron, sería conveniente que en los próximos proyectos se **afinen con mayor exactitud** los criterios a la hora de seleccionar a los agentes que participarán para no enfrentarse a sorpresas durante la ejecución,
- Referente a la estrategia de generación de conocimiento teórico por medio de la puesta en diálogo de acercamientos del Norte y del Sur, así como la de los organismos internacionales con otras instituciones locales, todas ellas analizadas desde los principios de la EpTS es un camino **altamente recomendable para ser continuado e imitado**.
- Para futuras ocasiones se recomiendan que también se planifiquen las difusiones desde **una mirada de educación transformadora**, dando espacios para la participación y el aporte de la población sujeto en espacios presenciales que habiliten el debate y la construcción de miradas colectivas.
- La formación entre centros guía ha habilitado un proceso de aprendizaje horizontal muy valorado por todo el mundo. Nuestra recomendación es que **se aprovechen las sinergias** fortalecidas en este proyecto para encarar otros

procesos de mayor calado transformador en proyectos sucesivos y que se permita una participación más activa de los centros en la orientación de dichos procesos.

- No obstante, nuestra perspectiva es que **este debería ser el camino de trabajo futuro**, ya que propone un recorrido de trabajo conjunto, horizontal, de construcción de conocimiento crítico y colectivo que se encuentra en la base de la propia EPT.

3.4. Orientación hacia la transformación política

Evaluar la orientación política del proyecto implica indagar sobre la adecuación hacia el cuestionamiento de los modelos hegemónicos por medio de la participación, el fortalecimiento y la educación para la acción de sujetos políticos. Las preguntas de evaluación que se han construido para analizar la orientación del proyecto hacia la **transformación política** se enmarcan en las cuatro siguientes dimensiones:

- Participación de la población sujeto y construcción de sujetos políticos
- Enfoque en derechos y cuestionamiento de las relaciones de poder
- Pertenencia, promoción y apoyo a redes de incidencia
- Sostenibilidad de las acciones

Conclusiones

Relacionado con la construcción de **sujetos políticos** y la participación de éstos en todas las fases del proyecto, puede decirse que en esta intervención no ha sido la fortaleza más destacada. Tenemos la sensación de que ha costado identificar la idea de un sujeto político para este proyecto y, como tal, tampoco ha tenido un rol determinante la población sujeto en la fase de planificación de las acciones.

Lo que sucede en el mantenimiento de un enfoque de estas características es que el **rol de la población que participa tiende a ser un tanto pasivo** y depende siempre de las incitativas de la ONGD que lidera el proceso. La experiencia suele demostrar, aunque no todos los casos sean iguales, que una vez finalizado el proceso o la financiación de los proyectos, los vínculos que se construyeron se terminan debilitando por la falta de un agente que lidere las acciones.

Romper con esta lógica de verticalidad es un desafío para los agentes de cooperación, pero entendemos que será indispensable para la conformación de movimientos que, a través de acciones sostenibles, trasciendan la lógica de los proyectos y se embarquen en procesos de transformación a más largo plazo.

El tipo de participación que se propone es la que podría encontrarse en el **grupo de expertizaje** que tendría el cometido de incorporar sus saberes en la planificación de acciones posteriores. Sin embargo, según las evidencias extraídas por este equipo, su aporte tampoco fue tan significativo como para que representara una diferencia y terminó convirtiéndose en un grupo consultivo

En lo que refiere al **enfoque en derechos**, en cambio, sí puede afirmarse que constituye un elemento importante del proyecto, especialmente en los contenidos trabajados en las formaciones y en su mención en el "**Estudio comparativo de estrategias locales e internacionales sobre educación para la transformación social**". Allí se menciona en reiteradas ocasiones como las diversas estrategias comparadas apelan al Enfoque en Derechos como una herramienta indispensable para la transformación, lo que ha hecho que sea identificado como uno de los tres elementos comunes a todas las estrategias comparadas (junto con el Enfoque de alianzas y el Enfoque de sostenibilidad: ambiental, social y económica). Desde la **formulación** también se planteaba con claridad esta apuesta.

Se ha echado en falta una mención más específica al enfoque en derechos en la **investigación** realizada entre los centros, aunque si se habla de Derechos humanos, en general, en varias ocasiones.

En este proyecto, la presencia de redes ha **estado más vinculada a lo organizativo que a lo político**. Vale decir que la apelación a la Red de escuelas asociadas a la UNESCO en Euskadi, que agrupa a 10 centros escolares, estuvo más enmarcada en el acercamiento a centros que estuvieran dispuestos a participar que en la conformación de una red de incidencia para la transformación social.

De todas formas, a partir de este proyecto, según las entrevistas se ha **consolidado una red** que contribuirá para el desarrollo de acciones futuras.

En referencia a la **sostenibilidad**, tanto UNESCO Etxea sigue siendo coordinadora de la red que aglutina a muchos de los centros como estos siguen estando dispuestos a participar. Sin embargo, se tiene conciencia de los desafíos que ello implica como el acceso a financiación o el trascender hacia la participación de otros agentes como el alumnado.

Recomendaciones

- Nuestra recomendación es que en futuras intervenciones **se plantee una reflexión sobre el rol que se le desea atribuir a la población**. Porque de esa reflexión también surgirá el modelo de EpTS que se está promoviendo. Si la participación

es más activa en las instancias estratégicas del proyecto, se estará encaminando a **modelos más transformadores de la educación**.

- Del mismo modo creemos que debe darse una reflexión **sobre la construcción de sujetos políticos**. Debe pensarse si se busca que un colectivo determinado participe de una forma más o menos activa de las acciones propuestas o se plantea que un colectivo se reconozca como sujeto de cambio y se fortalezcan sus capacidades y su empoderamiento para alcanzar esos cambios.
- En lo referente al enfoque de derechos se propone que se apele a un trabajo que **exceda lo formativo** y que encamine a una reflexión sobre el derecho a la educación o, incluso, el rol de la educación crítica para la identificación de la vulneración de derechos y la identificación de los agentes a quienes se les pueda exigir el cumplimiento de derechos. Vale decir que haya una mirada más política orientada a la transformación social.
- Las bases que se han construido en este proceso, así como la pertenencia de muchos de los centros a la red de escuela asociadas a UNESCO, puede ser una oportunidad para construir, en futuros proyectos, **una red de incidencia** que aúne fuerzas para un trabajo de transformación social más coordinado.

3.5. Inclusión del enfoque pedagógico y didáctico de la Educación para la Transformación Social

Cuando se plantea el análisis de esta dimensión se pretende identificar enfoque pedagógico del que se parte y la forma en la que se construyen estrategias de empoderamiento, intercambio y búsqueda cooperativa de una nueva relación entre saber, poder y transformación. En este proyecto en concreto, para analizar los aspectos relacionados con el enfoque pedagógico de la Educación para la Transformación Social, se hará hincapié en el análisis de los siguientes aspectos:

- Trabajo hacia el empoderamiento y la acción de la población sujeto
- Enfoque pedagógico.
- Procesos de aprendizaje continuo e innovación educativa

Conclusiones

Se ha optado por la estrategia de fortalecer las capacidades de los centros como agentes de cambio y esta estrategia ha tenido su plasmación más importante en la creación de vínculos entre centros y en el aprendizaje inter-centros. Se puede intuir

que el vínculo pudiera derivar en un proceso de **empoderamiento**, pero tenemos la sensación de que **sería una consecuencia deseada pero no buscada activamente**.

Incluso en los centros a que no tiene hoy un proyecto de educación transformadora, el acercamiento a los centros guía podría despertarles el interés o la curiosidad, pero **no se identifican estrategias** concretas para el empoderamiento de estos centros como agentes de cambio social.

En la **orientación hacia la acción**, sí que pueden identificarse estrategias muy interesantes. La primera y principal es la apuesta por la formación entre iguales. La idea que sean los propios centros los que formen al resto mediante el **intercambio de experiencias**, o que se pongan en valor proyectos transformadores que ya están sucediendo, es un motor para el cambio que consideramos muy acertado y valorado por los agentes participantes.

El proyecto evaluado ha **promovido la incorporación de una mirada crítica** sobre la realidad, porque los propios ODS interpelan a la realidad. Sin embargo, la orientación ha estado más centrada en el proceso educativo que en las condiciones sociales injustas que debería cambiar. Así estaba previsto en el objetivo específico y así ha sucedido.

En el modelo teórico que se ha construido sobre ECTS se destacan algunas fortalezas:

- La centralidad del alumnado en las acciones
- La mirada holística, crítica y orientada a la acción
- La incorporación de lo afectivo-emocional
- La concepción de la escuela como un espacio abierto al entorno

Y también se echan en falta:

- La referencia a la equidad de género
- Una mirada intercultural e intraseccional.

De las características mencionadas podría desprenderse que el alumnado y el profesorado es un grupo uniforme y como tal no se aprecian ni referencia a las bases de la discriminación ni estrategias para el abordaje de la diversidad. Se entiende que son condiciones, algunas metodológicas, otras epistemológicas y otras operativas, por lo que en la aplicación del modelo concreto **será posible incorporar estas diversidades** para que el proceso sea realmente transformador.

Recomendaciones

- En una etapa posterior, debería trabajarse en hacia el empoderamiento, especialmente de los centros que no tiene hoy un proyecto transformador, de modo que se **identifiquen como agentes de cambio** y que asuman su responsabilidad en la construcción de unas condiciones de vida más justa en nuestra sociedad y en el resto del mundo.
- En la orientación hacia el cambio entendemos que debe seguirse apostando en la misma línea de transformación, aunque deberían profundizarse en dos aspectos: un **rol más activo de los centros guía y un enfoque más orientado al empoderamiento de los otros centros**.
- Para el futuro consideramos que podría también apostarse por la reflexión sobre el **rol de la escuela como agente transformador**, en especial en aquellos centros que aún no se lo plantean. Del mismo modo que podría avanzarse hacia construcciones epistemológicas cercanas a la educación crítica que pusieran en cuestionamiento las bases de la desigualdad, más allá de la promoción de los ODS. Vale decir que los ODS se consideran **una herramienta** y no un objetivo en sí mismo.
- Seguir avanzando en los **mecanismos para promover el aprendizaje continuo**. La construcción de redes, el fortalecimiento del vínculo entre centros y las capacidades instaladas en el equipo de UNESCO Etxea para la reflexión son una oportunidad para que los debates iniciados en este proyecto se continúen y profundicen en el futuro.

3.6. Incorporación de una mirada intercultural

Con el siguiente criterio se identifica en el proyecto la defensa de la diversidad cultural. Se indaga acerca de la forma en la que el proyecto promueve el diálogo entre diversas culturas, el reconocimiento de las invisibilizadas y la gestión de la diversidad como valor para el desarrollo de las sociedades del Norte y el Sur globales.

La dimensión intercultural suele resultar compleja de abordar en proyectos que pretenden llegar a un colectivo amplio como es el presente. También es verdad que en la estrategia (H)abian se hace referencia a la necesidad de incorporar, en las acciones de EpTS, el enfoque intercultural, pero más frecuentemente se menciona la necesidad del reconocimiento y la gestión de las **diversidades** en un sentido amplio. Aunque es claro que no es exactamente lo mismo, se puede entender que el

concepto interculturalidad es un estado primario al de gestión de las diversidades en general.

Habiendo hecho esta breve introducción, a los efectos de este proyecto (y en consonancia con las exigencias previstas en el formulario) se han analizado:

- La articulación e intercambio con organizaciones de países empobrecidos o asociaciones de personas migrantes en Euskadi
- La promoción de la reflexión sobre la interculturalidad

Conclusiones

La articulación con la **oficina UNESCO de Chile**, es un elemento intercultural importante. Por otro parte, la concreta participación de la Universidad Abierta de Recoleta U en el marco de esa colaboración con la oficina de Santiago) se planteó en pie de igualdad con los centros de Euskadi, dando una **mirada amplia** que rompe con las lógicas tradiciones de norte y sur.

En lo materiales producidos en el contexto del proyecto, la **mención de los derechos humanos y la atención a la diversidad** es una variable constante a la que se apela como valor.

La apuesta sobre interculturalidad más evidente para esta evaluación puede encontrarse en el **material audiovisual**, donde se refleja una realidad multicultural no solamente de origen, sino también de edades.

Recomendaciones

- Aunque es importante el trabajo con ODS porque con la incorporación sus valores se incluyen ciertas miradas de diversidad y de derechos, en futuros proyectos de similares características **la mirada intercultural debiera reforzarse** desde un acercamiento más político. Por ejemplo, podría plantarse la reflexión de la construcción cultural dentro de los centros, o el rol de la escuela en el fortalecimiento de la diversidad, o en la interseccionalidad de discriminaciones.

3.7. Transversalización de la perspectiva de género

Identifica la forma en la que se promueven los derechos de las mujeres tanto de forma transversal como en acciones concretas, así como el enfoque de género desde el que se desarrollan las acciones. Las dimensiones que se considera importante analizar en el contexto de este proyecto son las siguientes:

- Incorporación de género en el diseño

- Tratamiento en los contenidos
- Participación de mujeres y de asociaciones feministas
- Cuestionamiento de relaciones de poder y desempoderamiento de hombres
- Uso de los lenguajes

Conclusiones

En los apartados narrativos **del formulario del proyecto**, se menciona de forma reiterada la idea del género. Además de referirse en diferentes oportunidades en apartado 3.1.2 del Contexto, se dedica específicamente a analizar la perspectiva de género en la Agenda 2030, tema central del trabajo de UNESCO Etxea.

Más adelante también se menciona el trabajo que el proyecto hará en línea con la **estrategia de empoderamiento de mujeres**.

Se menciona también que algunas actividades estarán a **cargo de mujeres feministas**, aunque no se plantea un trabajo con el movimiento feminista como tal.

Para seleccionar a la experiencia del Sur, "se dará prioridad a proyectos educativos que visibilicen mujeres y organizaciones de mujeres **como sujetos de desarrollo**".

A nivel de la matriz, **estas intenciones se desvanecen** y no se encuentran ni objetivos, ni resultados ni actividades tendientes a transformar aquella expresión teórica en hechos concretos.

Se echa, también en falta, alguna herramienta que permita evaluar qué impacto se espera que tenga el proyecto **específicamente en las mujeres** de la población sujeto y en el **cuestionamiento de las relaciones de poder**.

En los contenidos de los procesos formativos **sí ha estado presente** la incorporación de la perspectiva de género en el marco de los Derechos humanos y del ODS N°5, aunque siempre en un contexto que **no se basa** en el cuestionamiento de las relaciones de poder.

Los indicadores de participación de mujeres han sido **conseguidos**, manteniendo los porcentajes planificados y en algunos casos superando las previsiones.

Las organizaciones feministas en cambio, ha sido identificadas por el proyecto por la participación en **algún caso concreto muy puntual** de mujeres consideradas feministas pero el movimiento como tal no ha tenido participación ni incidencia en el proyecto.

El **Modelo de EpTS Propuesto por UNESCO Etxea** en el "Estudio sobre Educación para la Transformación Social en centros educativos no universitarios de la CAPV y Facultades de Magisterio y educación de las Universidades vascas" **no incorpora ninguna referencia explícita** a la equidad de género o al trabajo por la igualdad o a la atención a la diversidad sexual.

En todos los productos se puede apreciar un claro esfuerzo por trabajar **desde un lenguaje inclusivo** tanto en los textos, como en el audiovisual y los contenidos de las formaciones.

En Binaka se aprecia el esfuerzo por mostrar **personas diversas** tanto en edad como en procedencia.

Recomendaciones

- En lo referente al diseño, nuestra recomendación es que existan **resultados y actividades concretas orientadas al avance en equidad**.
- Que estas acciones, además, sean planificadas desde un **enfoque GED** que cuestione las relaciones de poder y que visibilice además **otras diversidades**, así como las **discriminaciones interseccionales**.
- A nivel de los contenidos de las formaciones y de las comunicaciones además de trabajar el ODS 5, **hacer referencia a la incorporación de la perspectiva de género en todos los ODS visibilizando sus metas e indicadores específicos**,
- Se propone, aunque somos conscientes de su dificultad, **contar con una mirada feminista hacia los contenidos y procesos educativos** que resulta esencial para abordar procesos realmente transformadores.
- Representaría también un avance el recurrir a **epistemologías y metodologías feministas** para la creación de conocimiento.
- Consideramos que en futuras intervenciones debería **avanzarse sobre la reflexión de los contenidos** de del Modelo de EpTS construido en este proyecto para que pudiera incluir algunas de las recomendaciones planteadas en esta evaluación.
- Finalmente, se debería avanzar hacia la incorporación de una mirada **afectivo-sexual diversa**. Buscar el análisis interseccional que permita incluir un análisis más amplio orientado a trabajar desde todas las diversidades en la misma línea que propone (H)abian.

3.8. Incorporación de la visión Sur

Analiza la forma en la que se ponen en valor los conocimientos y experiencias del Sur global, promoviendo modos alternativos de creación de conocimiento, así como la participación de personas y organizaciones que lo representan. En el contexto de este proyecto las categorías a analizar en esta transversal son:

- Participación de personas, organizaciones del Sur global o de personas migrantes en Euskadi.
- Difusión de conocimientos, experiencias e investigaciones desarrolladas en el Sur global

Conclusiones

La inclusión de la experiencia de la Universidad Abierta de Recoleta **es un aporte significativo** en lo que a la incorporación de saberes desde el Sur se refiere.

Su participación no solo aporta por estar situado en el sur, sino porque su **proyecto se sustenta sobre valores contrahegemónicos** que promueven la inclusión en un proceso educativo tendiente a revertir las desigualdades.

Recomendaciones

- Como recomendación podría citarse que para futuros proyectos **se mantenga este tipo de participación** de proyectos educativos del sur, con metodologías inspiradas en la Educación Popular. Se sugiere, además, que se avance en el empleo de otras metodologías para la creación de conocimiento provenientes de las epistemologías críticas y de la Educación Popular como puede ser la Sistematización de Experiencias y la Investigación Acción Participativa.

4. Explicación del proceso de evaluación

4.1. Metodología y fuentes de información

Este proceso de evaluación se ha planteado desde un enfoque de revisión para el aprendizaje, en el que tiene peso tanto la información objetiva recogida de documentos e informes, como la subjetiva derivada de las visiones y percepciones de las personas implicadas en el proyecto.

Para ello, de cara a combinar lo objetivo-cuantitativo con lo subjetivo-cualitativo, se ha recurrido a dos tipos de fuente de información:

a. Fuentes secundarias

Se trata de documentación generada por el proyecto, que informa sobre el planteamiento del mismo, la ejecución de las actividades en diferentes períodos y las posibles incidencias en la gestión. Asimismo, se incluyen en este apartado los documentos de sistematización de las evaluaciones de algunas de las acciones de formación realizadas.

En concreto, se han consultado los siguientes documentos:

- Formulario del proyecto aprobado por la Agencia Vasca de Cooperación
- Segundo informe Técnico
- Informe Técnico y Económico Final
- Documental BILAKA
- Estudio comparativo de estrategias locales e internacionales sobre educación para la transformación social.
- Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (material elaborado por UNESCO y utilizado en el contexto de este proyecto)
- Informe del "Estudio sobre Educación para la Transformación Social en centros educativos no universitarios de la CAPV y Facultades de Magisterio y educación de las Universidades vascas"
- Programa formativo sobre Derechos Humanos en el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos

b. **Fuentes primarias:** información obtenida de personas directamente implicadas en la ejecución del proyecto. Para ello, se han realizado entrevistas a las siguientes personas informantes clave:

Informante	Entidad	Herramienta y fecha
Monika Vázquez	Responsable del proyecto	Entrevista
Aitor Pagaldai	Responsable de innovación educativa en la Ikastola Lauaxeta	Entrevista
Isaak Aranberri	Director general de Zumaiena	Entrevista
Ainitze Blanco	Directora del Centro de Formación profesional Hernani	Entrevista

Para recoger la información derivada de cada una de las fuentes, se han diseñado **herramientas específicas**. El primer paso ha sido construir una tabla con preguntas de evaluación de cada uno de los criterios a evaluar. Son las siguientes:

Criterio: Pertinencia
¿Cómo ha sido el proceso de identificación de necesidades que han llevado a definir los objetivos y resultados para este proyecto?
¿Los objetivos del proyecto se orientan a abordar los problemas que se presentan en el diagnóstico del contexto?
¿Hay un diagnóstico específico de género?

Criterio: Eficiencia
¿Ha habido desviaciones presupuestarias respecto a las previsiones originales? ¿Cómo se ha afrontado esa situación y en qué tiempos?
¿Se ha adecuado la ejecución de las actividades al cronograma inicialmente formulado? ¿Cómo ha influido esto a los resultados del proyecto? ¿Se han analizado las causas? ¿Se han previsto medidas para evitar que vuelva a ocurrir?
¿Las actividades planteadas en el proyecto han sido suficientes para la consecución de los resultados previstos? Si no es así, ¿se ha hecho un análisis de ello? ¿Qué conclusiones se han extraído de cara a adecuarlas para lo que queda de ejecución?

Criterio: Eficacia
¿Se han conseguido los resultados esperados?
¿Las actividades contribuyeron al logro del objetivo específico? En caso de que no sea así ¿qué ha sucedido y cómo se ha corregido la situación?
¿Han surgido emergentes que permiten alcanzar otros logros no previstos por el proyecto? ¿Se puede seguir incidiendo, en proyectos futuros, en la profundización de estos logros?

Evaluación Final

Promoción de la Educación para la Transformación Social en centros educativos y facultades de magisterio de la CAPV
PRO-2017K3/0002



¿Han surgido dificultades no previstas que entorpezcan el desarrollo del proceso? ¿Qué estrategia se está siguiendo para relativizar sus impactos?
Se han cumplido los indicadores del proyecto
¿Cómo ha funcionado el grupo de "espertizaje" y que aportes ha hecho al proyecto?
¿Cómo se sabe que los centros han implementado cambios en sus modelos educativos y que ello ha impactado en la formación del alumnado?

Criterio: Orientación hacia la transformación política

¿Cuál es el potencial transformador del proyecto?
¿Existe una estrategia de participación de la población sujeto en las diferentes fases del proceso?
¿Se ha promovido que el proceso de concienciación esté ligada con uno de acción posterior?
¿Se trabaja desde una estrategia de enfoque en derechos?
¿El proceso cuestiona relaciones de poder?
¿Se definen objetivos y estrategias orientadas a transformar las relaciones de poder?
¿De qué enfoque de lo local y lo global se parte?
¿Cómo ese enfoque se plasma en objetivos, resultados y actividades de los proyectos?
¿El proceso se orienta al fortalecimiento de las capacidades políticas de la población a la que se dirige?
¿En qué medida este proyecto ha dado herramientas para transformar la realidad?
¿De qué forma el proyecto ha impactado en los centros, profesorado y alumnado?
¿Por qué se considera que este es un proyecto transformador?
¿Se ha avanzado en el debate sobre el rol de la "escuela" en la transformación social?
¿Se favorece la organización para la construcción de un sujeto político que derive en movilización social?
¿Se promueve la participación de otros movimientos? ¿Qué estrategias se llevan adelante para incorporar sus especificidades?
¿El proceso ha estado vinculado a redes de incidencia social?
¿Qué mecanismos se prevén para la sostenibilidad de las acciones?
¿Han quedado capacidades instaladas en la población de modo que se garantice la continuidad más allá de los proyectos?
¿Qué se va a hacer ahora con todo el material creado para darle continuidad al proceso?

Criterio: Inclusión del enfoque pedagógico y didáctico de la Educación para la Transformación Social

¿Qué objetivos de empoderamiento de la población se han marcado?
¿Qué indicadores se han utilizado para medir el empoderamiento de la población?

¿Se ha partido de los saberes de la población sujeto?
¿Qué metodologías se han utilizado para garantizar una construcción colectiva del conocimiento?
¿Se incorporan los sentimientos, lo cotidiano y las emociones en el proceso educativo?
¿Qué capacidades hay instaladas en los equipos técnicos para desarrollar procesos de Investigación Acción Participativa (IAP)? ¿Se ha utilizado esta herramienta durante el proceso?
¿Desde qué enfoque se realiza la investigación?
¿Las reflexiones parten desde la práctica cotidiana de las personas intervinientes en el proceso?
¿Qué herramientas didácticas se han utilizado durante el proceso?
¿Se han reflexionado sobre el uso de las herramientas habituales con la intención de construir otras nuevas más adecuadas al proceso específico?
¿Existe una práctica sistemática dentro de la organización para la innovación didáctica?

Criterio: Incorporación de una mirada intercultural

¿Qué objetivos se han planteado para trabajar la interculturalidad?
¿Se ha cuestionado la identidad cultural hegemónica?
¿Qué esfuerzos se han desarrollado para adaptar los contenidos a las necesidades y realidades de los diferentes grupos presente en la población sujeto?
¿Desde qué enfoque cultural están desarrollados los materiales utilizados en el proceso?
¿Qué rol se le da a la comunicación en el proyecto?
¿Se ha reflexionado en la organización sobre el papel de la comunicación en los procesos de incidencia y movilización?

Criterio: Transversalización de la perspectiva de género

¿El análisis del contexto integra la visión de género?
Si es así, ¿se formulan objetivos, metas y/o actividades en coherencia con ese análisis?
¿La estrategia de participación en la identificación distingue objetivos de participación diferentes para hombres y para mujeres?
¿Se visibiliza la vulneración de derechos sistémica que sufren las mujeres?
¿El proceso cuestiona relaciones de poder entre mujeres y hombres?
¿El proceso prevé una estrategia para el desempoderamiento de los hombres?
¿Cómo se ha implicado a los movimientos feministas en el proceso?
¿Se ha trabajado específicamente en el empoderamiento de mujeres?

¿Qué estrategias se han utilizado para promover una participación equilibrada de mujeres y hombres?
¿Se ha hecho un análisis de las desigualdades de género como un fenómeno sistémico y no asociado a una cultura concreta?
¿Se han puesto en relación a mujeres de diferentes identidades culturales?
¿Qué acciones se han desarrollado para hacer un uso no sexista del lenguaje y de las imágenes?
¿Cómo se ha incorporado la perspectiva de género en los contenidos de los productos comunicacionales?

Criterio: Incorporación de la visión Sur

¿Se ha puesto en cuestionamiento los conceptos tradicionales de norte y sur?
¿Cómo se ha materializado esa reflexión en este proceso en concreto? ¿Qué análisis alternativo se propone?
¿Se han difundido conocimientos, experiencias e investigaciones desarrolladas en el Sur global?
¿Se ha trabajado por poner analizar críticamente los prejuicios y el imaginario que las personas participantes tienen sobre los pueblos del Sur global?
¿Se ha planificado un proceso de intercambio de conocimiento entre el Norte y Sur globales?
¿Cómo se ha decidido la participación de la Oficina y experiencias de Chile?
¿Han participado organizaciones del Sur, asociaciones de personas inmigrantes u otros grupos étnicos minoritarios en la CAE?
¿Se ha hecho desde un enfoque igualitario que promueva la puesta en valor de sus aportes a la sociedad vasca?

Respecto a las entrevistas, se han planteado como entrevistas semiestructuradas, con un guion base a partir del cual ir introduciendo cuestiones en función de la deriva de la conversación.

En total, se han diseñado 2 tipos de guines, uno para el equipo y otro para los centros guía:

Equipo de UNESCO Etxea

4 de marzo de 2020

Sobre formulación

1. ¿Cómo ha sido el **proceso de identificación** de necesidades que han llevado a definir los objetivos y resultados para este proyecto?

2. En cuanto a la **participación real de la población sujeto** en las diversas fases ¿Qué valoración hacéis? ¿Creéis que hubiera sido posible involucrar más a algunos de ellos?

Capacidad transformadora del proyecto

3. ¿Cuál es el **potencial transformador** que le veis al proyecto?
4. Mencionáis en el informe la cantidad de centros, profesorados y alumnado que han pasado por procesos de educación transformadora ¿**Cómo se sabe** que los centros han implementado cambios en sus modelos educativos y que ello ha impactado en la formación del alumnado?
5. Una de las bases de la dimensión política es la organización, fortalecimiento y apoyo a sujetos político ¿Concebís la idea de **sujetos políticos** en estos proyectos?
6. En este proyecto ¿**quiénes serían y cómo habéis trabajado** con dichos sujetos la orientación hacia el cambio social?
7. ¿Cuál ha sido la participación del **alumnado** en este proyecto?
8. ¿Creéis que ha ayudado **para transformar** a los centros guía?
9. ¿Qué **impacto real** creéis que ha tenido en los otros centros que no fueron guía?

Género

10. ¿Desde qué **enfoque se incorpora la equidad de género** (MED o GED)? ¿Se cuestionan las **relaciones de poder** entre mujeres y hombres? ¿Se ha pensado en **trabajar específicamente con hombres** para identificar su responsabilidad en la vulneración de derechos?
11. ¿Cómo se ha incorporado la perspectiva de **género en los contenidos de los productos comunicacionales**? ¿Y en el contenido de las formaciones? ¿Qué estrategia se utiliza para hacer **un uso no sexista del lenguaje** y de las imágenes?

Otros elementos de relevancia

12. ¿Qué estrategia se ha utilizado para vincular lo **local y lo global**?
13. ¿Cómo ha funcionado el grupo de **"espertizaje"** y que aportes ha hecho al proyecto?
14. ¿Cómo se ha decidido la participación de la **Oficina y experiencias de Chile**?
15. ¿Crees que puede hacerse incidencia hacia la construcción de modelos de educación transformadora también en la **educación pública vasca**?

Continuidad

16. ¿Qué **continuidad** se le va a dar a este proyecto? ¿Qué se va a hacer ahora con **todo el material creado**?
17. En general, en relación con la temática del proyecto ¿Cuáles son los **desafíos más importantes de** cara al futuro? ¿Cuál crees que debería ser el rol de UNESCO Etxea?

Centros guía (entre el 18/2 y el 5/3)

1. ¿Qué les ha **motivado** a participar?
2. ¿Cuál ha sido vuestra participación en el proyecto?
3. ¿Crees que el proyecto netamente informativo/formativo o buscaba, también, **cambiar conciencias y conductas**?
4. En ese mismo sentido ¿Se ha promovido que el proceso de concienciación esté ligada con **unas acciones posteriores**?
5. ¿Crees que el proyecto apuntaba a fortalecer las **capacidades políticas** (entendidas como capacidad de promover cambios) en la población?
6. ¿De qué forma el proyecto **ha impactado** en los centros, profesorado y alumnado?
7. ¿Se ha avanzado en el debate sobre el **rol de la "escuela"** en la transformación social?
8. ¿Se ha vinculado lo que sucede en el **ámbito local con el internacional**?
9. ¿Se ha trabajado sobre la situación de **desigualdad de mujeres y hombres**?
10. ¿**Cómo seguirá la colaboración** vuestro centro y UNESCO Etxea a partir de ahora?
11. ¿Cuáles son los **desafíos más importantes** en torno al construcción de procesos educativos transformadores?
12. ¿Cuál es tu **valoración global** de la participación de UNESCO Etxea?

4.2. Cronograma

El plan de trabajo del proceso de evaluación ha seguido el siguiente cronograma:

	Dic 19	Ene 20	Feb 20	Mar 20
Proceso previo				
Reunión de coordinación inicial				
Diseño de plan de evaluación definitivo				
Trabajo de campo				
Estudio de documentación				
Entrevistas				
Elaboración de informe				
Sistematización de la información y análisis de datos				
Redacción de informe de evaluación				

5. Análisis de los criterios

5.1. Pertinencia

Referido a la pertinencia del proyecto puede decirse que el proceso de identificación se ha basado, tal como se expresa en la propuesta, en un análisis de las diversas respuestas promovidas a nivel local y global hacia los desafíos de la educación. Entre estas respuestas se recogen las promovidas:

- Naciones Unidas (ODS así como diversas declaraciones y programas de UNESCO),
- En el ámbito europeo
- En el ámbito estatal
- En el ámbito de la CAPV

Se toma como base también para la construcción del proyecto la investigación realizada por Ignacio Martínez Martínez, para la AVCD sobre el "Análisis de la cooperación vasca en el nuevo contexto internacional del desarrollo" de 2016¹.

También han sido consultados realizados por UNESCO y que se citana a continuación:

Escuelas en acción, ciudadanos del mundo para el desarrollo sostenible: guía para el profesorado

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002491/249129s.pdf>

The ABCs of global citizenship education

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248232e.pdf>

La Educación transforma vidas

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>

La globalización y el imaginario neoliberal de la reforma de la educación.

En: Investigación y prospectiva en educación. N°20

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247328s.pdf>

Declaración de Buenos Aires - E2030: Educación y habilidades para el siglo 21

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247286s.pdf>

¹ Recuperada en

http://www.elankidetzak.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_memorias/es_pubmem/adjuntos/Analisis%20de%20la%20cooperacion%20vasca%20informe%20final%20web.pdf

Los manuales escolares allanan el camino hacia el desarrollo sostenible.

Informe de seguimiento de la educación en el mundo: documento de política nº28

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002467/246777s.pdf>

Educación para transformar vidas: metas, opciones de estrategia e indicadores

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245278s.pdf>

En síntesis, tal como se expresa en los antecedentes del formulario "El presente proyecto recoge respuestas que desde el ámbito de NNUU y UNESCO (Agenda 2030 y ODS4, la educación para el siglo XXI); desde el ámbito europeo (Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación -anexo 3.5- y Plan Bolonia-anexo 3.6); desde el ámbito estatal (Escuela Nova XXI) y desde el ámbito de la CAPV (Heziberri 2020 -anexo 3.8-, Habian,...) se han dado para hacer frente desde la educación a los desafíos globales".

Como puede apreciarse en la descripción precedente, el diagnóstico se sustenta en un enfoque producto del análisis de **fuentes secundarias** y en el acumulado de conocimiento de la organización. El rol que ocupa UNESCO Etxea en la Red de escuelas asociadas a la UNESCO de la CAPV (red que alberga a diez centros de educación reglada no universitaria de la CAPV que participan en programas y proyectos educativos impulsados por la UNESCO.) permite que la organización posea una acumulado de experiencia respecto del tema que, aunque no siempre se encuentran sistematizado, representa un bagaje importante de conocimiento sobre las estrategias de educación alternativa.

Se cree que una de las apuestas que deberían buscarse en el futuro es la de sistematizar de una forma más ordenada esa bagaje de conocimiento. Es sabido que resulta difícil muchas veces, acceder a financiamiento para realizar tareas de diagnóstico, especialmente en el ámbito de la Educación para la Transformación social; por ello se vuelve necesario que las organizaciones vayan construyendo estrategias que permitan plasmar en documentos creados de una forma más o menos metódica, los conocimientos que van generando en sus múltiples acciones de EPTS.

Finalmente, no se ha encontrado un **diagnóstico específico de género**. Las referencias que se hacen corresponden a cómo se incorpora la transversalidad de género en la Agenda 2030 y al lugar que ocupan en los ODS (tanto en la especificidad del objetivo 5 como en la transversalidad en el resto de objetivos). En el apartado correspondiente se analizará más en profundidad pero un enfoque de género con una mirada más transversal se considera necesario para la realización de los subsiguientes proyectos.

5.2. Eficiencia

Se ha pedido una **modificación presupuestaria** debido a cambios producidos en las actividades 2.2 (Elaboración, diseño, traducción, edición y difusión de una guía didáctica con las piezas audiovisuales finalistas de la VIII edición del concurso Dame un minuto de sobre educación equitativa e Inclusiva) y 2.3 (Adaptación, diseño traducción, edición y difusión de la guía didáctica Educación para transformar Vidas (UNESCO)).

En lo referente a la primera actividad, tal como se da cuenta en el informe y se pudo constatar en las entrevistas con el equipo, la guía didáctica ha sido nutrida desde fuentes más amplias que las previstas en el inicio y ello ha impactado en el costo de la actividad haciéndola, según nuestro entender, más interesante y completa. En lo que refiere a la segunda actividad se ha ampliado la guía prevista y ello también ha redundado en una modificación del presupuesto.

En ambos casos las solicitudes se han remitido en tiempo y forma y han sido adaptadas a la normativa exigible.

La ejecución de las **se ha ajustado al cronograma previsto** y no han sufrido retraso significativo y por tanto no se ha afectado a consecución de los resultados tal y como estaban previstos.

En este apartado quisiéramos hacer referencia a que las decisiones tomadas unilateralmente por la Agencia vasca de Cooperación al Desarrollo han impactado en el funcionamiento del proyecto. Históricamente los proyectos de EpTS han disfrutado de la posibilidad de solicitar extensiones a las fechas previstas para finalización de los proyectos. Considerando que los procesos de transformación sociales responden a mecanismos complejos y que, según los propios lineamientos estratégicos de la AVCD, cada vez deben implicar a más agentes fuera del ámbito de la cooperación, los plazos que se planifican al principio no necesariamente pueden cumplirse casi tres años después. En ese contexto, los pedidos de extensión han solido ser una herramienta válida para ajustar las ejecuciones a la realidad real. En esta ocasión la AVCD notificó a las organizaciones de cooperación que dicha posibilidad se eliminaba a partir de mediados del año 2019. La sorpresa de la UNESCO Etxea, al igual que la del resto de organizaciones del sector, tuvo que ser rápidamente sustituida por una rápida respuesta organizativa que implicara ejecutar rápidamente lo que restaba del proyecto. Esta ejecución imprevista y apresurada, aunque permitió cumplir con todo lo planificado, conspiró con un desarrollo pausado y reflexivo de las actividades. En tal sentido, como se analizará en el apartado anterior, el último resultado podría haber tenido mucho mayor impacto y poder transformador del que tuvo.

En cuanto al cumplimiento de los resultados se ha recogido que **el equipo evalúa con satisfacción** la realización del proyecto y el cumplimiento de los indicadores previstos, tal como se especificará en el apartado siguiente. En ese sentido la conclusión general es que las actividades han contribuido al cumplimiento de los objetivos tal como estaba previsto y que todo se realizó según lo planificado.

5.3. Eficacia

En referencia al **cumplimiento de los indicadores** puede afirmarse que, en general, ha sido satisfactorio y se ha ajustado a lo previsto en la planificación del proyecto. Es verdad que en algunos casos las cifras de gente o centros participantes difiere de la planificada, pero sucede que en ciertos aspectos res menor y en otros mayor.

En relación al objetivo específico, por ejemplo, el indicador 2 difiere la cantidad de lo previsto en la formulación. Según se expresa en el informe, solo 2 de las 4 Facultades de Magisterio previstas "han incorporado un modelo educativo orientado a la transformación social. El proyecto contemplaba seleccionar dos Facultades con modelos educativos transformadores pero en el mapeo únicamente se seleccionó una porque el resto no respondía al modelo establecido en el proyecto. Por este motivo, el pilotaje posterior se hizo de una Facultad a otra y no de dos a otras dos como estaba previsto (Anexo 2: Listado de Facultades participantes en el proyecto)". En este caso entendemos que no se debe a un error de ejecución sino a una **deficiencia en la identificación**, ya que se partía del supuesto que en las facultades se contaría con modelos de e educación transformadora, lo cual finalmente no sucedió. En relación a este hecho lo que se sugiere es que en los próximos proyectos se afinen con mayor exactitud los criterios a la hora de seleccionar a los agentes que participarán para no enfrentarse a sorpresas durante la ejecución, Lo mismo podría decirse para el indicador 3 ya que dentro del profesorado han sido 67 menos que las previstas.

El resto de indicadores cuantitativos del Objetivo Específico se han superado ampliamente y en algunos casos muy ampliamente como la cantidad de alumnado de facultades de Magisterio que ha sido cuatro veces la cantidad prevista en la formulación,

El primer resultado "Investigadas estrategias educativas -locales e internacionales- y prácticas educativas en la CAPV y en un país del sur orientadas a la transformación social", resulta **altamente interesante** desde el punto de vista de la EpTS ya que incide en un camino que no resulta tan habitual como es la construcción de conocimiento teórico sobre educación para la transformación. Cabe destacar que para que pueda avanzarse en transformación es indispensable que los agentes

transformadores generen reflexión al respecto. Consideramos, además, que poner en diálogo estrategias educativas del Norte y del Sur, así como la de los organismos internacionales con otras instituciones locales, todas ellas analizadas desde los principios de la EpTS es un camino altamente recomendable para ser continuado e imitado.

En cuanto a las actividades desarrolladas cabe afirmar que sí han contribuido al logro del resultado. Todas ellas, las que, además se han desarrollado en tiempo y forma, han contribuido a la conformación de un marco teórico amplio que permitiera comparar estrategias a nivel local y global, identificando prácticas del norte y del sur,

El resultado 2, de corte más informativo, buscaba dar visibilidad a los hallazgos del resultado 1; "Presentadas a la comunidad educativa vasca estrategias y prácticas educativas orientadas a la transformación social".

Según nuestro análisis es posible afirmar que los indicadores del resultado se han cumplido si se **sigue estrictamente la enunciación de los mismos**. Vale decir que la cantidad de centros y personas que se planificó han recibido tanto la guía como el documental referido. No obstante, nuestra matización hace referencia a dos aspectos: primero si la estrategia de difusión masiva de unos documentos (sean estos escritos o audiovisuales) garantiza la visualización/lectura de esos documentos. Lo segundo si esa estrategia de difusión masiva (a través de html) es compatible con los valores de la educación transformadora que promueve el proyecto. Según nuestra perspectiva se adecuan mucho más los eventos de presentación como los de la actividad 2.1 que han tenido repercusión y presencia que una difusión masiva de resultados. Nuestra sugerencia es que para futuras ocasiones también se planifiquen las difusiones desde una mirada de educación transformadora, dando espacios para la participación y el aporte de la población sujeto en espacios presenciales que habiliten el debate y la construcción de miradas colectivas.

El tercer resultado tiene un interesante componente de **fortalecimiento de capacidades** de los centros guía participantes: "Reforzadas las capacidades de centros de educación formal no universitaria y Facultades de Magisterio de la CAPV para incorporar planes curriculares y prácticas educativas orientadas a la transformación social".

Nuevamente cabe señalar que los **indicadores se han cumplido**. Sin embargo, el detalle más importante desde el punto de vista de la educación para la transformación está en la buena valoración que han dado los agentes en especial a la actividad 3.1 "Organización de un programa de formación entre centros guía sobre prácticas y metodologías orientadas a la transformación social". Tal como se dará

cuenta en la descripción de la dimensión pedagógica, esta estrategia ha habilitado un proceso de aprendizaje horizontal muy valorado por todo el mundo. Nuestra recomendación es que se aprovechen las sinergias fortalecidas en este proyecto para encarar otros procesos de mayor calado transformador en proyectos sucesivos y que se permita una participación más activa de los centros en la orientación de dichos procesos.

El cuarto y último resultado es el que, según nuestra perspectiva **mayor potencial para la transformación social** presentaba en el papel. Se pretendía que habilitara unas competencias en centros de formación más lejanos a los principios de la EPTTS fortaleciendo sus capacidades a partir del contacto con otros centros con mayor trayectoria en ese camino. Por otra parte habilitaría que los centros guía intensificaran su apuesta por la transformación. En la formulación fue enunciado como "Incorporados planes curriculares y prácticas educativas orientadas a la transformación social en centros de educación formal no universitaria y Facultades de Magisterio de la CAPV". Aunque los indicadores han sido alcanzados, entendemos que hay un logro desigual según el centro que se trate.

Al no poder contar con la posibilidad de extensión de la fecha final del proyecto, y al conocer esta circunstancia poco tiempo antes de la finalización prevista para el proyecto, creemos que el potencial transformador **no se ha conseguido desplegar todo lo que hubiera sido posible**. Entendemos que los centros que ya tenían avanzada una reflexión han profundizado sus análisis, pero aquellos que estaban en una etapa más inicial hubiesen requerido un acompañamiento un poco mayor para lograr cambios profundos y sostenibles. No obstante, nuestra perspectiva es que este debería ser el camino de trabajo futuro, ya que propone un recorrido de trabajo conjunto, horizontal, de construcción de conocimiento crítico y colectivo que se encuentra en la base de la propia EPTTS.

5.4. Orientación hacia la transformación política

En concordancia con (H)abian (Estrategia de Educación para la Transformación Social de la Agencia Vasca de Cooperación al Desarrollo), se sostiene la idea de que la orientación política debe analizarse desde el acompañamiento y apoyo a colectivos que se tiendan a constituirse como **sujetos políticos**. Que debe buscarse el fortalecimiento de sus capacidades y su empoderamiento, no como un objetivo en sí mismo, sino como una estrategia para que dichos colectivos sean capaces de reivindicar sus derechos. Que la orientación debe ser hacia la acción para la transformación y que la participación de estos colectivos debe promoverse para todas las fases del proyecto.

El **enfoque en derechos** es, asimismo, la estrategia que debe seguirse para el fortalecimiento de estos colectivos, tal como se establece en el propio documento de la estrategia "La promoción y logro de los derechos humanos se convierten en referentes de las intervenciones de EpTS. Por ello en las actuaciones de EpTS es necesario identificar titulares de derechos y obligaciones y contribuir al fortalecimiento de capacidades de ambos; en el primer caso, para que puedan reivindicar sus derechos y, en el segundo, para que garanticen su protección, promoción y cumplimiento"² (pág. 31). También se enmarca en este análisis la incorporación de un enfoque **local-global** que permita comprender la interrelación entre las decisiones locales y los impactos globales, así como la configuración de sistemas globales que determinan la realidad local (*Ibid.*).

Se entiende también que un proyecto de Educación para la Transformación Social debe promover y potenciar tanto la pertenencia a **redes de incidencia** como la **sostenibilidad de las acciones**. La primera porque permiten contextualizar las actuaciones de un proyecto concreto en un entramado de otras actuaciones, potenciando su propia capacidad de incidencia. La segunda porque se considera imprescindible que exista una estrategia, al menos, que mire más allá de las fechas de conclusión de las acciones financiadas, con una mirada amplia de transformación a largo plazo.

En relación a la construcción de **sujetos políticos** y la participación de éstos en todas las fases del proyecto, puede decirse que en esta intervención no ha sido la fortaleza más destacada. Tenemos la sensación que ha costado identificar la idea de un sujeto político para este proyecto y, como tal, tampoco ha tenido un rol determinante la población sujeto en la fase de planificación de las acciones.

El planteo que se mantuvo es una participación más o menos activa de la población sujeto (ya que ese es el acercamiento que se ha tenido de las personas participantes) en la ejecución de las actividades y esta población ha respondido muy bien a este formato de participación.

Lo que sucede en el mantenimiento de un enfoque de estas características es que el **rol de la población que participa tiende a ser un tanto pasivo** y depende siempre de las incitativas de la ONGD que lidera el proceso. La experiencia suele demostrar, aunque no todos los casos sean iguales, que una vez finalizado el proceso o la financiación de los proyectos, los vínculos que se construyeron se terminan debilitando por la falta de un agente que lidere las acciones.

² AVCD (2018) (*H*)*abian, Estrategia de Educación para la Transformación Social*. Gasteiz: AVCD.

Romper con esta lógica de verticalidad es un desafío para los agentes de cooperación pero entendemos que será indispensable para la conformación de movimientos que, a través de acciones sostenibles, trasciendan la lógica de los proyectos y se embarquen en procesos de transformación a más largo plazo.

Evidencia de este tipo de participación se pueden encontrar en el informe final del proyecto, cuando se especifica que "cabe resaltar la participación activa de la población sujeto en:

- En la definición y concreción conceptual y metodológica de las actividades. El proyecto creó un grupo de *espertizaje* con representantes de diferentes redes educativas de la CAPV que ha realizado un seguimiento a todas las actividades del proyecto, lo que contribuye a garantizar una adecuación de las actividades a las necesidades reales de la población destinataria.
- Aportando su propio conocimiento de la realidad: el conocimiento y la experiencia de los centros de educación formal no universitaria y Facultades de Magisterio en EPTTS ha sido identificado y aprovechado como recurso para formar e inspirar a otros centros. De esta manera, las actividades formativas, han aprovechado las experiencias reales de la propia población sujeto.
- Participando activamente en el Intercambiando de experiencias, conocimientos e información sobre la EPTTS. El proyecto ha contemplado el acompañamiento de unos centros educativos a otros en la incorporación de un modelo educativo orientado a la EPTTS. Asimismo, se ha organizado un evento público para la socialización de las actividades del proyecto entre la comunidad educativa, de la que es parte muy importante la población sujeto.
- En la evaluación de las actividades para aprender y construir de manera conjunta y seguir mejorando.
- En la evaluación final del proyecto.

El tipo de participación que se propone es la que podría encontrarse en el **grupo de espertizaje** que tendría el cometido de incorporar sus saberes en la planificación de acciones posteriores. Sin embargo, según las evidencias extraídas por este equipo, su aporte tampoco fue tan significativo como para que representara una diferencia y terminó convirtiéndose en un grupo consultivo. E incluso en los inicios del proyecto, cuando tuvo un rol más activo, su participación tampoco se centró en aportar a las bases ni metodológicas ni epistemológicas del proceso. Así se recoge de la entrevista con el equipo "El grupo de *espertizaje* inicialmente sí que hizo un importante aporte al proyecto al identificar centros en los que llevar a cabo el estudio. Se compartió con las personas de este grupo el modelo de EPTTS definido en el proyecto y nos dieron un listado de centros que creían que se ajustaban a él. A partir

de ese momento, la relación con el grupo de espertizaje ha sido básicamente para informar del transcurso del proyecto”.

En síntesis, en lo referente a la participación de la población sujeto y construcción del sujeto político, nuestra recomendación es que en futuras intervenciones **se plantee una reflexión sobre el rol que se le desea atribuir a la población**. Porque de esa reflexión también surgirá el modelo de EpTS que se está promoviendo. Si se plantean unos roles más pasivos con una relación más vertical, se estará promoviendo un modelo de sensibilización o de Educación para el Desarrollo; si en cambio la participación es más activa en las instancias estratégicas del proyecto, se estará encaminando a **modelos más transformadores de la educación**.

Del mismo modo creemos que debe darse una reflexión **sobre la construcción de sujetos políticos**. Nuestra perspectiva es que en este tipo de proyectos que reflexionan sobre la propia educación la identificación del sujeto político no siempre es sencilla. Puede ser el alumnado como sujeto de la transformación de una realidad injusta, o el profesorado en su condición facilitadora de la reflexión del alumnado. Pueden ser (como se buscó en este proyecto) el propio centro educativo y sus autoridades como agentes de cambio fundamentales de nuestra sociedad. Pero fuera lo que fuere, nuestra perspectiva es que debe darse una reflexión sobre cómo se concibe a la población. Si se busca que un colectivo determinado participe de una forma más o menos activa de las acciones propuestas o se plantea que un colectivo se reconozca como sujeto de cambio y se fortalezcan sus capacidades y su empoderamiento para alcanzar esos cambios.

En lo que refiere al **enfoque en derechos**, en cambio, sí puede afirmarse que constituye un elemento importante del proyecto. No debe olvidarse que una parte muy importante de los contenidos trabajados estuvieron orientados a la difusión y aplicación de los ODS, en especial el N°4 (Educación de calidad). Por otra parte en los contenidos de las formaciones el tema Derechos humanos siempre estuvo presente.

También estuvo presente en el **“Estudio comparativo de estrategias locales e internacionales sobre educación para la transformación social”**. Allí se menciona en reiteradas ocasiones como las diversas estrategias comparadas apelan al Enfoque en Derechos como una herramienta indispensable para la transformación, lo que ha hecho que sea identificado como uno de los tres elementos comunes a todas las estrategias comparadas (junto con el Enfoque de alianzas y el Enfoque de sostenibilidad: ambiental, social y económica).

Desde la **formulación** también se planteaba con claridad esta apuesta cuando se decía que “El proyecto plantea la identificación y selección de prácticas educativas

que incorporen este enfoque (A 1.3) y también el refuerzo de capacidades en derechos humanos de los centros seleccionados (A 3.2)” (pág. 34 del formulario).

Llama la atención que en la investigación de los centros educativos **no haya mención específica al enfoque de derechos** como tal. Si es cierto que con frecuencia se habla de Derechos Humanos en general o de algunos en particular, pero no se aprecia un acercamiento ni al reclamo por parte de las personas titulares ni a la identificación de responsables.

En ese sentido quizá lo que se echa en falta es un trabajo que **exceda lo formativo** y que encamine a una reflexión sobre el derecho a la educación o, incluso, el rol de la educación crítica para la identificación de la vulneración de derechos y la identificación de los agentes a quienes se les pueda exigir el cumplimiento de derechos. Vale decir que haya una mirada más política orientada a la transformación social.

En este proyecto, la presencia de redes ha **estado más vinculada a lo organizativo que a lo político**. Vale decir que la apelación a la Red de escuelas asociadas a la UNESCO en Euskadi, que agrupa a 10 centros escolares, estuvo más enmarcada en el acercamiento a centros que estuvieran dispuestos a participar que en la conformación de una red de incidencia para la transformación social.

Si es verdad, por otra parte, que el proyecto en todo momento apeló a la conformación de trabajado en redes entre los centros participantes. Pero esta red no fue concebida **tanto como herramienta política como metodológica**. En ese sentido todas las entrevistas han coincidido en la importancia del vínculo que se ha creado entre los centros. Se menciona, por ejemplo, que “La visita con otros centros por ejemplo te permite aprender. El compartir las buenas prácticas. Puede surgir, a partir de esto, un trabajo entre los centros que trascienda este proyecto”. O en otro caso “Al ser red, somos bastante activos y en el Dame un Minuto participamos, nuestros alumnos han presentado videos. En julio nos vamos al Congreso Nacional y con las escuelas que nos hemos conocido, se han creado lazos que como objetivos ya están marcados: por ejemplo en Zorroza de Bilbao para que ellos puedan ver como es vivir en Euskera y que puedan conocer nuestro proyecto”.

Las bases que se han construido en este proceso, así como la pertenencia de muchos de los centros a la red de escuela asociadas a UNESCO, puede ser una oportunidad para construir, en futuros proyectos, **una red de incidencia** que aúne fuerzas para una trabajo de transformación social más coordinado.

Finalmente, en lo que refiere a la **sostenibilidad** de las acciones se puede expresar que la organización, a fecha de hoy **sigue coordinando** la red de escuelas asociadas

a la UNESCO e intenta mantener los vínculos con las organizaciones con las que ha trabajado. La falta de financiación hace que la tarea sea, quizá, menos intensa que lo deseable, pero sigue realizándose. Por otra parte, los propios centros están **dispuestos a participar** en cuantas actividades organice UNESCO Etxea, según han especificado en las propias entrevistas: "estaríamos encantados de seguir colaborando. Yo creo que la línea de transformación de centros entre iguales es la buena dirección. También es verdad que cada centro debe hacer su propio recorrido. Pueden venir, inspirarse y que luego cada centro inicie su recorrido. Yo creo que UNESCO Etxea puede ser el nexo entre estos dos tipos de centros".

También desde el equipo de UNESCO Etxea **identifican otros desafíos interesantes** con respecto a la sostenibilidad o a las acciones de futuro. "Uno de los retos es implicar al alumnado como agente transformador de los centros, hacia dentro, y también como agente activo de transformación social. Creo que son necesarias acciones que garanticen la participación real del alumnado hacia dentro y hacia fuera de su centro". Incluso en los centros guía que son ejemplo de educación alternativa a la bancaria hegemónica (en palabras de Freire) "colocan al alumnado en el centro pero no siempre son partícipes ni construyen junto con él los proyectos. Son más bien destinatari@s de los mismos".

5.5. Inclusión del enfoque pedagógico y didáctico de la Educación para la Transformación Social

Hemos mencionado que en el proyecto evaluado se ha optado por la estrategia de fortalecer las capacidades de los centros como agentes de cambio y que esa estrategia ha tenido su plasmación más importante en la creación de vínculos entre centros y en el aprendizaje inter-centros. Se puede intuir que esta estrategia de vínculo pudiera derivar en un proceso de **empoderamiento**, pero tenemos la sensación que **sería una consecuencia deseada pero no buscada activamente**.

Incluso en los centros a que no tiene hoy un proyecto de educación transformadora, da la sanación que el acercamiento a los centros guía podría despertarles el interés o la curiosidad, pero **no se identifican estrategias** concretas para el empoderamiento de estos centros como agentes de cambio social.

De hecho, el propio equipo de UNESCO Etxea ve en esta fuerza inspiradora el **potencial transformador** del proyecto "Identificar y visibilizar experiencias de educación transformadoras que ya están en marcha y convertirlas en fuerza inspiradora y motivadora para otros centros que deseen incorporar modelos transformadores. Bajo la hipótesis de que estrategias como Habian son necesarias pero no son suficientes para que los centros revisen y modifiquen sus proyectos

educativos para orientarlos a la transformación social. Son las experiencias de otros centros las que realmente mueven al cambio”.

Hay una apuesta por el despertar del interés entre iguales; al ver lo que otros centros hacen se **pone en funcionamiento el deseo propio de cambio**. Entendemos que es una apuesta válida y hemos constatado que así ha funcionado. Nuestra visión es que, en una etapa posterior, debería trabajarse en este empoderamiento, especialmente de los centros que no tiene hoy un proyecto transformador, de modo que se **identifiquen como agentes de cambio** y que asuman su responsabilidad en la construcción de unas condiciones de vida más justa en nuestra sociedad y en el resto del mundo.

En lo que tiene relación con la **orientación hacia la acción**, sí que pueden identificarse estrategias muy interesantes. La primera y principal es la apuesta por la formación entre iguales. La idea que sean los propios centros los que formen al resto mediante el **intercambio de experiencias**, o que se pongan en valor proyectos transformadores que ya están sucediendo, es un motor para el cambio que consideramos muy acertado. En este caso coincidimos plenamente con lo expresado por el equipo párrafos más arriba. Las entrevistas han evidenciado que esta estrategia es **muy valorada también por los agentes participantes**, tal como ya se ha mencionado.

Consideramos que en futuros proyectos debe seguirse apostando por esta idea de transformación y aunque deberían profundizarse en dos aspectos: un **rol más activo de los centros guía** y un **enfoque más orientado al empoderamiento de los otros centros**.

En relación al alineamiento con el **enfoque pedagógico de la Educación para la Transformación Social**, es posible reconocer algunos esfuerzos importantes así como algunas áreas de mejora. Haciendo referencia nuevamente a (H)abian se expresa que “Para la EpTS las metodologías y el cómo tienen lugar los procesos de aprendizaje, así como la intencionalidad transformadora de estos procesos educativos tienen un papel clave. Por ello, es necesario identificar y recrear en el contexto actual los diferentes enfoques, tanto ético políticos como pedagógicos, que corresponden a este enfoque educativo. Es necesario incorporar en las propuestas educativas pedagogías críticas, participativas y socioafectivas -vinculadas con la educación popular, así como diversidad de enfoques: intercultural, feministas y de sostenibilidad de las vidas, gestión de las diversidades, interseccionalidad de las opresiones...”³ (pág. 30).

³ AVCD (2018) (H)abian, Estrategia de Educación para la Transformación Social. Gasteiz: AVCD.

El proyecto evaluado ha **promovido la incorporación de una mirada crítica** sobre la realidad, porque los propios ODS interpelan a la realidad. Sin embargo, la orientación no ha estado tanto centrada en la crítica a las condiciones que la educación debe transformar como en el propio proceso de transformación. Esto se explica en el hecho de que los objetivos del proyecto así lo planteaban "Promover prácticas educativas orientadas a la transformación social en centros de educación formal y facultades de Magisterio de la CAPV". No se buscaba un análisis crítico del contexto tanto social como educativo, sino la puesta en valor y la promoción de unas ciertas prácticas.

Para el futuro consideramos que podría también apostarse por la reflexión sobre el **rol de la escuela como agente transformador**, en especial en aquellos centros que aún no se lo plantean. Del mismo modo que podría avanzarse hacia construcciones epistemológicas cercanas a la educación crítica que pusieran en cuestionamiento las bases de la desigualdad, más allá de la promoción de los ODS. Vale decir que los ODS se consideran **una herramienta** y no un objetivo en sí mismo.

Un apartado específico corresponde aquí para poner en valor el marco teórico propio que ha construido UNESCO Etxea sobre su conceptualización de EpTS. Cabe señalar la importancia del mismo porque contextualizará las acciones futuras y ha sido construido a partir de la mirada de otros documentos de corte global y local. Reproducimos las características especificadas en el documento "Estudio sobre Educación para la Transformación Social en centros educativos no universitarios de la CAPV y Facultades de Magisterio y educación de las Universidades vascas" (pág. 6-7).

"Este modelo de EpTS desarrollado por UNESCO Etxea se caracteriza por dar una visión muy concreta de cuáles han de ser las características de un proyecto educativo orientado a la transformación social, incidiendo en siete ámbitos de actuación, que se utilizan en este estudio como los siete criterios de análisis para la selección de los centros guía. Son los siguientes

Modelo de EpTS Propuesto por UNESCO Etxea	
1. El papel del/la docente	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compromiso ético de acción política en el aula, que trasciende al ejercicio de la profesión. ◦ Sensibilidad con el alumnado y sus intereses ◦ Cohesión en el equipo docente y formación para actualizar prácticas.
2. El papel del alumno/a	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Los intereses del alumnado y sus procesos de aprendizaje deben ponerse en el centro y puedan vincularse con los contenidos curriculares

3. Metodología curriculum y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conocimiento no compartimentado: planteamiento de los proyectos o temas transversal a varias áreas de conocimiento, dinámico, cooperativo y vivencial. ◦ Curriculum flexible desarrollado para el proyecto educativo. ◦ Evaluación: del proceso más que de los resultados, y con el acento en las capacidades
4. El modelo educativo	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Educación holística: crítica, orientada a la acción, y que entienda la educación como proceso. ◦ Se trabaja para el desarrollo integral de la persona y ayudándola a crear una mirada interdisciplinar de la realidad
5. Las prácticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Docentes: actúan a veces como ponente pero también como facilitadores. ◦ Aula: como espacio propio de trabajo, investigación debate y autoaprendizaje cooperativo. ◦ Se trabaja el plano afectivo del grupo. ◦ Se sale del aula y del centro
6. Escuela participativa y espacio	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Escuela abierta al entorno, conectada con la comunidad, otros actores educativos y espacios. ◦ Participación de las familias: facilitando espacios y canales de cooperación. ◦ Arquitectura y mobiliario adecuado para estos procesos educativos
7. El clima del centro	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Espacio respetuoso inclusivo y empático. ◦ Normas de convivencia consensuadas. ◦ Espacios de mediación disponibles. ◦ Medidas correctoras razonadas, contra las acciones y no contra las personas

Lo primero es que, como se ha dicho, celebramos esa **apuesta por la reflexión teórica** sobre el modelo de EPTTS que, como se desprende de lo expresado en el esquema, está orientado a centros de educación formal. También nos parece importante poner en valor algunos aspectos de esta reflexión:

- La centralidad del alumnado en las acciones
- La mirada holística, crítica y orientada a la acción
- La incorporación de lo afectivo-emocional
- La concepción de la escuela como un espacio abierto al entorno

En cuanto a lo que se echa en falta del modelo, podemos señalar dos aspectos: la **falta de referencia a la equidad de género y la ausencia de una mirada intercultural e intraseccional**. De las características mencionadas podría desprenderse que el alumnado y el profesorado es un grupo uniforme y como tal no se aprecian ni referencia a las bases de la discriminación ni estrategias para el abordaje de la diversidad. Se entiende que son condiciones, algunas metodologías, otras epistemológicas y otras operativas, por lo que en la aplicación del modelo concreto

será posible incorporar estas diversidades para que el proceso sea realmente transformador.

Finalmente, se considera recomendable para próximos proyectos, seguir avanzando en los **mecanismos para promover el aprendizaje continuo**. La construcción de redes, el fortalecimiento del vínculo entre centros y las capacidades instaladas en el equipo de UNESCO Etxea para la reflexión son una oportunidad para que los debates iniciados en este proyecto se continúen y profundicen en el futuro.

En la misma línea del camino emprendido, siempre debe recordarse la necesidad de promover la **puesta en valor de los aprendizajes** que va generando en sus diferentes proyectos. En este trabajo que se evalúa se han producido materiales que responden a esa lógica y en formato diferentes. Tanto el estudio comparativo de las estrategias de EpTS, como la investigación de las prácticas concretas entre centros como el documental BINAKA, son ejemplos caros del camino que debe seguirse recorriendo. Simplemente a modo de ampliación y recordatorio puede citarse las metodologías que se promueven desde la propia estrategia (H)abian para el aprendizaje continuo:

"El aprendizaje se impulsará:

- Haciendo memoria de las actuaciones realizadas, registrando y dando seguimiento a las metas e indicadores propuestos.
- Realizando evaluaciones y sistematizaciones para generar aprendizaje sobre los procesos de EpTS.
- Difundiendo y generando espacios para compartir los aprendizajes identificados.
- Facilitando la incorporación en las prácticas de los cambios que generan los aprendizajes identificados.
- Posibilitando la transformación de las propias entidades teniendo como referencia los aprendizajes generados.
- Celebrando los logros, avances y aprendizajes realizados" (*ibíd.*: pág. 33).

5.6. Incorporación de una mirada intercultural

Respecto a la primera de las variables, podría mencionarse la articulación con la **oficina UNESCO de Chile**, a pesar de que se hará referencia también a este elemento en el análisis de la transversal visión Sur. Consideramos que ha sido interesante el aporte de saberes desde el Sur que ha representado esta articulación.

En este caso la actividad **Actividad 1.4. Mapeo de planes curriculares y prácticas educativas orientadas a la transformación social en centros de educación formal no universitaria en Santiago de Chile** se planteó como una forma de acercamiento a las estrategias educativas diversas.

Por otro parte, la participación de la Universidad Abierta de Recoleta se planteó en pie de igualdad con los centros de Euskadi, dando una **mirada amplia** que rompe con las lógicas tradiciones de norte y sur.

Según palabras del propio equipo, esa colaboración es estratégica desde muchos aspectos ya que "(...) es la oficina regional de educación para América Latina y El Caribe. Es colaboradora habitual de UNESCO Etxea por el programa de Becas ONU y alberga el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) con sede en la propia oficina. Este laboratorio, entre otras acciones, lleva a cabo investigaciones para la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos de la educación. Además, la Oficina lleva la Coordinación nacional de la red de escuelas asociadas a la UNESCO con lo que disponían de información de primera mano sobre los centros educativos.

Cabe señalar también que, en los materiales producidos en el contexto del proyecto, la **mención de los derechos humanos y la atención a la diversidad** es una variable constante a la que se apela como valor.

La apuesta sobre interculturalidad más evidente para esta evaluación puede encontrarse en el **material audiovisual**, donde se refleja una realidad multicultural no solamente de origen, sino también de edades.

Se tiene la percepción que, con la incorporación de los valores o de los conceptos de los ODS, en ocasiones se consideran incluidas ciertas miradas de diversidad y de derechos, sin embargo, no necesariamente esto sucede así. Consideramos que en futuros proyectos de similares características **la mirada intercultural debiera reforzarse** desde un acercamiento más político. Por ejemplo, podría plantarse la reflexión de la construcción cultural dentro de los centros, o el rol de la escuela en el fortalecimiento de la diversidad, o en la interseccionalidad de discriminaciones.

En definitiva, consideramos que la incorporación de las experiencias de América Latina es muy interesante, pero que también podría trasladarse a una reflexión multicultural en la realidad de los procesos educativos en Euskadi.

5.7. Transversalización de la perspectiva de género

En los apartados narrativos **del formulario del proyecto**, se menciona de forma reiterada la idea del género. Además de referirse en diferentes oportunidades en apartado 3.1.2 del Contexto, se dedica específicamente a analizar la perspectiva de género en la Agenda 2030, tema central del trabajo de UNESCO Etxea.

Más adelante también se menciona el trabajo que el proyecto hará en línea con la **estrategia de empoderamiento de mujeres**. "El proyecto plantea entre sus actividades la definición y caracterización de la educación para la transformación social a partir del estudio comparativo de marcos locales e internacionales que responden a los desafíos globales actuales. Uno de estos desafíos es, sin duda, el

empoderamiento de las mujeres, por lo que todos los marcos a analizar, como la Agenda 2030, la línea de educación para el siglo XXI de la UNESCO, así como la estrategia Habian, recogen estas cuestiones de manera transversal. Es por esto que el modelo educativo orientado a la transformación social a definir en el proyecto (a 1.1) tendrá que recoger esta cuestión y será un indicador clave cuenta en la actividad de mapeo y selección de centros escolares (A1.3)".

Se menciona también que algunas actividades estarán a **cargo de mujeres feministas**, aunque no se plantea un trabajo con el movimiento feminista como tal. Y se menciona, asimismo, que, para seleccionar a la experiencia del Sur, "se dará prioridad a proyectos educativos que visibilicen mujeres y organizaciones de mujeres como sujetos de desarrollo".

Estos, junto con otros ejemplos, vienen a dar cuenta de que desde el planteamiento más teórico del proyecto sea tenido en cuenta **la importancia de incluir en los contenidos** la perspectiva de género.

Sin embargo, luego a nivel de la matriz, **estas intenciones se desvanecen** y no se encuentran ni objetivos, ni resultados ni actividades tendientes a transformar aquella expresión teórica en hechos concretos. Es verdad que algunos indicadores contemplan una discriminación en la participación de mujeres y hombres, pero, en un sector altamente feminizado como el de la educación, la mayor participación de aquellas responde más a circunstancias contextuales que a acciones positivas por parte de la organización.

Esto ha hecho que finalmente la incorporación de la perspectiva de género en la propia ejecución del proyecto **resultara un tanto circunstancial**. De hecho, la intención de que la experiencia del Sur visibilizara mujeres como sujetos de derecho terminó cayendo en la Universidad de Recoleta que, aunque sí tiene actividades desde la perspectiva de género, no es el centro de su quehacer educativo.

Se echa, también en falta, alguna herramienta que permita evaluar qué impacto se espera que tenga el proyecto **específicamente en las mujeres** de la población sujeto y en el **cuestionamiento de las relaciones de poder**.

En lo referente al diseño, nuestra recomendación es que, además de especificarse en los apartados narrativos del proyecto, existan **resultados y actividades concretas orientadas al avance en equidad**. Que estas acciones, además, sean planificadas desde un **enfoque GED** que cuestione las relaciones de poder y que visibilice además **otras diversidades**, así como las **discriminaciones interseccionales**.

En los contenidos de los procesos formativos **sí ha estado presente** la incorporación de la perspectiva de género en el marco de los Derechos humanos y del ODS N°5, aunque siempre en un contexto que **no se basa** en el cuestionamiento de las relaciones de poder.

Consideramos que el hecho de que se incluya el trabajo sobre género en un análisis más amplio de derechos humanos corre el riesgo de que **tienda a invisibilizarse dentro de unos contenidos más generales** que, también de gran importancia, hacen que quede relegado el carácter transversal de la perspectiva de género. Por ello es importante, además de trabajar el ODS 5, **hacer referencia a la incorporación de la perspectiva de género en todos los ODS visibilizando sus metas e indicadores específicos**, tal como se expresa en ONU Mujeres "En la Agenda 2030 los derechos de las mujeres y las niñas quedaron reflejados de manera robusta a través del objetivo 5 referido a la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas, así como de una sólida transversalización de género en las metas e indicadores de la mayoría de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)" (<https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2018/1/los-17-objetivos-de-desarrollo-sostenible-de-la-agenda-2030>).

En cuanto a la **participación de mujeres**, tal como ya se ha referido al comienzo del informe, los indicadores de participación han sido **conseguidos**, manteniendo los porcentajes planificados y en algunos casos superando las previsiones. En cuanto a la participación de organizaciones feministas, como ya se ha dicho, ha sido representada en **algún caso concreto muy puntual** por mujeres consideradas feministas pero el movimiento como tal no ha tenido participación ni incidencia en el proyecto.

Aunque sabemos que no siempre es fácil, pero **contar con una mirada feminista a los contenidos y procesos educativos** resulta esencial para abordar procesos realmente transformadores. Del mismo modo que recurrir a las **epistemologías y metodologías feministas** para la creación de conocimiento es una oportunidad sin igual para abordar transformaciones de hondo calado.

Como se ha mencionado en apartados más atrás, el **Modelo de EPTTS Propuesto por UNESCO Etxea** que figura en el "Estudio sobre Educación para la Transformación Social en centros educativos no universitarios de la CAPV y Facultades de Magisterio y educación de las Universidades vascas" **no incorpora ninguna referencia explícita** a la equidad de género o al trabajo por la igualdad o a la atención a la diversidad sexual. Consideramos que en futuras intervenciones debería **avanzarse sobre la reflexión de los contenidos** de dicho modelo para que pudiera incluir algunas de las recomendaciones planteadas en esta evaluación.

También podría avanzarse en futuros proyectos hacia referencias a cómo construir alternativas educativas que incorporen una mirada **afectivo-sexual diversa**. Buscar el análisis interseccional que permita incorporar un análisis más amplio orientado a incorporar todas las diversidades en la misma línea que propone (H)abian.

Para finalizar con este apartado, mencionar que, **desde el punto de vista de los lenguajes**, en todos los productos se puede apreciar un claro esfuerzo por trabajar **desde un lenguaje inclusivo** tanto en los textos, como en el audiovisual y los contenidos de las formaciones. Del mismo modo que, como ya se ha dicho, se aprecia (especialmente en Binaka) el esfuerzo por mostrar **personas diversas** tanto en edad como en procedencia.

5.8. Incorporación de la visión Sur

Tal como se mencionó en la dimensión de interculturalidad, consideramos que la inclusión de la experiencia de la Universidad Abierta de Recoleta **es un aporte significativo** en lo que a la incorporación de saberes desde el Sur se refiere. Como puede apreciarse en su descripción institucional (<http://www.uar.cl/index.php/mision-y-vision/>), la Universidad Abierta de Recoleta "promueve la democratización del conocimiento y el acceso a una pluralidad de saberes y disciplinas a través de actividades docentes, de investigación y extensión orientadas a facilitar el desarrollo integral de sus estudiantes en un entorno cultural basado en la colaboración, la participación ciudadana y la innovación".

Vale decir que su participación no solo aporta por estar situado en el sur, sino porque su **proyecto se sustenta sobre valores contrahegemónicos** que promueven la inclusión en un proceso educativo tendiente a revertir las desigualdades.

Como se describe en el propio informe final, "Inspirada en las universidades populares, la Universidad Abierta de Recoleta es la primera Pluriversidad de Chile, concepto nacido en el seno de los grupos sociales que luchan por el reconocimiento de las diferencias culturales, históricas, sexuales, regionales y etno-raciales, así como de los movimientos sociales y ciudadanos que exigen que el conocimiento científico se involucre en la solución de problemas que afectan sus vidas".

También desde el informe se profundiza en esta elección: "se ha seleccionado un centro, pero en lugar de tratarse de un centro no universitario se ha tratado de una universidad popular, dado que su proyecto educativo se ajustaba en mayor medida al modelo de EpTS definido en el proyecto".

Como recomendación podría citarse que para futuros proyectos **se mantenga este tipo de participación** de proyectos educativos del sur, con metodologías inspiradas

Evaluación Final

Promoción de la Educación para la Transformación Social en centros educativos y facultades de magisterio de la CAPV
PRO-2017K3/0002



en la Educación Popular. Se sugiere, además, que se avance en el empleo de otras metodologías para la creación de conocimiento provenientes de las epistemologías críticas y de la Educación Popular como puede ser la Sistematización de Experiencias y la Investigación Acción Participativa.