

## INFORME DE EVALUACIÓN

### *Soberanía Alimentaria: Construyendo unos sistemas alimentarios escolares más justos, sostenibles y educativos. Fase II*

Abril 2022

Promoción de la evaluación: Bidezko Elikadura-Justicia Alimentaria

Equipo externo: una gestión y comunicación

una gestión y comunicación  
mitxel labeguerie 2 · 5º · dpto 1  
48005 bilbao  
[www.unagestion.com](http://www.unagestion.com)

# Índice

---

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>2</b>
<b>2. INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO EVALUADO.....</b>	<b>3</b>
<b>3. EXPLICACIÓN SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN.....</b>	<b>5</b>
3.1. Criterios de evaluación .....	5
3.2. Metodología y fuentes de información.....	9
3.3. Limitantes de la evaluación.....	11
<b>4. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN .....</b>	<b>12</b>
<b>4.1. Resultados derivados del análisis de los criterios.....</b>	<b>12</b>
4.1.1. Pertinencia.....	12
4.1.2. Eficiencia.....	16
4.1.3. Eficacia.....	20
4.1.4. Incorporación de los enfoques transversales.....	46
4.1.5. Enfoque político-pedagógico .....	63
<b>4.2. Conclusiones generales .....</b>	<b>68</b>

## **ANEXOS (se presentan aparte)**

Anexo 1. Tabla de criterios y preguntas de evaluación

Anexo 2. Guiones de entrevistas

Anexo 3. Cuestionario a profesorado de FP

# 1. Introducción

---

Este documento presenta los hallazgos y conclusiones derivadas de la evaluación del proyecto "*Soberanía Alimentaria: Construyendo unos sistemas alimentarios escolares más justos, sostenibles y educativos. Fase II*", impulsado y desarrollado por Bidezko Elikadura-Justicia Alimentaria.

Se trata de una evaluación **externa**, en la que el equipo evaluador ha recogido información y la ha analizado para extraer conclusiones que permitan a la organización responsable extraer aprendizajes y poder así mejorar el impacto de sus procesos. Si bien en la planificación del proyecto se planteaba un formato de evaluación continua para ir planteando indicadores y haciendo medición de su cumplimiento de manera paralela a la realización de actividades, la pandemia no ha permitido desarrollar el plan de trabajo previsto y finalmente el proceso de evaluación se ha concentrado en la fase final de ejecución del proyecto.

En concreto, con la evaluación se ha recogido información para valorar:

- La calidad de la **gestión** del proyecto: **cumplimiento de las actividades y el presupuesto** previstos, **coordinación** con agentes implicados.
- La inclusión de los **enfoques** transversales:
  - Enfoque local-global
  - Género
  - Participación y organización
  - Derechos humanos
  - Sostenibilidad ecológica
- El grado de alcance de los **resultados** previstos y los **impactos** logrados
- La **sostenibilidad** de los procesos iniciados y las amenazas a dichas sostenibilidad

## 2. Información sobre el proyecto evaluado

---

'Soberanía Alimentaria: *construyendo sistemas alimentarios escolares justos, sostenibles y educativos Fase II*' es un paso más en la estrategia de Justicia Alimentaria para construir modelos alimentarios locales mediante las comunidades escolares. En esta fase se planteaba seguir acompañando, apoyando y formando una red de **agentes críticos** con el actual modelo alimentario globalizado de manera que, a través del **fortalecimiento de capacidades** se contribuyera a **promover transformaciones** hacia un modelo alimentario más educativo, sano, justo, equitativo y cercano.

El proyecto preveía trabajar con diferentes agentes de educación formal, en concreto con 15 centros de estudios.

Respecto a los **plazos de ejecución**, el proyecto se inició en diciembre de 2018 y ha finalizado en octubre de 2021. Si bien inicialmente el período de ejecución estaba previsto en dos años, debido a la pandemia ha sido necesario solicitar una prórroga y por ello el tiempo de desarrollo del proyecto se ha dilatado 10 meses más de lo planificado inicialmente.

Respecto a la planificación, la **lógica de intervención** del proyecto plantea los siguientes objetivos, resultados y actividades:

**Objetivo general:** Contribuir a la construcción y fortalecimiento de una conciencia crítica en la sociedad vasca frente al actual sistema agroalimentario que vulnera el derecho a una alimentación adecuada en Euskadi, proponiendo la construcción de alternativas locales para transformaciones globales.

**Objetivo específico:** Acompañar, apoyar y formar al profesorado y alumnado de 15 centros educativos para la construcción de un modelo alimentario educativo, sano, justo, equitativo y cercano a través de las comunidades escolares.

### Resultados y actividades

R.1 Aplicada la estrategia en educación formal para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género triangulando el huerto, el comedor y el aula en 6 centros de primaria.



- Sesiones de trabajo formativas con el grupo dinamizador de profesorado de 6 centros de primaria sobre Soberanía Alimentaria con enfoque de género y educación para la transformación. Marco teórico.
- Elaboración del marco pedagógico que sostenga todo el contenido e ideario teórico donde se enmarca la mirada educativa de la soberanía alimentaria con enfoque de género y la agroecología escolar.
- Diseñar la ejemplificación curricular para primaria: triangulación comedor, huerto y aula.
- Sesiones de trabajo formativas con el grupo dinamizador de profesorado de 6 centros de primaria sobre soberanía alimentaria con enfoque de género y educación para la transformación. Marco práctico: ejemplificación curricular.
- Mikroteatro y taller para dar a conocer la problemática sobre los sistemas alimentarios globalizados y su impacto en las comunidades escolares.
- Exposiciones en los centros educativos de interés socioeducativo generadas por la BE en los últimos años y campañas.
- Rutas por experiencias agroecológicas del entorno
- Jornada intercentros de profesorado de primaria y secundaria con vistas al futuro de sostener el paradigma de soberanía alimentaria de en los centros escolares.
- Evaluación continua externa.

**R.2. Aplicada la estrategia en educación formal para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en las asignaturas geografía e historia, lenguas, educación física y biología y geología de 5 centros de secundaria.**

- Sesiones de trabajo formativas con el grupo dinamizador de profesorado de 5 centros de secundaria sobre soberanía alimentaria con enfoque de género y educación para la transformación. Marco teórico.
- Sesiones de trabajo formativas con el grupo dinamizador de profesorado de 5 centros de secundaria sobre soberanía alimentaria con enfoque de género y educación para la transformación. Marco práctico: Ejemplificación curricular.
- Mikroteatro y taller para dar a conocer la problemática del modelo de alimentación globalizado desde las aulas y enmarcada en el currículo escolar.
- Exposiciones en los centros educativos y/o de interés socioeducativo generadas por BE-JA en los últimos años y campañas.
- Rutas in situ por experiencias agroecológicas hacia el sur.
- Encuentro profesorado.
- Evaluación continua externa

**R.3. Aumentado el aprendizaje sobre las diferentes partes de la cadena alimentaria (producción, transformación, distribución, comercialización y consumo) basadas en la soberanía alimentaria con enfoque de género en 4 centros de formación profesional.**

- Soberanía alimentaria en los fogones de las escuelas de Hostelería (Leioa y Peñasca).
- Sesiones de formación y socialización sobre experiencias exitosas (locales y en el sur) de soberanía alimentaria con enfoque de género.
- Intercambio de experiencias exitosas entre Escuelas Agrarias de Derio, Arkautz y Giola (Barcelona).
- Jornadas de puertas abiertas escolares.
- Evaluación continua externa.

## 3. Explicación sobre el proceso de evaluación

---

### 3.1. Criterios de evaluación

El proceso de evaluación del proyecto se estructura según una lógica que permite establecer las cuestiones clave sobre las que centrar la atención de la evaluación e ir concretando progresivamente la información, hasta poder extraer observaciones y aprendizajes que permitan mejorar las futuras actuaciones.

Según esta lógica, los elementos que estructuran el proceso de evaluación son:

- **Criterios de evaluación**, los factores clave a analizar durante el proceso, que centran la atención sobre las cuestiones más relevantes del proyecto.
- **Preguntas de evaluación**, para conocer en qué medida el proyecto ha cumplido las expectativas en cuanto a cada criterio.
- **Evidencias**, extraídas a través de las diferentes herramientas de recogida de información.
- **Conclusiones**, observaciones sobre el nivel de cumplimiento de los resultados y objetivos del proyecto.
- **Recomendaciones**, propuestas basadas en las conclusiones, orientadas a incorporar mejoras en el presente proyecto y en sucesivas actuaciones a través de la reducción de las debilidades y la consolidación de las fortalezas.

De esta forma, según se plantea el proceso de evaluación, para cada **criterio** se formulan varias **preguntas de evaluación**<sup>1</sup>, cuyo cumplimiento se comprueba obteniendo **evidencias**. De la interpretación de las evidencias se extraen una serie

---

<sup>1</sup> En Anexos se incluye la tabla de criterios y preguntas de evaluación

de **conclusiones**, en función de las cuales se elaboran **recomendaciones** específicas para mejorar futuros proyectos similares.

En función de las **características específicas de proyectos de Educación para la Transformación Social**, se han definido **criterios** que proporcionan la perspectiva necesaria para analizar los resultados del proyecto. Se han analizado, por un lado, criterios generales a proyectos del ámbito de la cooperación como pueden ser pertinencia, eficacia y eficiencia, pero también se ha atendido a la especificidad de proyectos para la transformación social y por ello se han incorporado un criterio para valorar los enfoques transversales.

Queremos explicar que los criterios de evaluación utilizados difieren de los planteados en su día en la propuesta de evaluación presentada a la convocatoria de subvenciones en el año 2018. En el tiempo que ha pasado entre la propuesta y la realización del trabajo de evaluación se han producido cambios en el marco estratégico de la EpTS de la AVCD y es por ello que se ha considerado pertinente ajustar los criterios para adecuarlos a los planteamientos estratégicos actuales. Realmente los contenidos de las variables a analizar no cambian de manera sustancial, sino que más bien se estructuran de otra manera.

A continuación se detallan cuáles son los **criterios de evaluación utilizados**:

#### a) **Pertinencia**

Se orientan a observar si los objetivos del proyecto responden a las necesidades de los agentes implicados. Ello implica observar:

- Cómo ha sido el proceso de identificación del proyecto
- Cómo se vincula el proyecto con los lineamientos estratégicos de BE-JA y con los marcos teóricos de EpTS
- Cómo el proyecto responde a necesidades y demandas de la población sujeto

#### b) **Eficiencia**

Analiza analizar la relación entre los recursos (económicos, humanos, técnicos) utilizados para llevar a cabo el proyecto, y los resultados que se han obtenido. Ello implica observar:

- La ejecución presupuestaria: comprobar que el proyecto se ha desarrollado según el presupuesto inicialmente planteado.
- El cronograma de ejecución: analizar si la ejecución de las actividades ha seguido la planificación diseñada y, en caso de haberse producido

- modificaciones, conocer las razones y observar si los tiempos alternativos han afectado de alguna manera al proyecto.
- El manejo de los recursos: comprobar que con los recursos planteados y utilizados se ha contribuido al logro de los resultados previstos.
  - La coordinación de los diferentes agentes y la gestión del proyecto: se valorará si han sido adecuadas y han beneficiado al proyecto, contribuyendo a la consecución de los resultados.

### c) Eficacia

Analiza el grado de consecución de los objetivos planteados en el proyecto, para lo cual se requiere:

- Analizar el grado de cumplimiento de los indicadores previstos para cada resultado
- Analizar si se están generando otros logros no previstos en el proyecto.
- Comprobar si han surgido dificultades no previstas y que están obstaculizando el desarrollo del proyecto.

### d) Incorporación de los enfoques transversales

#### d.1. Enfoque local-global

Analiza la adecuación del proyecto hacia el cuestionamiento de los modelos hegemónicos y a la conciencia sobre las causas estructurales de desigualdad que afectan a todas las sociedades. Para su análisis se requiere:

- Observar si hay cuestionamiento crítico de la realidad y medidas para construir sujeto político
- Analizar en qué medida se promueve la transformación de las relaciones de poder y la ruptura con el imaginario que desde el Norte global se tiene del Sur global

#### d.2. Enfoque de género

Se orienta a identificar si existe un análisis estructural de las causas de las desigualdades y si se plantean metas para reducirlas y para contribuir al empoderamiento de las mujeres. Para su análisis se requiere:

- Analizar si se plantean objetivos, resultados y/o actividades orientados de manera específica a promover la equidad de género
- Observar si hay indicadores que midan avances en equidad de género
- Analizar el impacto de las acciones orientadas a impulsar la equidad de género

### **d.3. Participación y organización**

Implica revisar si el proyecto tiene en cuenta las fortalezas y debilidades de la población respecto a la participación y organización y si establece medidas para fortalecerlas. Para su análisis se requiere:

- Observar el grado de implicación y participación de las y los agentes a quienes el proyecto se orienta
- Analizar la participación de otros movimientos sociales diferentes a ONGD y la inclusión del proyecto en redes de incidencia
- Analizar si el proyecto ha promovido la organización de agentes en defensa de sus intereses estratégicos

### **d.4. Derechos Humanos**

Se orienta a comprobar si el proyecto incorpora el enfoque de derechos, para lo cual se requiere:

- Analizar si el proyecto contempla un análisis de la temática vinculado a derechos
- Analizar si se identifica a titulares de derechos y titulares de obligaciones
- Observar si hay estrategias concretas para trabajar desde esa mirada

### **d.5. Sostenibilidad ecológica**

Analiza la manera en que el proyecto integra el enfoque de sostenibilidad, para lo cual se requiere:

- Observar si el proyecto parte de un análisis estructural sobre la sostenibilidad
- Analizar si se fomenta la reflexión crítica sobre la situación medioambiental
- Comprobar si contribuye a fomentar prácticas sostenibles

### **e) Enfoque político pedagógico**

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. Para su desarrollo se buscará:

- Analizar las estrategias de fomento del pensamiento crítico y del empoderamiento desarrolladas por el proceso
- Observar cómo son los procesos de construcción de conocimiento
- Analizar la presencia del enfoque afectivo-emocional y la importancia de la subjetividad
- Analizar si se ha trabajado desde una mirada interseccional
- Identificar las fuentes pedagógicas desde la que se parte
- Analizar las estrategias didácticas utilizadas
- Analizar la apuesta por la innovación en el uso de herramientas didácticas

## 3.2. 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 extraída de documentos e informes, como la subjetiva derivada de las visiones y opiniones de las personas implicadas en el proyecto. Por ello, de cara a combinar lo objetivo-cuantitativo con lo subjetivo-cualitativo se ha recurrido a tres tipos de fuente de información: documentos, entrevistas y cuestionario.

### a) Documentación sobre el proyecto y generada durante su ejecución

<b>Documentación relativa a la planificación y seguimiento del proyecto</b>	Formulario del proyecto Matriz de planificación Informes de seguimiento (1º y 2º) Informe final (narrativo y financiero) Solicitudes de paralización parcial y de modificación
<b>Documentos generados durante la ejecución del proyecto</b>	Materiales formativos Planes de acción para cada centro Encuestas de valoración realizadas durante la ejecución del proyecto Programa y materiales utilizados en las sesiones formativas con los centros Información gráfica sobre la actividad de mikroteatro Contenidos, fotos y valoraciones de la exposición Contenidos y valoraciones de la guía de rutas Información sobre las actividades con las escuelas de hostelería, las escuelas agrarias y el intercambio de experiencias

### b) Entrevistas

Se han realizado entrevistas de evaluación a diferentes agentes implicados en el proyecto<sup>2</sup>. En concreto:

Informante/s	Entidad	Fecha
Profesora	Instituto Barandiaran. Dietética y Nutrición	Junio 2020
Actor y actriz creadoras de la pieza de mikroteatro	Grupo de teatro Badut	Abril 2021

<sup>2</sup> En Anexos se presentan los guiones de las entrevistas

Directora, tutor y responsable de la agenda 2030	CEIP Laukariz	Mayo 2021
Responsable de la agenda 2030 y tutora	IES Eretzaberri, Sodupe	Mayo 2021
Responsable del proyecto	Bidezko Elikadura	Varias reuniones/entrevistas durante el período de ejecución del proyecto

### c) Cuestionario

Por último, se han procesado las respuestas de un cuestionario enviado a profesorado de los centros de FP implicados en el proyecto<sup>3</sup>.

Respecto al **cronograma**, el proceso de evaluación se ha ido adaptando a los tiempos que la pandemia ha marcado y, dado que el proyecto ha sufrido paralizaciones parciales, retrasos en algunas actividades y dilatación del tiempo de ejecución, asimismo se ha visto afectado el calendario del trabajo de evaluación.

	Primer semestre 2020	Segundo semestre 2020	Primer semestre 2021	Segundo semestre 2021	Enero-abril 2022
Proceso previo					
Reunión de coordinación inicial					
Diseño de plan de evaluación					
Trabajo de campo					
Estudio de documentación					
Entrevistas					
Cuestionario					
Elaboración de informe					
Sistematización de la información y análisis de datos					
Redacción de informe de evaluación					

<sup>3</sup> En Anexos se presenta el modelo de cuestionario. Se trata de un cuestionario elaborado por otra consultoría que ha realizado la evaluación de otro proyecto que forma parte del mismo proceso y que se desarrolla en otras CCAA. Dado que ambas evaluaciones comparten uno de los agentes –profesorado de FP de la CAE vinculado al proyecto- BE-JA y dicha consultoría han considerado interesante incorporar esos datos a esta evaluación y autorizar a UNA para procesarlos y utilizarlos.

### 3.3. Limitantes de la evaluación

En este apartado queremos explicar que el proceso de evaluación, al igual que la propia ejecución del proyecto, ha estado condicionada por la situación de pandemia. El impacto más sustancial ha sido el **cambio en el tipo de evaluación que se ha realizado** respecto a la que en su día se acordó con el equipo de BE-JA para ser presentada a la convocatoria de subvenciones.

La propuesta inicial era realizar una evaluación continua, lo cual implicaba generar espacios de recogida de información y de valoración de cumplimiento de indicadores y de impactos durante la propia ejecución del proyecto. Sin embargo, el parón de actividad que implicó la pandemia durante el tiempo del estado de alarma y las restricciones posteriores obligaron a ir adaptando el plan de evaluación a las posibilidades. Así, por los ritmos que iba imponiendo la realidad del contexto sanitario, finalmente no fue posible seguir el plan que requiere una evaluación continua y los espacios de recogida de información se han tenido que concentrar en momentos concretos de la ejecución, cuando se iban cerrando algunas actividades y se podía recoger una valoración de los agentes implicados. Hay que señalar que todos estos cambios de planteamiento han sido dialogados y decididos en coordinación con BE-JA.

Estos cambios también han influido en las fuentes de recogida de información. Como se puede apreciar en los contenidos del informe, no se han utilizado las mismas herramientas para todos los colectivos de la población sujeto (por ejemplo, el profesorado de FP ha cumplimentado un cuestionario pero no así lo han hecho las y los docentes de primaria y de secundaria). Si bien consideramos que existen datos de calidad y que el proyecto ha generado herramientas para que así sea, es cierto que no se puede hacer un análisis general ni una comparativa de las percepciones del profesorado de cada uno de los niveles en relación a unas mismas preguntas.



## 4. Resultados de la evaluación

---

### 4.1. Resultados derivados del análisis de criterios

#### 4.1.1. Pertinencia

El proyecto evaluado es una segunda fase de un proceso ya iniciado de trabajo con los centros escolares para promover transformaciones hacia un modelo alimentario más educativo, sano, justo, equitativo y cercano.

En relación a la **pertinencia** del proyecto, se ha revisado su alineación con los marcos estratégicos tanto de la organización que lo impulsa como de la política de cooperación vasca, contexto en el que se interviene. Asimismo, se ha revisado cómo los objetivos del proyecto se orientan a las necesidades y prioridades de los agentes y personas implicadas en el mismo.

**De esta revisión se extrae, por un lado, que las líneas de trabajo que plantea el proyecto se alinean de manera coherente con dos marcos estratégicos:**

- a) **La orientación estratégica de Bidezko Elikadura-Justicia Alimentaria (BÉ-JA)**, que busca generar opinión pública crítica con el modelo agroindustrial y ha identificado los sistemas alimentarios escolares como espacios con un gran potencial transformador. Según se plasma en la formulación del proyecto, la BÉ-JA considera que la estrategia de trabajo con los centros escolares *“es un método muy eficaz para lograr una sociedad crítica, capacitada y concienciada, con una mirada más global”*.

Asimismo, lo que la organización comunica a través de sus canales de comunicación externa es que *“trabajamos con la comunidad educativa – profesorado, alumnado, madres y padres– para generar debate y reflexión sobre los impactos sociales, ambientales, económicos y de género que provoca el actual modelo de producción, comercialización y consumo de alimentos. Promovemos en las aulas y fuera de ellas una alimentación saludable y sostenible”*.

Por otro lado, la planificación estratégica 2025-2025 de Justicia Alimentaria también refleja la armonía entre los objetivos de la organización y los que plantea el proyecto evaluado. En concreto, se observan conexiones directas

entre las líneas de acción del proyecto y la planificación estratégica en cada uno de los 3 objetivos que se marca:

**Objetivo Estratégico 1 Impulsar la transición del actual sistema alimentario hacia uno que proteja el Derecho a la Alimentación y la Salud.**

- Promoveremos la transición de la actual dieta a través del cambio en las políticas públicas y de acciones de sensibilización y educación a la población.
- Denunciaremos las prácticas de empresas y lobbies empresariales dirigidas a impedir el aumento y popularización del acceso a una alimentación saludable. • Nos movilizaremos para luchar contra las causas y su impacto en la salud de las distintas prácticas agrícolas y ganaderas industriales y visibilizaremos prácticas coherentes con nuestros valores.

**Objetivo estratégico 2. Impulsar la transición del actual sistema alimentario hacia uno feminista y socialmente justo**

- Promoveremos políticas públicas que aseguren el acceso a alimentación saludable de los colectivos más vulnerables desde la consideración de la alimentación como bien público y desde la perspectiva feminista.
- Denunciaremos las inequidades y explotación de personas que genera el actual sistema alimentario, los actores que provocan dicha explotación y sus principales prácticas.
- Impulsaremos la construcción de sistemas de producción y distribución desde una perspectiva feminista, de soberanía alimentaria y de la agroecología.
- Denunciaremos las inequidades y explotación de personas que genera el actual sistema alimentario, los actores que provocan dicha explotación y sus principales prácticas, con especial incidencia en la desigualdad de género y las estrategias de lavado de imagen vinculadas al feminismo (purplewashing).

**Objetivo estratégico 3. Impulsar la transición del actual sistema alimentario hacia uno sostenible y que luche contra la emergencia climática y defensa del medioambiente.**

- Denunciaremos los impactos climáticos del actual sistema alimentario, así como las estrategias de Green washing (lavado de imagen) realizadas por las empresas.
- Promoveremos políticas públicas hacia una transición alimentaria sostenible.
- Impulsaremos sistemas de producción, distribución y consumo resilientes y sostenibles desde la perspectiva feminista, de soberanía alimentaria y agroecológica.
- Apoyaremos el ejercicio de derechos colectivos e individuales de los pueblos en la defensa del territorio y el medioambiente.

b) **La estrategia de Educación para la Transformación Social (H)ABIAN**, que orienta el accionar de la cooperación vasca en este ámbito y es el marco de la convocatoria que financia el proyecto evaluado.

En concreto, (H)ABIAN apuesta por *“una ECTS generadora de pensamiento crítico y que promueve personas conscientes, empoderadas y responsables respecto a la sociedad, a la propia vida y al entorno en el que habitan, configurando una ciudadanía global que aspira a transformar la realidad en la que vive”*.

*“Una ECTS que promueve un aprendizaje para la emancipación e impulsa la capacidad de actuar y transformar”*

*“Con personas y colectivos que analizan y reflexionan críticamente con voluntad de generar transformaciones, tanto personales como sociales (...)”*

Estos planteamientos están en estrecha vinculación con los del proyecto evaluado, cuyos objetivos se formulan de la siguiente manera:

**Objetivo general:** Contribuir a la construcción y fortalecimiento de una conciencia crítica en la sociedad vasca frente al actual sistema agroalimentario que vulnera el derecho a una alimentación adecuada en Euskadi, proponiendo la construcción de alternativas locales para transformaciones globales.

**Objetivo específico:** Acompañar, apoyar y formar al profesorado y alumnado de 15 centros educativos para la construcción de un modelo alimentario educativo, sano, justo, equitativo y cercano a través de las comunidades escolares.

Por otro lado, los antecedentes de este proyecto permiten observar que **existe una trayectoria previa con los colectivos con quienes se trabaja** –los centros educativos principalmente- **que permite a BE-JA tener amplio conocimiento** del contexto, de la caracterización de la población con la que se plantea trabajar –profesorado, niñas/os, jóvenes-, de la dinámica de los centros educativos y de la manera en que se gestionan los comedores escolares.

Revisando el documento de formulación se entiende cómo **el trabajo que la organización realiza en el contexto en que se ubican los centros implicados en el proyecto** –Encartaciones, Gran Bilbao, Orduña y Mungialdea - **ha permitido identificar la estrategia que se quiere abordar en el ámbito de la educación formal**. El hecho de llevar desde 2010 trabajando el programa *Alimentación, Red de escuelas por un mundo rural vivo* ha abierto un camino de trabajo conjunto con profesorado y alumnado que ha permitido asentar las bases para impulsar la soberanía alimentaria desde la perspectiva de género y feminista.

Además, la trayectoria previa ha generado insumos que permiten extraer aprendizajes e identificar áreas de mejora. En concreto, durante el proceso de trabajo con el programa Alimentación se realizó una **sistematización**<sup>4</sup> que contribuyó a sacar conclusiones sobre los impactos del programa y que, según expresa JA-BE *"es uno de los documentos que nos han servido para dar origen a este proyecto"*.

Otro documento clave para definir las líneas de acción de esta segunda fase es la **identificación de la fase 2 de Alimentación**. Este documento se elaboró participativamente entre más de 30 docentes y personas expertas en educación, para conocer las claves para trabajar en institutos de secundaria.

Y un tercer insumo fundamental para la identificación ha sido el Estudio **"Comedores escolares en la CAV. Cómo son y cómo podrían ser: calidad alimentaria, potencial educativo y vínculo local"**. Este estudio ha sido el que ha provocado que BE-JA centre una gran parte de su trabajo en la transformación de los modelos alimentarios, mediante las comunidades escolares, al permitir identificar las repercusiones negativas de los sistemas alimentarios escolares y qué aspectos legislativos deben transformarse.

Con respecto a cómo el proyecto se orienta a las demandas y necesidades de la población a la que se dirige, es importante señalar que **el trabajo con uno de los agentes implicados, las escuelas de hostelería, viene fraguándose desde hace años a partir de demandas que ellas hacían a BE-JA** para realizar acciones puntuales de sensibilización al alumnado. Esa relación que en un primer momento era puntual ha ido ganando entidad hasta consolidarse un trabajo asiduo. Según se explica en el documento de formulación, *Las personas responsables de estas escuelas, han ido adquiriendo una relación de confianza con la responsable de EpTS de BE-JA, y desde hace unos años, las acciones en estas escuelas están teniendo gran impacto.*

Las **escuelas agrarias** de Arkaute y Derio, por su parte, **llevan trabajando con BE-JA desde el curso 2011-2012** aunque el impacto ha sido especialmente importante a partir de las campañas trabajadas entre los años 2016 y 2018 (Dame veneno y 25 Gramos). Esas campañas generaron en el alumnado iniciativas concretas para transformar el propio funcionamiento de sus escuelas, lo que provocó que **las personas responsables de estas escuelas, en las reuniones mantenidas en la fase de identificación, pidieran fórmulas para ir cambiando aspectos estructurales de su**

---

<sup>4</sup> Ingredientes de SbA. Sistematización de Alimentación Red de Escuelas por un mundo rural vivo

**centro.** De esta demanda surge la iniciativa del intercambio con la escuela agraria de Giola, la cual desarrolla una metodología innovadora, e incluye muchos valores transformadores dentro de su propio funcionamiento.

En definitiva, la documentación revisada evidencia **que la planificación del proyecto se alimenta de insumos derivados de la trayectoria previa** de trabajo con los colectivos de la población sujeto y eso da garantías de un adecuado conocimiento del contexto y de la realidad. Se echan en falta, sin embargo, más referencias a demandas concretas directamente realizadas por los agentes con los que se está trabajando y que seguramente hayan sido expresadas y recogidas en las diferentes reuniones de coordinación, planificación y evaluación realizadas durante la ejecución de los diferentes proyectos que enmarcan este proceso.

#### 4.1.2. Eficiencia

Este criterio revisa cómo ha sido el **cumplimiento del cronograma de ejecución del proyecto**, si se han realizado todas las **actividades** previstas y si se ha seguido el **presupuesto** inicialmente previsto.

Lo primero que hay que señalar es que el desarrollo del proyecto se ha visto marcado por la situación de pandemia y que, por ello, tanto el cumplimiento del cronograma, como el desarrollo de las actividades previstas y la ejecución presupuestaria se han visto afectadas. La declaración del estado de alarma y las restricciones impuestas una vez este finalizó han condicionado gran parte de las actividades y, en algunos casos, eso ha tenido efectos en el presupuesto.

En concreto, los **efectos** han sido los siguientes:

a) **En relación al cumplimiento de actividades y a la ejecución presupuestaria**, según se explica en el informe final, a lo largo del proyecto se han realizado varios ajustes en el presupuesto:

- En abril de 2020 se solicitó la paralización de algunas de las actividades ya que con el inicio de la pandemia los centros se cerraron y no se sabía cuándo iban a retomar la actividad presencial. A pesar de que en septiembre se retomó la presencialidad en el caso de algunos centros las actividades relativas al proyecto no se pudieron retomar de forma presencial sino on line, lo que variaba el gasto previsto.
- Ante esto, el equipo de BÉ-JA analizó con los centros cómo continuar con las actividades y, en base a lo que se decidió, se solicitó una modificación

sustancial del presupuesto que afectó a varias partidas: por un lado, disminuyó el gasto previsto en materiales y en viajes y estancias y, por otro, se incrementó el gasto de personal, ya que la adaptación de las actividades a los nuevos formatos requerían más horas de trabajo.

Todos estos cambios han sido debidamente comunicados a la AVCD a través de solicitudes de **3 solicitudes de modificación**:

- En la **solicitud 1** se informa de cuál ha sido la afección a las actividades y se explica que ó de ellas se han visto afectadas en su período de ejecución (R.1.A8, R.1. A9, R.2.A6, R.2.A7, R.3.A4, R.3.A5) y que otras 13 han tenido que suspenderse temporalmente (R.1.A1, R.1.A4, R.1.A5, R.1.A6, R.1.A7, R.2.A1, R.2.A2, R.2.A3 R.2.A4, R.2.A5, R.3.A1, R.3.A2, R.3.A3). Asimismo, en esta solicitud se avanza un cálculo aproximado del importe presupuestario afectado por cada una de las actividades suspendidas temporalmente, que hace un total de 20.874,02 euros.
- En la **solicitud 2** (noviembre de 2020) se explica cuál es la situación de las actividades y cuál es la propuesta de los centros para poder continuar con ellas en el contexto de incertidumbre que genera la pandemia. Y se comunica que se opta por hacer una activación escalonada de los centros lo que implica reactivar 9 actividades y dejar sin activar 4 actividades, 2 de ellas relacionadas con las exposiciones y las otras 2 con los intercambios.
- En la **solicitud 3** (marzo de 2021) se solicita la activación de las 4 actividades paralizadas y se detalla cuál es el presupuesto total en suspensión para el año 2021, un total de 12.070,75 euros.

A continuación se presenta una tabla en la que BE-JA sintetiza la situación de cada una de las actividades afectadas:

	Actividad	Fecha Activación	Fin
<b>Primaria</b>	1.1 Marco teórico	oct-20	mar-21
	1.4 Ejemplificación curricular	oct-20	mar-21
	1.5 Microteatro	nov-20	mar-21
	1.6 Exposiciones	mar-21	oct-21
	1.7 Rutas experiencias agroecológicas	ene-21	may-21
<b>Secundaria</b>	2.1 Marco teórico	nov-20	may-21
	2.2 Ejemplificación curricular	nov-20	may-21

	2.3 Microtetaro	dic-20	may-21
	2.4 Exposiciones	mar-21	oct-21
	2.5 Rutas sur / mesas redondas del 11 y 12 de marzo	mar-21	may-21
FP	3.1 Hostelería	nov-20	feb-21
	3.2 Agraria	nov-20	feb-21
	3.3 Giola / Jornada de intercambio con 6 centros de FP	mar-21	may-21

<b>Actividades no finalizadas</b>	1.8 /2.6 /3.4
<b>Actividades finalizadas en periodo proyecto (31/12/18-30/12/2020)</b>	1.2/1.3/1.9* 2.7* 3.5*

\*La 1.9-2.7 y 3.5 corresponden a la evaluación.

Por último, otro dato de interés es que durante la ejecución del proyecto se ha realizado una actividad no prevista en la planificación. Se trata de una charla sobre alimentación sostenible que el equipo de BE-JA compartió con el alumnado universitario del campus de la UPV en Donosti en un módulo sobre Alimentación Sostenible, en octubre de 2019

- c) **En relación al cronograma de ejecución**, la pandemia ha provocado una **dilatación de los tiempos de ejecución del proyecto** así como cambios en los momentos en que algunas actividades se han podido realizar en relación a los tiempos que estaban planificados.

Respecto al **período de ejecución**, se ha visto **retrasado en 10 meses**, ya que estaba previsto finalizar en diciembre de 2020 y lo ha hecho en octubre de 2021. En cuanto al calendario afectado de cada una de las **actividades**, **13 de ellas se han ejecutado en un tiempo diferente al que inicialmente estaba previsto**. Algunas se activaron en 2020, unos meses después de finalizar el estado de alarma, mientras que otras no han podido retomarse hasta marzo de 2021 y han finalizado en octubre.

Como se ha mencionado anteriormente, **este desajuste de tiempos cuenta con la aprobación de la AVCD** a quien se ha informado puntualmente y se ha solicitado modificaciones.

Por otro lado, respecto a la **coordinación de los diferentes agentes** para la positiva gestión del proyecto, se observa que **la figura referente de BÉ-JA con la población sujeto del proyecto mantiene una dinámica de comunicación y de coordinación asentada y ágil**. Así se desprende de los testimonios recogidos en las entrevistas de evaluación, que **valoran positivamente la relación y el trabajo conjunto, así como la disponibilidad y orientación constante** que les brinda la responsable del proyecto en BÉ-JA.

También en el informe final se recoge información sobre cómo se realiza el acompañamiento. En concreto, se explica que *en las tres etapas se han realizado visitas a los centros en las que se han trabajado los objetivos y contenidos para cada periodo, siendo la periodicidad de las reuniones una media de 3 anuales por curso y centros. En estas reuniones nos juntamos con el profesorado más comprometido (en función del centro, entre 2 y 15 profesoras por reunión) con las pedagogías críticas, siendo los que más demandan recursos y este acompañamiento.*

Respecto a la valoración que hacen los centros sobre la **relación y el acompañamiento** de BÉ-JA, el informe indica que en las encuestas de valoración el acompañamiento **siempre es uno de los puntos más valorados** por las y los docentes y que destacan del personal responsable aspectos como:

- La flexibilidad, adaptabilidad y disposición
- La dedicación, la entrega y el contacto permanente
- El acompañamiento para la adaptación al online que ha requerido la pandemia
- La profesionalidad y el conocimiento



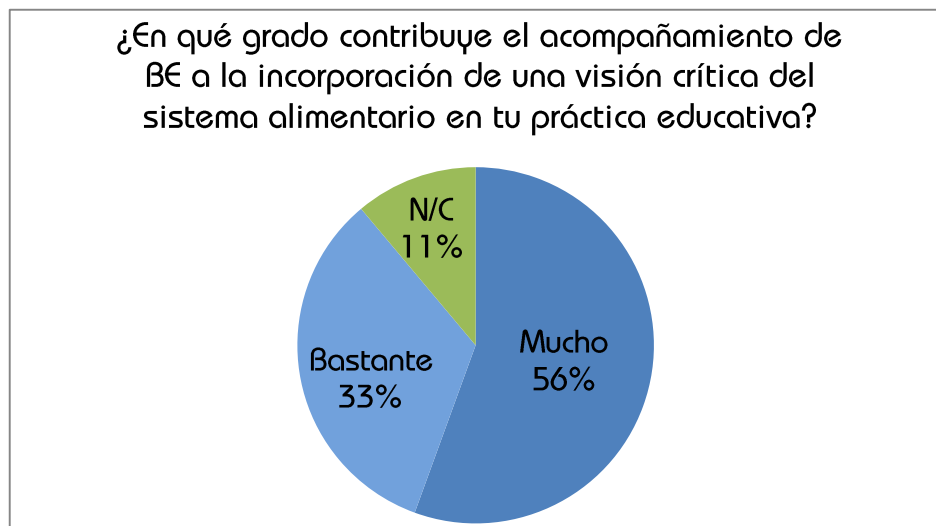


Gráfico 1. Acompañamiento de BE-JA

### 4.1.3. Eficacia

La revisión del cumplimiento de los indicadores formulados en la matriz de planificación del proyecto indica lo siguiente:

Respecto a los **indicadores de los resultados**, según la valoración expresada en el informe final del proyecto, **de los 14 indicadores planteados, 12 se han cumplido totalmente y los dos restantes en un porcentaje menor (88% y 66%)**. La mayor parte de los indicadores cumplidos -10- han completado su cumplimiento durante el tercer período de ejecución del proyecto, mientras que los otros 2 se han cumplido en el primer período y en el segundo.

En concreto, las metas que reflejan los indicadores son las siguientes:

Respecto al **Resultado 1: Aplicada la estrategia en educación formal para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género triangulando el huerto, el comedor y el aula en 6 centros de primaria.**

En el **primer período** del proyecto se alcanzó el indicador **R.1 I.1.**, relativo a la **elaboración del marco teórico-pedagógico** para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Primaria y **la ejemplificación curricular.**

En el **segundo período** del proyecto se cumplió el **R.1 I.12**, que planteaba **elaborar una guía** con *Etxeo Emakumeak* que recogiera experiencias lideradas por mujeres o por asociaciones de mujeres. El material creado se llama **"El secreto está en la huerta"/"Barean dago sekretua"** y se encuentra disponible on line: <https://redalimentacion.org/es/recursos/el-secreto-est%C3%A1-en-la-huerta>/<https://redalimentacion.org/es/recursos/baratzean-dago-sekretua>

**El resto de indicadores alcanzados en su totalidad** han logrado cumplirse al 100% durante el **tercer período** de ejecución del proyecto. Las metas que reflejan son las siguientes:

- **La participación de 6 centros en las sesiones de trabajo y en el encuentro de profesorado** en el que se socializa el marco teórico-pedagógico, la ejemplificación curricular y el libro "La Agroecología escolar" (R.1 I.2). En concreto, los centros participantes han sido Laukariz de Mungia, Orduña, San Viator (Sopuerta), Murumendi (Beasain), Artea, Eretza Berri (Sodupe) y Mendialdea (Kanpezu). Las **cifras de participación** en estas actividades recogidas en los anexos al informe final son:
  - Laukariz: 16 profesoras/es (13 mujeres y 3 hombres)
  - Orduña: 11 profesoras/es (9 mujeres y 2 hombres)
  - San Viator: 3 profesoras/es (2 mujeres y 1 hombre)
  - Murumendi: 6 profesoras/es (4 mujeres y 2 hombres)
  - Artea: 10 profesoras/es (9 mujeres y 1 hombre)
  - Eretzaberri: 5 profesoras/es (4 mujeres y 1 hombre)
  - Mendialdea: 14 profesoras/es (11 mujeres y 3 hombres)

Las actividades de formación y encuentro se han realizado durante los 3 períodos de ejecución del proyecto. En cada uno de ellos se ha trabajado con centros y contenidos diversos:

- En el primer período, se realizó el encuentro de profesorado GOZO (4 de octubre de 2019), en el que se presentó el marco teórico pedagógico y se presentaron diferentes experiencias. A esta jornada asistió un total de 90 profesoras y profesores. También en este período se comenzaron las sesiones en los centros educativos, en concreto en Laukariz (2 reuniones), Artea y San Viator.

También en este período –entre mayo y octubre de 2019) se trabajó con el profesorado el diseño de los planes de acción para los centros de Laukariz,

Orduña, Allende Salazar, Artea, Murumendi, Eretzaberri, San Viator y Mendialdea.

- En el segundo período se realizaron sesiones y formaciones con profesorado de diferentes centros: Artea, Laukariz, Eretzaberri, Murumendi, Mendialdea, Orduña y San Viator. Este tiempo coincidió con el inicio del estado de alarma, por lo que algunas de las sesiones previstas tuvieron que suspenderse.

También en este tiempo se presentó la ejemplificación curricular, el material *¡Comemos lo que sabemos! Una propuesta para integrar huerto, comedor y aula en el centro y con el entorno (5º y 6º de Primaria)*, en los mismos centros mencionados en el párrafo anterior.

En el tercer período se ha trabajado con algunos de los centros que han querido apostar por seguir abordando el tema de manera más profunda: Murumendi, Eretzaberri y Mendialdea. En concreto se han realizado sesiones formativas de 1 hora de duración para poner en marcha la secuencia didáctica 'Dakiguna jaten dugu'. A continuación se detallan los centros con cuyos docentes se ha trabajado esta actividad y las fechas de las sesiones:

Centro	Docentes participantes	Fechas
Eretzaberri	5 (4 mujeres y 1 hombre)	21 de enero de 2020
	7 (5 mujeres y 2 hombres)	11 de febrero de 2020
Mendialdea	14 (11 mujeres y 3 hombres)	14 de abril de 2021
Murumendi	5 (4 mujeres y 1 hombre)	27 de enero de 2020
	6 (4 mujeres y 2 hombres)	2 de noviembre de 2020

- La **formación y herramientas que 53 docentes han recibido** para tejer puentes entre el comedor, el huerto y el aula integrando contenidos relacionados con justicia, equidad, respeto al medioambiente, derechos humanos y relaciones locales-globales.

La tabla de profesorado participante indica que se ha superado el número del indicador, ya que se ha llegado a un total de 65 docentes (52 profesoras y 13 profesores). La formación y las herramientas trabajadas han sido las detalladas en los indicadores precedentes: formaciones sobre el marco teórico-pedagógico, ejemplificación curricular y acompañamiento para el diseño de planes de acción que orienten las metas y el trabajo que cada centro quiere hacer en el aula.

- La **evaluación positiva** que el 75% del profesorado participante en las sesiones de trabajo hace respecto a los **conocimientos y herramientas** que han adquirido para vehicular el comedor, el huerto y el aula hacia la soberanía alimentaria con enfoque de género (R.1 I.4)

En este sentido, las entrevistas de evaluación confirman que la percepción del profesorado consultado es positiva respecto a cómo tomar parte en este proceso está contribuyendo mejorar sus capacidades y a acumular herramientas que les permitan trabajar estos temas en el aula.

*"A mí me ha gustado me resulta enriquecedor, y además nos obliga a replantearnos entre nosotros y a crecer. Los documentos que tenéis me gustan, y se pueden aplicar"*

Algunos testimonios expresan que a partir de materiales e insumos concretos aportados por el proyecto el equipo educativo está generando actividades de reflexión y están incluyéndolas en el contenido de algunos módulos. Cuentan experiencias concretas como –por ejemplo- utilizar el material "Mi primer veneno" como insumo para trabajar la materia "Alimentación infantil".

*"Salimos un poco del encasquetamiento de las clases teóricas y que vean algo fuera del ámbito académico, más práctico"*

También expresan que a partir de la intervención en el aula el profesorado ha buscado más información en las redes sociales de BÉ para obtener más insumos para la intervención en el aula, lo que refleja una apropiación de los contenidos por parte del profesorado.

- La **puesta en marcha en el 75% de los centros de una acción de transformación** con el objetivo de vehicular el comedor, el huerto y el aula hacia la soberanía alimentaria (R.1 I.7)

En el informe final se explica que **se ha trabajado en profundidad en 5 de los 7 centros participantes** realizando diferentes acciones como la creación de una comisión de comedor, el establecimiento participativo de las normas de comedor, entrevistas al alumnado para conocer sus inquietudes sobre del comedor, mejora de los espacios verdes del patio y de los huertos, promoción de que se traiga a la escuela más frutas y menos procesados, uso de materiales pedagógicos para fomentar el conocimiento crítico, visitas vinculadas con la temática de la alimentación (sistemas de producción, alimentos caseros, locales, etc.). Y **se**

pone como ejemplo el proceso de dos de los centros, que han podido apoyarse en los materiales de JA-BE.

En Orduña se está naturalizando el patio para hacerlo más educativo y conectado con el huerto y el entorno. Según se expresa en el informe, los materiales de JA-Be para la triangulación del patio, aula y comedor han complementado toda esta estrategia de transformación de la escuela como espacio para el aprendizaje y el encuentro de la ciudadanía fuera del espacio escolar.

En Murumendi, se está transformando el modelo de comedor para que sea un espacio de cultura y educación alimentaria.

- La **concienciación** del 75% de niños y niñas participantes sobre cómo la alimentación sana contribuye a mejorar su salud y la del planeta, al desarrollo sostenible de los pueblos y a un campesinado en el sur y el norte global con condiciones de trabajo dignas (R.1 I.8).

En este sentido, los datos de valoración recogidos durante la ejecución del proyecto reflejan que **los niños y niñas vinculan de manera clara la alimentación saludable con el consumo de productos de temporada, locales y ecológicos, y el no consumo de productos procesados**. Algún ejemplo de respuestas a encuestas:

*Dieta osasungarria jarraitzeko, zeri erreparatu beharko zenioke?*

*Sasoian sasoiko -eta ahal bada ekologikoa- produktuei*

*Prozesatutako produktua ez izateari*

*Bertako janaria jateko aukera guztiontzat*

- La **elaboración en al menos dos centros escolares de propuestas críticas relacionadas con los sistemas alimentarios** dentro y fuera de la escuela a través de los foros escolares a las autoridades locales (R.1 I.9).

En relación a este indicador, el informe final explica que los foros escolares llevan tiempo sin tener actividad y que por eso no se ha podido participar en ellos. Pero se destaca la experiencia de dos de los centros, Murumendi y Orduña, que están teniendo experiencias positivas de alianzas con autoridades locales. Murumendi está coordinándose con la mancomunidad y otros agentes del entorno en su proceso de transformación del comedor, y Orduña está

coordinando actividades vinculadas al desarrollo de la comarca con el servicio de agroecología del ayuntamiento.

- La **facilitación de sesiones** de trabajo y encuentros de profesorado por profesionales **feministas** de la educación para la transformación social (R.1 I.10).

Según se indica en el informe final, **la dinamización de las sesiones ha sido realizada por mujeres feministas del equipo de JA-BE y por otra mujer feminista externa al equipo** pero implicada en el proyecto (la actriz de la compañía que realiza la actividad del mikroteatro).

En relación a esto, si bien es positivo que se plantee que quien dinamice tenga formación y sensibilidad feminista, **es importante también que esto se concrete en metodologías y formas de hacer**, de manera que se garantice que la visión feminista de la persona dinamizadora va a poder materializarse a través de herramientas o medidas concretas.

- Las **comunicaciones** (micro-noticias) generadas, con **mensajes y reflexiones críticas** sobre un modelo de educación transformador, innovador y humanizador (R.1 I.11)

El cumplimiento de este indicador se materializa en dos tipos de acciones: por un lado, en el Facebook del programa *Alimentación Red Educativa por la sostenibilidad alimentaria por un mundo rural vivo* (<https://www.facebook.com/Alimentacion/e>) se publican noticias relacionadas con el mundo de la educación crítica, donde la temática central son los distintos sistemas alimentarios –locales y globales– y su impacto en las distintas comunidades y sus formas de vida.

Por otro lado, durante la ejecución del proyecto se han enviado de manera continuada al profesorado noticias breves con algunas preguntas clave para que el alumnado reflexione sobre ciertos temas relacionados con la alimentación y los ítems de este indicador.

- La disponibilidad de todos los **materiales** elaborados **en euskara y en castellano** (R.1 I.13). En este sentido, el informe final explica cuáles son los materiales de referencia del proyecto (marco pedagógico, ejemplificación curricular y guía *El secreto está en la huerta*) y referencia los links para acceder a sus dos versiones, euskara y castellano.

- Marco teórico-pedagógico

(euskera)<https://redalimentacion.org/es/recursos/hezkuntza-kritikoa-eta-eraldatzailea-lehen-hezkuntzako-zentroetan-elikadura-burujabetza>  
(castellano)<https://redalimentacion.org/es/recursos/educaci%C3%B3n-cr%C3%ADtica-y-transformadora-marco-te%C3%B3rico-pedag%C3%B3gico-para-integrar-la-soberan%C3%ADa>

- Ejemplificación curricular, 'comemos lo que sabemos'.  
(euskera)<https://redalimentacion.org/es/recursos/dakiguna-jaten-dugu-ortua-jantokia-eta-gela-ikastetxean-bertan-eta-inguruarekin>  
(castellano)<https://redalimentacion.org/es/recursos/jcomemos-lo-que-sabemos-una-propuesta-para-integrar-huerto-comedor-y-aula-en-el-centro-y>
- *El secreto está en la huerta*  
(euskera) <https://redalimentacion.org/es/recursos/baratzean-dago-sekretua>  
(castellano) <https://redalimentacion.org/es/recursos/el-secreto-est%C3%A1-en-la-huerta>

Por último, **hay dos indicadores que no se han cumplido al 100%** según explica el informe final debido a la situación de pandemia:

- El primero de ellos tiene que ver con el **número de niñas y niños participantes en la actividad de los microteatros (R.1 I.5)**. Se preveía que llegara a 238 niñas y 248 niños pero la cifra final ha sido menos (193 niñas y 236 niños), lo que supone un cumplimiento del 88%. La causa de ese desajuste ha sido la pandemia, ya que –debido al estado de alarma y posteriores restricciones- en dos de los centros no se pudo hacer el taller.
- El segundo indicador no cumplido en su totalidad está relacionado con la **visita a un proyecto (R.1 I.6)**. Estaba previsto que los 6 centros hicieran una visita pero finalmente dos de ellos, por protocolos COVID internos, limitaron la realización de actividades externas y no programaron visitas.

Respecto al **Resultado 2: Aplicada la estrategia en educación formal para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en las asignaturas geografía e historia, lenguas, educación física y biología y geología de 5 centros de secundaria**, se observa lo siguiente:

Por un lado, **8 de los 14 indicadores formulados se han cumplido en un 100%** según se indica en el informe final.

- La elaboración del **marco teórico-pedagógico**, cerrado en el primer período del proyecto (R.2 I.1)

- La **participación de 5 centros en las sesiones de trabajo y el encuentro de profesorado** para socializar el marco teórico-pedagógico, la ejemplificación curricular y el material "La Agroecología escolar" (R.2 I.2) y la **formación y herramientas recibidas por 33 docentes** (23 profesoras y 10 profesores) R.2 I.3

El encuentro de profesorado es el mismo descrito en los indicadores del Resultado 1, ya que participó profesorado de los diferentes niveles (primaria, secundaria y FP). Respecto a las sesiones de trabajo, se han desarrollado a lo largo de los 3 períodos de ejecución del proyecto y han abarcado tanto el acompañamiento para elaborar planes de acción de los centros como el trabajo del marco teórico-pedagógico y la ejemplificación curricular. En concreto, se han realizado las siguientes sesiones:

- **Primer período:** Arrigorriaga, San Viator y Eretzaberri
  - **Segundo período:** sesiones de trabajo mixtas (teoría y práctica) con Arrigorriaga, Eretzaberri y San Viator. Además, en el contexto de pandemia, se propuso a los centros una actividad colaborativa enmarcada en el Día Mundial del Medio Ambiente, en la que el alumnado tenía que analizar las relaciones causa efecto entre COVID-19 y los sistemas alimentarios locales y globales.
  - **Tercer período:** se consiguió reactivar las actividades -aunque con cambios en la intensidad- y se hicieron sesiones en Eretzaberri (formación on line) y San Viator (formación mixta con profesorado de las 3 etapas). El centro de Arrigorriaga consideró que dada la situación con el COVID no era momento de organizar actividades.
- La **aplicación de las herramientas** facilitadas en al menos una asignatura por parte del 50% de los centros participantes (R.2 I.9)
  - Las **comunicaciones** generadas sobre la integración de la soberanía alimentaria con enfoque de género en dos asignaturas y las propuestas para trabajar la agroecología y la soberanía alimentaria en Guatemala (R.2 I.11)
  - La **facilitación de las sesiones** por parte de profesionales feministas de la educación para la transformación social (R.2 I.12)
  - La disponibilidad de los **materiales** elaborados **en euskara y castellano** (R.2 I.13)
  - La evaluación (R.2 I.14)



Por otro lado, **los 6 indicadores restantes se han cumplido de manera desigual:**

- El indicador relativo a la **evaluación positiva de los conocimientos y herramientas que el profesorado ha adquirido** (R.2 I.4) se ha cumplido en un 80%. Se desconoce cuál es la razón por la que no se considera cumplido en su totalidad y tampoco se indica la fuente de verificación de donde sale ese porcentaje del **80%**.
- El indicador R.2 I.5, relacionado con la **percepción del profesorado sobre cómo el proyecto ha contribuido a generar cambios en la cultura de los centros, las herramientas metodológicas y las formas de organizar el aula y el centro**, se ha cumplido según el informe final en un **90%**. Al igual que ocurre en el caso anterior, no se señala cómo se ha llegado a calcular ese porcentaje de cumplimiento. Aunque en este caso sí se justifica que la razón de no considerarse cumplido en su totalidad es que –aunque se ha iniciado un camino para construir una nueva narrativa que favorecerá cambios de imaginario- el proyecto todavía está en fase de tener que centrarse más en el aprendizaje de contenidos relacionados con la soberanía alimentaria que en trabajar cuestiones organizacionales.
- En relación a la **participación de jóvenes en los microteatros**, el cumplimiento del indicador (R.2 I.6) se ha quedado en un **70%**. Al igual que ha ocurrido en los centros de primaria y que se refleja en un indicador similar del Resultado 1, la actividad no ha podido realizarse en uno de los centros –Arrigorriaga- debido a la pandemia. Por ello, en vez de llegar a 550 jóvenes se ha llegado a 412 (205 chicas y 207 chicos) de 3 centros de Secundaria y del IES Barandiaran.
- Otro indicador al que la pandemia ha afectado a su cumplimiento es el R.2 I.7, relacionado con la **puesta en práctica de una metodología activa por parte del alumnado** (trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo y aprendizaje y servicios) que incluyera contenidos que el proyecto aborda: cuestionamiento de roles de género, reivindicación de saberes de países empobrecidos y de los aportes de las culturas presentes en los centros y visibilidad de la interdependencia con los bienes comunes (tierra, agua, semillas...etc.). El informe final del proyecto valora su cumplimiento en un 50%, debido a que los grupos burbuja conformados durante la pandemia no permitían el trabajo intergrupar, algo indispensable para poner en práctica las metodologías planteadas. Aun así, el profesorado ha utilizado herramientas de estas metodologías para actividades concretas, como el análisis crítico colaborativo de noticias sobre distintas problemáticas y alternativas alimentarias.

- Por último, **dos de los indicadores estaban relacionados con la organización Madre Tierra de Guatemala** (R.2 I.8 y R.2 I.10) y vinculados con viajes e intercambios que, al no haberse podido realizar debido a la pandemia, han visto comprometido su cumplimiento. **El primero de ellos preveía que el alumnado hiciera una lectura crítica sobre los sistemas alimentarios globales y escolares** a través de la experiencia de la organización guatemalteca. En este caso, a pesar de no haber podido conocer la experiencia de primera mano, el alumnado ha trabajado la perspectiva sur tanto en talleres como en materiales y noticias. Con estas actividades se han podido analizar de forma crítica las relaciones de poder y desigualdad que se dan en los sistemas alimentarios globalizados. El informe final estima su grado de cumplimiento en un 70%.

El **segundo indicador**, sin embargo, registra un **cumplimiento 0** ya que estaba directamente relacionado con una actividad de intercambio que implicaba viajes que, debido a la pandemia, no se pudieron realizar. A pesar de que, tal como explica el informe, se han generado materiales para facilitar que aquellos centros que quisieran trabajar los contenidos vinculados a estas actividades de intercambio pudieran hacerlo, el hecho de no poder viajar y encontrarse in situ no ha permitido poder desarrollar este componente como se había planificado. Así lo expresa la propia organización, JA-BE en el informe final:

*La situación generada por la pandemia aquí y en Guatemala ha condicionado la visita y la consolidación de relaciones directas durante el periodo de ejecución del proyecto.*

Respecto al **Resultado 3, Aumentado el aprendizaje sobre las diferentes partes de la cadena alimentaria (producción, transformación, distribución, comercialización y consumo) basadas en la soberanía alimentaria con enfoque de género en 4 centros de formación profesional, el cumplimiento de los indicadores que refleja el informe es el siguiente:**

Por un lado, de los 13 indicadores, solamente 5 se han cumplido al 100%:

- La **participación** de 8 profesoras y 11 profesores y 135 alumnas y 125 alumnos en los **talleres de las escuelas de hostelería** (R.3 I.1)
- La participación de 15 profesoras y 23 profesores y 42 alumnas y 224 alumnos en el **intercambio entre las escuelas agrarias de Derio, Arkaute y Giola** (R.3 I.3)

Este indicador está relacionado con una actividad que se tuvo que readaptar (y así se planteó en una solicitud de modificación). El intercambio de escuelas se hizo en formato on line y participaron los 6 centros de FP implicados en el proyecto. Si bien el número de asistentes de la CAE es muy inferior al del primer indicador formulado, se considera cumplido dado que en la reformulación se ajustó la cifra prevista. Además, en el informe se resalta como positivo que han participado otras comunidades autónomas y ha sido una actividad muy bien valorada y enriquecedora.

- **Las comunicaciones** generadas, con mensajes y reflexiones críticas (R.3 I.11)
- La disponibilidad de los **materiales** generados **en euskara y en castellano** (R.3 I.12)
- La **evaluación** (R.3 I.13)

**Los 8 indicadores que no se han cumplido completamente son:**

- La participación de profesorado y alumnado de las escuelas agrarias **en sesiones de formación sobre experiencias exitosas** (locales y en el sur) de soberanía alimentaria con enfoque de género. El informe refleja un cumplimiento del **70%** debido a que **se ha trabajado con menos profesorado porque los claustros decidieron hacer grupos más pequeños**. La cantidad de alumnado, sin embargo, ha sido algo mayor de la prevista (16 alumnas más de las que planteaba el indicador).

El informe también señala que durante el segundo y el tercer período ha sido complicado hacer seguimiento de la participación porque varias actividades se han hecho on line y ello no permite hacer un seguimiento in situ.

- El **intercambio entre la escuela agraria de Derio y 2 centros de secundaria** (R.3 I.4, **25%** de cumplimiento) y la percepción del profesorado sobre la importancia de incluir estos espacios de encuentro en el proyecto educativo para que el sector primario sea considerado una alternativa de futuro entre las y los jóvenes. (R.3 I.6). **Estos indicadores están directamente relacionados con actividades que no se han podido ejecutar en su totalidad, lo que llevó a hacer una solicitud de modificación y renunciar a parte del presupuesto.**
- La **percepción del profesorado sobre si el proyecto han contribuido a adquirir conocimientos y herramientas** para poner en práctica metodologías críticas e innovadoras y analizar la cadena alimentaria incorporando el enfoque local-global, el enfoque de derechos y aportes de la economía feminista (R.3 I.5). El

informe final valora en un 80% su cumplimiento, porque aunque el **98,2% del profesorado considera que el programa contribuye a promover una visión crítica del sistema alimentario, también se observan algunas sombras.** En concreto, al preguntarles sobre en qué grado han podido trabajar los ejes del proyecto, el 74,2 % del profesorado ha transmitido que **se ha trabajado mucho-bastante soberanía alimentaria (64,5%) y desarrollo sostenible (80,6%)** y que **pedagogías críticas (35,5%) y género (41,9%) son los ejes que menos se han trabajado.** Sobre el **enfoque de género** el profesorado reconoce que aunque dispone de materiales **no sabe cómo introducirlo en su práctica educativa diaria.** En cuanto a las **pedagogías críticas**, hay diversidad de interpretaciones y comentarios difusos, de lo el equipo de BE-JA deduce que **no identifican claramente este eje en el programa.**

- La **percepción del profesorado sobre la necesidad de dar continuidad a los encuentros entre escuelas agrarias** vascas y catalanas y generar trabajo en red (R.3 I.7). El informe final remite un cumplimiento del **80% porque está relacionado con una actividad que no se ha podido realizar de la manera en que estaba planificada** y hubo que solicitar una modificación y readaptarla para hacer una jornada de encuentro on line.

El informe explica que en las reuniones de valoración del curso muchos docentes se han mostrado interesados en los encuentros y formaciones que se han hecho de forma virtual y que **se ha logrado generar red y motivación** a través de las dinámicas participativas en las que se han juntado profesores y profesoras de distintas familias. Esto es sentido por JA-BE como un **punto de partida esperanzador para lograr un trabajo en red real a un medio plazo.**

- La **percepción del alumnado sobre si han mejorado sus conocimientos** respecto a la soberanía alimentaria y las alternativas al modelo agroindustrial generadas en el norte y sur global (R.3 I.8) y sobre su empoderamiento con respecto al potencial de cada especialidad (hostelería y agraria) para la transformación social (R.3 I.9). El informe reporta un **grado de cumplimiento del 80% en el primer caso y del 75% en el segundo**, a partir de las respuestas del alumnado a las consultas realizadas:
  - **El alumnado identifica claramente la influencia del sistema alimentario en:** justicia social (70,1%), sostenibilidad ambiental (76,3%), salud (83,6%) y relaciones de poder entre países (75,8%). **El aspecto más débil es el relacionado con la equidad de género.**

- En cuanto a cuáles son los temas que más han trabajado y/o aprendido, en el caso de las **escuelas agrarias** destacan **Soberanía Alimentaria, Derecho a una Alimentación Saludable y Desarrollo Sostenible** y los contenidos de menor identificación son: **Poder del cambio personal y colectivo, Impacto del sistema alimentario en hombres y Mujeres y Equidad de Género** aunque los tres alcanzan un porcentaje superior al 50%. Para el **alumnado de Hostelería y Turismo** los tres contenidos de mayor identificación son: **Desarrollo Sostenible, Derecho a una Alimentación Saludable y Cambio de Hábitos** y los tres contenidos con menor identificación son: **Impacto del sistema alimentario en hombres y mujeres, equidad de Género y Soberanía Alimentaria**. Por último, para el **alumnado de la familia sanitaria**, los tres contenidos de mayor identificación son: **Cambio de hábitos, Derecho a la Alimentación saludable y Potencial transformador de su futura profesión** y los tres contenidos de menor identificación son: **Visión local-global, Equidad de género e Impacto del sistema alimentario en Hombres y Mujeres**.
- Al preguntar al alumnado sobre cómo había cambiado su **percepción sobre el papel de la alimentación en la sociedad**, en una escala del 1 al 5 donde 1 es nada y 5 es mucho, **el 58% manifiesta haber cambiado su percepción del sistema alimentario más de 3**. Por otro lado los estudiantes identifican claramente la influencia del sistema alimentario en justicia social, sostenibilidad ambiental, salud y relaciones de poder entre norte y sur.

El informe final del proyecto destaca que **en la familia sanitaria uno de los contenidos de mayor identificación ha sido el potencial transformador de su futura profesión**.

Respecto al **cumplimiento de indicadores del objetivo específico**, de los 25 formulados 18 se consideran cumplidos al 100%, mientras que los 7 restantes presentan un cumplimiento que oscila entre el 75 y el 90%. **Aquellos que se han cumplido en su totalidad están relacionados con:**

- El diseño del **marco teórico-pedagógico** y las **ejemplificaciones curriculares** y las **miradas transversales** que incluyen
- Los insumos que sustentan el **diseño del proyecto** y su **alineación** con estrategias marco
- La **formación del profesorado** y su **motivación** hacia el proceso
- La figura de la **red de escuelas como referencia** en la CAE

- Las **noticias** generadas y difundidas
- La **atención a las demandas de apoyo** de los centros
- La **integración de temáticas relacionadas con la equidad de género** en las sesiones de trabajo
- El **perfil feminista de las facilitadoras** de sesiones de trabajo y encuentros
- La **no centralización de las acciones** en municipios capitales
- La **evaluación externa**
- El **uso no sexista ni racista del lenguaje y las imágenes**
- La disponibilidad de los **materiales en euskara y en castellano** y la accesibilidad a ellos **a través de NTIC**

Por otro lado, los 7 indicadores no cumplidos en su totalidad se vinculan con:

- La **percepción del profesorado** sobre que **las acciones han contribuido a tener un mayor conocimiento sobre las temáticas tratadas** y que el tipo de propuesta es pertinente para su trabajo (86% de cumplimiento)

En relación a esto, si bien las percepciones recogidas a través de las diferentes herramientas de consulta al profesorado (cuestionarios de evaluación, entrevistas) reflejan que **hay una buena valoración de cómo el proyecto es pertinente y cómo está contribuyendo a mejorar el conocimiento sobre los temas trabajados**, aún se observan **áreas de mejora** y aspectos que en próximas fases será necesario abarcar de manera más precisa.

Por ejemplo, las percepciones recogidas del **profesorado**<sup>5</sup> indican que **un 33% considera que el programa impacta poco en su asignatura concreta**.

---

<sup>5</sup> Datos sobre percepciones/opiniones del profesorado de FP que ha cumplimentado la encuesta de evaluación

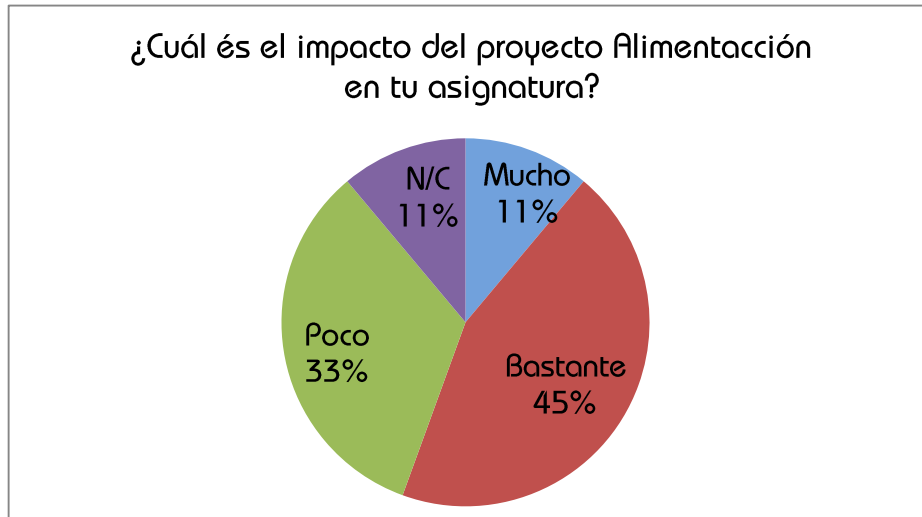


Gráfico 2. Impacto del proyecto en las asignaturas

Aún así, la gran mayoría considera que **sí se está logrando incrementar la sensibilidad de alumnado y profesorado** sobre el derecho a la alimentación y que, incluso, se está contribuyendo a entender que es necesario cambiar los hábitos de consumo individuales.

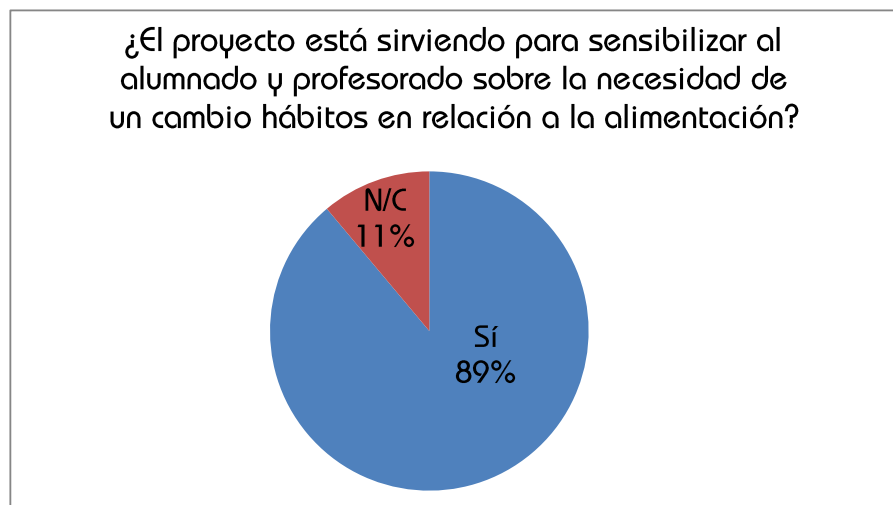


Gráfico 3. Utilidad del programa para sensibilizar sobre cambios de hábitos

No obstante, testimonios recogidos en entrevistas apuntan a las **dificultades que observan en su alumnado para que logren interiorizar** de manera profunda los contenidos tratados, a su entender por el **contraste entre la inmadurez del alumnado** (por edad y por las circunstancias del grupo en concreto) y la **profundidad de los temas** trabajados.

Señalan también que **los contenidos teóricos calan poco en el alumnado** y, según perciben, **hay poca receptividad para las dinámicas de debate y reflexión crítica** porque discutir y hablar en público les cuesta.

*"Les resulta más cómodo hacer tareas concretas, más hacer un ejercicio que debatir sobre los impactos globales de la alimentación, económicos y políticos, por ejemplo"*

También señalan que **es más fácil entrar a partir de ejemplos prácticos, relacionados con cuestiones que sienten como cercanas.**

*"Desde lo más cercano, de cómo interviene en su salud, en su economía, cómo elaborar un menú o una receta, por ejemplo les es más fácil y cercano, enganchan mejor". Las reflexiones teóricas desde un video por ejemplo de soberanía alimentaria tienen conceptos teóricos que les cuesta entender y articular una discusión "*

- La percepción del profesorado **sobre la utilidad de las herramientas para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en sus centros (86%)**

Los datos recogidos indican que **el profesorado implicado en el proyecto valora positivamente los recursos que éste les facilita y que los utiliza.**

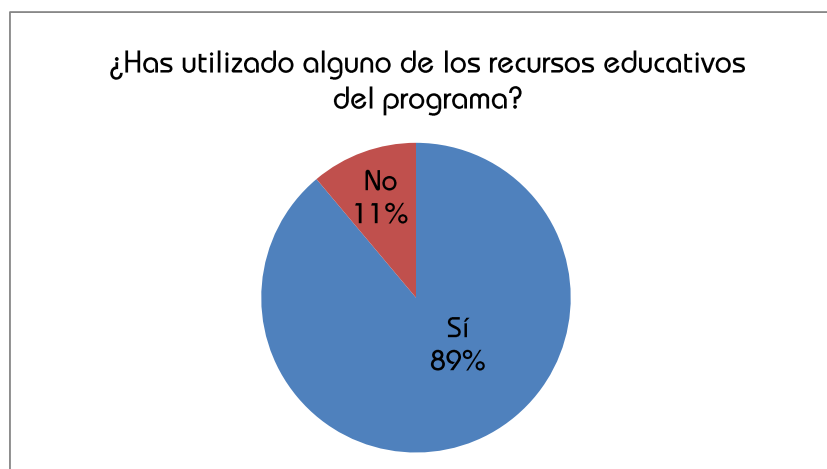


Gráfico 4. Grado de utilización de los recursos educativos

Además, según revelan los testimonios, **en algunos casos la intervención en el aula ha generado en el profesorado un interés por la temática que les ha llevado a buscar otros recursos que BE-JA tiene disponibles en su página web y en sus redes**



sociales para contar con más insumos e incrementar sus conocimientos. Es el caso del Instituto Barandiaran que, a iniciativa del equipo educativo ha solicitado materiales a BÉ para incluirlos en los contenidos de algunos de sus módulos.

En concreto, se ha utilizado "No te comas el mundo" para el Módulo de Alimentación Equilibrada y la "Guía para administraciones públicas sobre políticas alimentarias y salud en la CAPV" para el Módulo de Educación Sanitaria y promoción de la Salud. Asimismo, la investigación "Dame veneno" ha sido un insumo para trabajar la materia Alimentación infantil. Se valora como muy positivo que a partir de materiales e insumos concretos facilitados por BÉ-JA el equipo educativo esté generando actividades de reflexión.

En relación a **cómo de ajustado entiende el profesorado que está el proyecto a su asignatura**, la percepción de las y los docentes parece estar **repartido entre la consideración de que se ajusta mucho y la de que lo hace poco**. Es de destacar también el porcentaje de respuestas que considera que se ajusta de manera imprescindible.

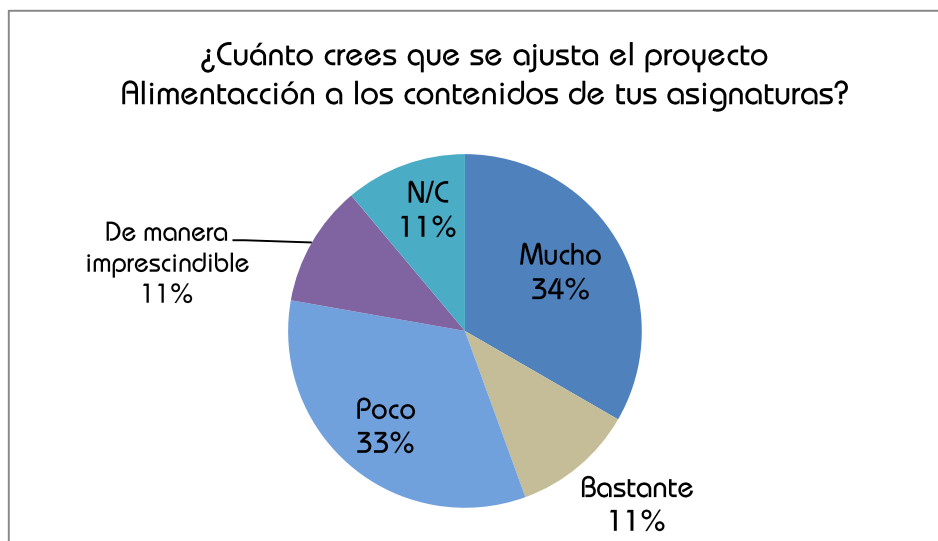


Gráfico 5. Ajuste del programa a la asignatura del/la docente

Por otro lado, cuando el profesorado es preguntado sobre **si la perspectiva que ofrece el programa se puede incorporar en los contenidos de sus asignaturas** las respuestas parece más optimista, ya que **el porcentaje de quienes consideran que sí es mayoritario (89%)**.

¿Crees que la perspectiva crítica que ofrece Alimentaciónse puede incorporar de manera permanente en los contenidos de las asignaturas?

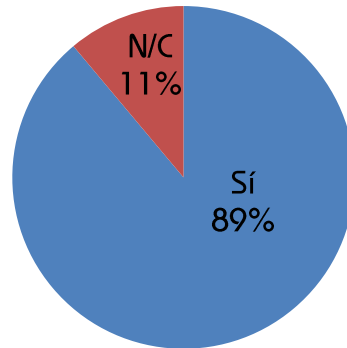


Gráfico 6. Aplicabilidad del programa en las asignaturas

Y apuntan ideas concretas de en qué asignaturas y en qué espacios se pueden aplicar estos contenidos:

*"En biología, en tutorías, en los artículos de euskera e inglés se pueden trabajar"*

En general, se percibe una opinión positiva del profesorado respecto a cómo el proyecto es un apoyo para su trabajo en el aula.

Cuánto crees que contribuye el proyecto Alimentación que las y los docentes desarrollen de manera crítica los contenidos relacionados con el sistema alimentario?

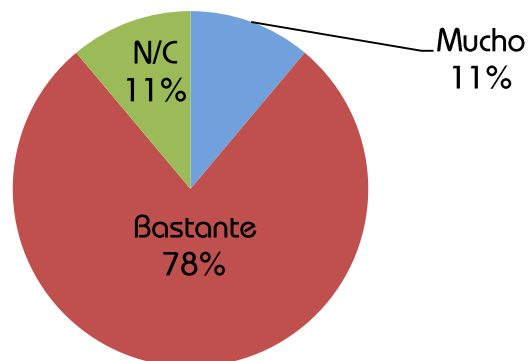


Gráfico 7. Utilidad del proyecto para las y los docentes

Algunos profesores/as señalan abiertamente que actividades del proyecto en las que han participado les han sido útiles para su trabajo y les aportan ideas de mejora:

*"Me ha sido de ayuda para diseñar actividades de aula"*

*"Jantokietako menuak azaltzen ditugunerako beste bide batzuk, beste eredu batzuk kontuan hartuko ditugu ikasleek ezagut ditzaten"*

Aunque también es necesario visibilizar que hay docentes que necesitan "procesar" más para llegar a aterrizar bien los contenidos del proyecto a su trabajo en el aula.

*"Necesito estudiarlo más a fondo para ver como se puede tratar con el alumnado"*

- La **mejora de los conocimientos del alumnado** sobre el funcionamiento del sistema de alimentación globalizado, su impacto en la vulneración de derechos, las alternativas locales y los criterios que generan cambios desde la perspectiva de género, la interculturalidad, norte-sur e intergeneracional (80%).

Los datos recogidos en encuestas de valoración realizadas a alumnado después de alguna actividad parecen indicar que sí se está captando su interés.



Gráfico 8. Interés y utilidad percibida del alumnado

Respecto al **profesorado**, si bien su valoración<sup>6</sup> es positiva respecto al interés que el alumnado presenta ante las actividades del programa, **también son**

<sup>6</sup> Partiendo de las respuestas del profesorado de FP que ha cumplimentado el cuestionario de evaluación

reseñables dos de los datos del siguiente gráfico: el 11% que considera que despierta poco interés y otro 11% que no sabe responder a la pregunta.

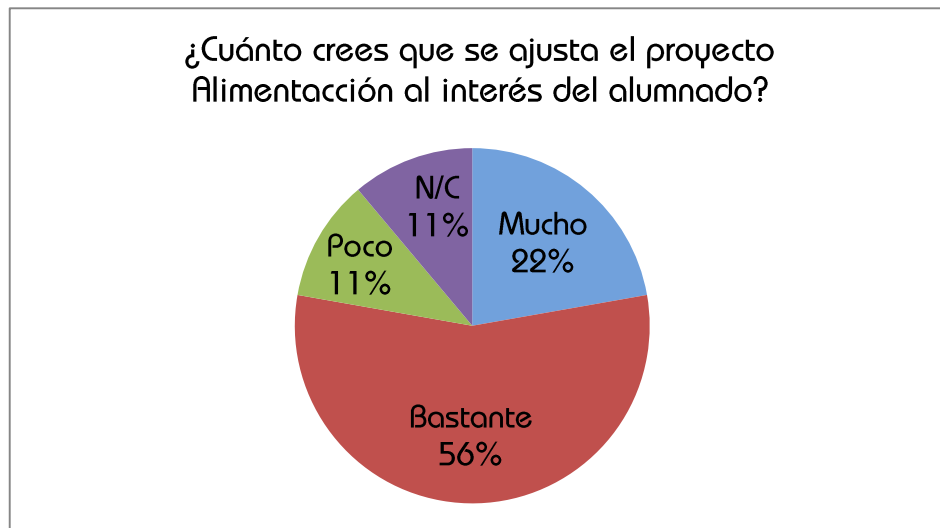


Gráfico 9. Ajuste del programa al interés del alumnado

No obstante, sí consideran que el proyecto está contribuyendo a sensibilizar y a entender como necesario un cambio de hábitos.

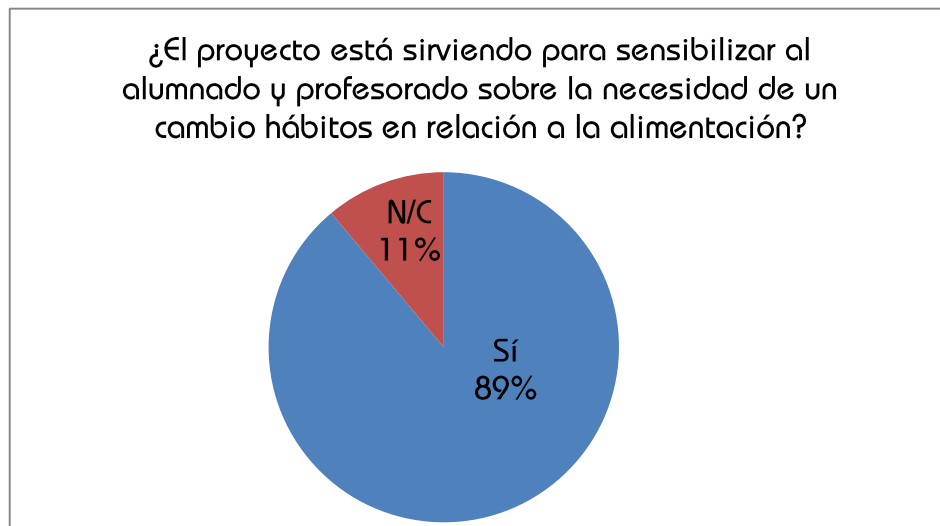


Gráfico 10. Sensibilización sobre cambios de hábitos

Los testimonios de profesorado apuntan a que sí hay cuestiones que están calando en el alumnado, como la conciencia sobre los efectos de la comida basura y las ventajas de consumir alimentos locales y saludables. En algunos centros ven claramente cómo en los últimos años han cambiado el tipo de

alimento que las y los alumnos llevan para su hamaiketako. Y, en general, la percepción es que se reconoce la importancia de una alimentación saludable.

*"Las ventajas de consumir alimento cercano en los comedores escolares y los hogares sí que esta impactando, lo están entendiendo y les ha llegado".*

Las respuestas a los cuestionarios de evaluación del alumnado realizados en varios centros también refleja **conciencia sobre cuáles son las claves:**

*Para seguir una dieta saludable, ¿en qué tendrías que fijarte?*

- *En productos de temporada –y si se puede, ecológicos-*
- *En no consumir productos procesados*
- *En que todo el mundo tenga la oportunidad de comer comida local*

*¿Podrías decirnos alguna característica del modelo de alimentación sostenible/soberanía alimentaria?*

- *Prioriza el consumo de productos locales y frescos*
- *El kilómetro cero y autoabastecerse*
- *Mejor calidad, productos cercanos, menús más saludables.*

Además, hay constancia de que las actividades del programa están contribuyendo a entender cómo es el sistema de gestión de los comedores y cómo podría mejorarse.



Gráfico 11. Percepción sobre gestión de comedores

*¿Por qué (te ha parecido útil la charla sobre la gestión de los comedores en la CAPV?*

- *Porque desconocía la temática y me ha abierto un poco los ojos*
- *Porque se conoce la situación de otros comedores escolares no convencionales que apuestan por una comida saludable y con productos del entorno.*
- *Gracias a esta charla pudimos ver como gracias al proyecto piloto mejoraban muchos aspectos de la alimentación de los jóvenes*
- *Nutrizio eta menu osasuntzuak egiteko irizpideak aurkeztu zituelako.*
- *Aporta información necesaria y muy útil*

Aun así, el profesorado identifica que tener los conocimientos o la conciencia no siempre lleva a que el alumnado cambie los hábitos.

*"La teoría se la saben súper bien, pero la práctica...Por eso en el recreo les pedimos que traigan cosas saludables"*

- Los **cambios generados en profesorado y alumnado** sobre su percepción de la realidad de los países empobrecidos y la riqueza que supone la diversidad cultural de las comunidades escolares (90%).

La vinculación entre lo global y lo local y la conciencia de que hay una interrelación entre lo que hacemos en nuestro contexto y lo que pasa en otros es uno de los temas que no siempre resulta fácil de entender para la población sujeto. No obstante, **las percepciones recogidas del profesorado apuntan a que el proyecto contribuye –en mayor o menor medida- a que el alumnado entienda esa vinculación.** La respuesta mayoritaria es "bastante" aunque también hay un porcentaje considerable que considera que contribuye "mucho".

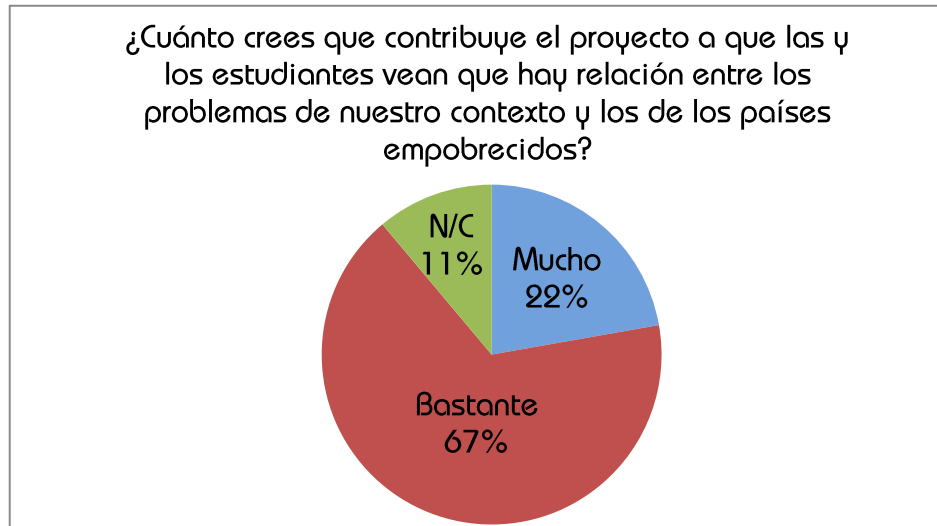


Gráfico 12. Vinculación de problemáticas locales-globales

Sobre la **diversidad cultural**, algunos testimonios de profesorado indican que en algunos centros se ha trabajado la puesta en valor de alimentos de otros países (países de origen de algún alumno/a del aula), las vivencias de alumnado de otros países en relación a la alimentación y el intercambio entre unos/as y otros/as sobre qué se come en cada contexto.

*"Van a trabajar un libro que tienen con las comida de cada país, Hay familias de diferentes tipos y se trata de ver qué compraría cada familia"*

- La **puesta en marcha de acciones de transformación en los centros** y el **cuestionamiento de los roles de género** en ellas (75%)

El paso de mejorar los conocimientos e incrementar la conciencia a realizar cambios y acciones que impacten y tengan un potencial transformador es uno de los retos de cualquier proyecto de educación y también de este.

Preguntado el profesorado sobre qué impacto consideran que tiene el proyecto en el funcionamiento del centro y en cuestiones tan concretas como por ejemplo la contratación de proveedores, las respuestas son abrumadoras: el impacto es bajo.

¿Cuál es el impacto del proyecto Alimentación en el funcionamiento del centro?

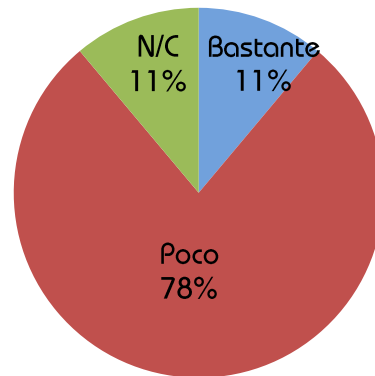


Gráfico 13. Impacto en el funcionamiento del centro

¿Cuál es el impacto del proyecto Alimentación en la contratación de proveedores?

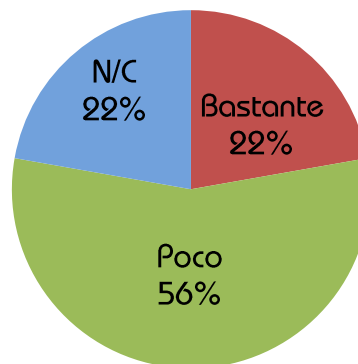


Gráfico 14. Impacto en contratación de proveedores

Las respuestas son más optimistas cuando se pregunta de qué manera el proyecto puede contribuir a impulsar cambios personales y colectivos. En este caso, la mayoría de las personas que han respondido consideran que contribuye bastante y un 22% cree que mucho.



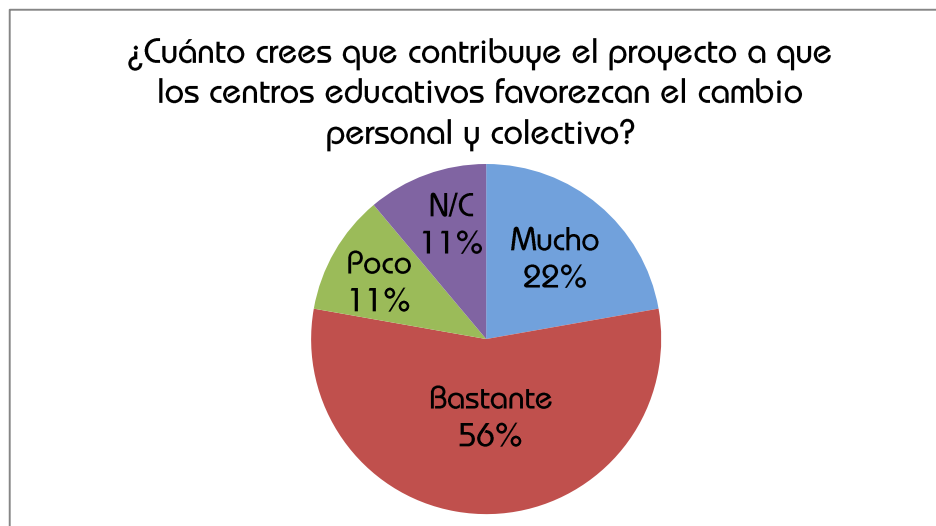


Gráfico 15. Promoción de cambio personal y colectivo

Los testimonios confirman que **hay experiencias positivas de iniciativas promovidas por el alumnado a raíz del trabajo realizado en el marco del proyecto**. Es el caso de un centro en el que a partir de que 13 alumnos y alumnas participaron en las jornadas de intercambio GOZO y en concreto en uno de los talleres participativos, iniciaron un proceso de incidencia para forzar la retirada de la máquina de vending del instituto.

*"Eso sí que les caló. Trabajaron muchas horas en el tema de la máquina de vending, preparando el video, yendo por las clases explicando las repercusiones para el medio ambiente y la salud...generó mucha motivación"*

La iniciativa impactó y consiguieron retirar la máquina, lo cual se ha vivido con éxito entre el alumnado y el profesorado. Y se ha difundido entre padres y madres también.

*"Ahora se plantean nuevos retos como la introducción de frutos secos y fruta en formato maquina de vending sana"*

Otros centros también señalan que hay una serie de acciones que ya parecen haberse quedado instaladas, como los desayunos saludables o la fruta del recreo.

- **La opinión del profesorado sobre la necesidad de continuar fortaleciendo los espacios de encuentro (90%)**

La valoración que el equipo de BÉ-JA hace del cumplimiento de este indicador es que no se ha logrado en su totalidad pero tiene un alto grado de alcance, 90%. Los datos recogidos en cuestionarios y en testimonios indican, por un lado, que **el**

profesorado valora positivamente actividades que les ponen en contacto, como los encuentros locales y estatales. Aunque también es reseñable el porcentaje de respuestas que consideran que los encuentros les resultan poco útiles para incorporar en su práctica educativa una visión crítica del sistema alimentario.

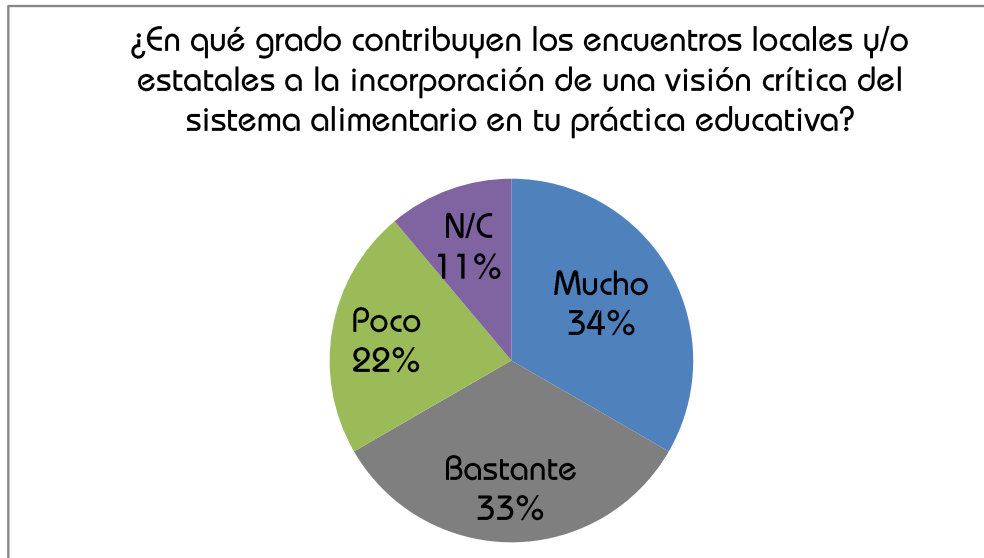


Gráfico 16. Contribución de los encuentros locales

En el marco del proyecto **se han compartido espacios on line en las tres etapas educativas**. Ante la situación de pandemia, se han adaptado los formatos y las metodologías y ello ha permitido tener estos espacios de encuentro que, según valora BÉ-JA, además de contribuir a aumentar el conocimiento sobre experiencias de soberanía alimentaria, ha sido *"un espacio de compartizaje también emocional y vivencial de cómo les estaba afectando toda esta situación en la gestión para con el alumnado y sus culturas organizativas"*

#### 4.1.4. Enfoques transversales

En este apartado se revisa la manera en que los diferentes enfoques están plasmados en el planteamiento del proyecto –a través de los contenidos del formulario y la matriz de planificación–, para después analizar cómo están integrados en los materiales generados por el proyecto. Por último se pone el foco en cómo se ha materializado los enfoques en la ejecución del proyecto y qué impactos se han logrado respecto a cada uno de ellos.

##### a) Enfoque local-global

En relación a cómo este enfoque está incorporado en el planteamiento del proyecto, la revisión del formulario constata que **el concepto local-global se menciona desde los primeros apartados relativos al origen de la iniciativa y al diagnóstico de situación**. En concreto, en el documento se explica que la decisión de BÉ-JA de centrarse en un ámbito concreto como la alimentación escolar surge de la dificultad que identificaban para trasladar a la población la idea de que las problemáticas globales están vinculadas con las locales y que las alternativas en uno y otro campo también tienen efectos interrelacionados.

*"Uno de los retos que identificamos con muchos agentes al trabajar la temática local-global, era la poca "empatía" que existe en general en la población. Por ello, se apostó por trabajar temáticas "cercanas" y poco a poco abrir su foco, para visibilizar la globalidad y la interrelación de las problemáticas"*

Y el documento deja claro que **el punto de partida del análisis del contexto que BÉ-JA hace tiene clara la orientación del proyecto a concienciar sobre las causas estructurales de las problemáticas vinculadas con la alimentación y a la relación que éstas tienen con el nivel más "micro", que es la alimentación en el día a día de los hogares y la escuela.**

*"La misión de BÉ-JA es descomprimir ese zoom, y ampliar la visión a las causas más globales de la problemática alimentaria" "(...) eso es y será la estrategia que BÉ-JA seguirá desarrollando, para demostrar la relación entre un menú escolar de Sestao con la situación de una familia campesina de Bolivia"*

La **matriz de planificación** del proyecto, por su parte, también **incorpora menciones a problemáticas globales, alternativas locales y transformaciones sociales**. En concreto, ya en el objetivo general se plantean estos conceptos.

**Objetivo general:** *Contribuir a la construcción y fortalecimiento de una conciencia crítica en la sociedad vasca frente al actual sistema agroalimentario que vulnera el derecho a una alimentación adecuada en Euskadi, proponiendo la construcción de alternativas locales para transformaciones globales.*

Y se observa que tanto **en los indicadores** del objetivo específico como en los de cada uno de los 3 resultados, **se plantea medir avances relacionados con este planteamiento local-global**. Por ejemplo, se plantea la alineación del proyecto con estrategias europeas sobre los sistemas alimentarios, se prevé lograr avances en los conocimientos de la población sujeto sobre cómo impacta el sistema del modelo agroindustrial en la vulneración de derechos y en los comedores escolares, y cuáles pueden ser alternativas locales para la transformación social. Algunos ejemplos de indicadores:

*O.€ 1.3 Las acciones del proyecto se alinean con estrategias relacionadas con el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre «Sistemas alimentarios más sostenibles».*

*O.€ 1.8 Al finalizar el proyecto, el 75% de las alumnas y alumnos participantes ha mejorado sus conocimientos sobre: - el funcionamiento del sistema de alimentación globalizado y su impacto en la vulneración de derechos. - alternativas locales.*

*R.3 1.8 Una vez concluido el proyecto, el 75% de las alumnas y alumnos participantes han mejorado sus conocimientos en: soberanía alimentaria Vs modelo agroindustrial y alternativas generadas en el norte y sur global*

*R.1.A5 Mikroteatro y taller para dar a conocer la problemática sobre los sistemas alimentarios globalizados y su impacto en las comunidades escolares.*

En relación a los **materiales del proyecto** y cómo éstos incorporan contenidos vinculados al enfoque local-global, en el **marco teórico-pedagógico** se habla de aprendizaje integral, que abarque el aprendizaje ético-político, emocional, **local global** y desde y con otros agentes. Asimismo, en el apartado dedicado a detallar las características que deberían reunir los centros que se impliquen en la propuesta se habla de **centros con enfoque local-global**.

Respecto a **cómo el enfoque se ha materializado en la ejecución del proyecto**, por un lado se evidencia que **los mensajes transmitidos** a través de las diferentes actividades del proyecto **quieren trasladar esa visión** de que existen problemas estructurales que afectan a todos los contextos y que hay una relación entre lo que pasa a nivel global y lo que ocurre en lo local y que ello tiene potencial transformador. Aunque según algunos testimonios no resulta fácil que se entiendan

las vinculaciones entre alguna de las dimensiones que quiere trabajar este proyecto (entre ellas esta conexión entre lo global y lo local), las respuestas directas a cuestionarios denotan que hay una **percepción positiva entre el profesorado** sobre cómo el proyecto contribuye a que el alumnado vincule problemáticas de nuestro contexto con otras de otros lugares<sup>7</sup>.

## b) Enfoque de género

En relación a cómo la perspectiva de género se incorpora de manera transversal en la planificación del proyecto, en el formulario se plantean un completo **análisis del contexto en clave de género** que parte de considerar la desigualdad como un problema estructural que se materializa en los diferentes ámbitos. Dicho análisis incluye también la visibilización de las discriminaciones que sufren las mujeres en el ámbito rural.

*"El ámbito rural es especialmente vulnerable a la discriminación por sexo y género, por lo que, por ejemplo, visibilizar y actuar sobre dichas discriminaciones será una de las estrategias pedagógicas claves"*

La propuesta base del proyecto, que es trabajar transversalmente la soberanía alimentaria (SbA) y todos sus valores dentro de las comunidades educativas, incorpora ya un **concepto de soberanía alimentaria ligado indisolublemente con la equidad de género**. Y así se expresa en el formulario:

*"Para abordar las profundas desigualdades de poder basadas en el sexismo, el racismo, el patriarcado y el poder de clase, es imprescindible trabajar por la SbA con perspectiva feminista. Para ello, por un lado, hay que incorporar los temas y demandas que recogen las agendas feministas relacionadas con la SbA (...)"*

A partir de este contexto que incorpora el análisis de género, **la formulación del proyecto plantea estrategias concretas de acción y mecanismos específicos para garantizar que la mirada feminista se incorpora de forma transversal** en todas las fases del proyecto, incluyendo la ejecución y la evaluación. Para la ejecución se plantea trabajar contenidos que visibilicen la desigualdad estructural, cuestionen los roles de género y pongan en valor los saberes y aportes de las mujeres, y aplicar metodologías y medidas concretas que favorezcan la participación de las mujeres en igualdad y contribuyan a su empoderamiento.

---

<sup>7</sup> Ver Gráfico 12. Vinculación de problemáticas locales-globales

- Algunos **ejemplos de líneas de acción y estrategias** que se plantean:

*"Incorporar los temas y demandas que recogen las agendas feministas relacionadas con la SbA"*

*"Trabajar sobre los estereotipos negativos sobre los que se ven sometidas las niñas y las chicas y los niños y los chicos"*

*"La incorporación de las mujeres y sus organizaciones como sujetos activos del movimiento social por la SbA (...).Esta visibilización será una constante en los sesiones de trabajo y talleres, en los productos (ejemplificaciones, unidades didácticas, micro noticias, exposiciones y la guía de vistas) y en los espacios de intercambio"*

- Algunos ejemplos de **mecanismos concretos para fomentar la participación de las mujeres y garantizar espacios equitativos:**

*"cuotas, acciones positivas etc., para promover la participación de organizaciones de mujeres y feministas. En las acciones de transformación que se pongan en marcha en los centros escolares se priorizará la participación de aquellas organizaciones de mujeres y feministas en las que participan la población sujeto. También se invitará a aquellas organizaciones del municipio como es el caso de Marimatraka, Emari y Andere Bidatz de ezkeraldea con las que ya venimos trabajando"*

*"Para garantizar la participación equitativa de hombres y mujeres se prestará atención a las metodologías empleadas en todas las acciones y espacios del proyecto. El comité de pilotaje velará porque la presencia de mujeres y hombres en los productos del proyecto sean equitativas:*

- *Ejemplificaciones curriculares y unidades didácticas: Al menos el 50 % de los protagonistas, en aquellos apartados en las que las allá, serán mujeres.*
- *Microteatros: La narradora del cuento será una actriz y el músico un actor.*
- *Artículos: Al menos, el 50 % habrán sido escritos por mujeres y también en este porcentaje se abordarán temáticas que respondan a los intereses estratégicos de las mujeres así como los retos a los que se enfrentan y las propuestas de cambio que tienen. (Ver indicador O.É.115)*
- *Guía visitas: Al menos el 60% de las experiencias recogidas en la guía serán lideradas por mujeres y se garantizará que las visitas se hagan en base a este porcentaje"*

*"En el trabajo con el alumnado se promoverá que las responsabilidades estén definidas en el propio grupo y las tareas repartidas entre todas y todos. A través de diferentes acciones se animará la participación de las jóvenes, para que logren sobreponerse a los temores a tomar la palabra, a decir algo "poco interesante" o a ser invisibilizadas"*

- Algunos ejemplos de cómo se plantea incorporar la **perspectiva de género en los contenidos**:
  - *Acciones de formación: se propone al profesorado tomar del feminismo varias pistas para pensar las perspectivas políticas; entre ellas: 1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación. También se incorporan algunos principios de la pedagogía feminista y coeducativa como el enfoque de cuidados, el lenguaje inclusivo, no sexista; empoderamiento de las chicas, conocimiento no androcéntrico, conciencia y práctica de derechos; relaciones de poder no autoritarias (poder sobre), y liderazgo compartido (poder con)*
  - *Microteatros: entre otros temas se abordará la lucha de las mujeres guardianas de semillas en primaria y el amor, la sexualidad y las relaciones de poder en secundaria todo ello a través de un viaje protagonizado por los alimentos*

Este planteamiento transversal se traslada, a su vez, a la **matriz de planificación** del proyecto, que incluye contenidos relacionados con la equidad de género en todos sus elementos: en el objetivo específico, en cada uno de los resultados y sus indicadores, y en las actividades. Destacamos algunos ejemplos de indicadores interesantes para medir avances en equidad de género:

*R.1 I.6 Durante el segundo curso los 6 centros han realizado 1 visita (el 60% a experiencias lideradas por mujeres) a un proyecto recogido en la guía.*

*R.1 I.7 y R.2 I.7 En el segundo año de proyecto, el 75% de los centros ponen en marcha 1 acción de transformación con el objetivo de vehicular el comedor, el huerto*

¿ y el aula hacia la SbfA (que, entre otras cosas cuestiona los roles de género culturalmente establecidos para mujeres y hombres)

*R.1 I.10 y R.2 I.12. Las sesiones de trabajo y el encuentro de profesorado han sido facilitadas por profesionales feministas de la educación para la transformación.*

*R.1 I.12 La guía elaborada conjuntamente con Etxaldeko Emakumeak recoge experiencias lideradas por mujeres o por asociaciones de mujeres (60% del total).*

*R.2 I.6 Al finalizar el proyecto, 550 jóvenes (278 chicas y 272 chicos) participan en los microteatros experimentando con el arte como canal de concientización sobre el amor, sexualidad y relaciones de poder.*

**En relación a cómo los materiales incorporan el enfoque de género,** la revisión de los materiales base del proyecto evidencian que hay una mirada transversal. Algunos ejemplos en los que se materializa:

- En el marco teórico-pedagógico, género es una de las 5 transversales que se plantean y, además, hay un capítulo específico (el 3) orientado a explicar qué es la soberanía alimentaria con enfoque de género.
- En la ejemplificación curricular para 5º y 6º de Primaria<sup>8</sup> tanto en el capítulo dedicado al proceso de trabajo como al de evaluación se plantean medidas y herramientas para que la propuesta sea coeducativa.

Para el **proceso de trabajo** se sugiere:

- Impulsar la participación activa de las chicas, especialmente en aquellas tareas/funciones que implican protagonismo/visibilidad pública (p.e. acciones de comunicación de aprendizajes ante el grupo clase, ante el centro, ante las familias...)
- Hacer uso de un lenguaje inclusivo, no sexista y promoverlo entre el alumnado
- Incluir en el contrato pedagógico que guiará el trabajo de grupo, la disposición de cada miembro del mismo a cuidar al resto de compañeros y compañeras y a crear un ambiente de trabajo seguro -libre de agresiones verbales, gestuales o de cualquier otro tipo-, afectivo y agradable
- Observar, comentar con el alumnado, debatir y, en su caso, corregir mediante acciones positivas cualquier actitud sexista, discriminatoria, agresiva/violenta... que pudiera darse en cualquiera de los espacios del centro
- Animar a chicas y chicos a asumir -de manera no generizada- todo tipo de tareas propias del huerto; en su caso, animar a las chicas a utilizar las herramientas, a diseñar espacios, a construir cierres o vallas... y animar a los chicos a cuidar de los semilleros, elaborar compost...

---

<sup>8</sup> ¡Comemos lo que sabemos! Una propuesta para integrar huerto, comedor y aula en el centro y con el entorno



- Trabajar valores de colaboración, apoyo mutuo, respeto, escucha activa, empatía...

Para la **evaluación**, una de las 5 rúbricas para evaluar las diferentes dimensiones del proceso de aprendizaje es la **rúbrica de observación de género**, que se materializa en una completa tabla con categorías a observar y preguntas para facilitar las valoraciones sobre diferentes cuestiones relacionadas con la equidad de género en el proceso.

Respecto a cómo se ha materializado el **enfoque de género en la ejecución del proyecto** y qué impactos ha tenido, la valoración del equipo de BÉ-JA en su informe final es que en el marco del proyecto se han implementado procesos que contribuyen a construir relaciones equitativas. En ese sentido, se constata que los planteamientos explicitados en la formulación del proyecto se han cumplido y que **se han incorporado contenidos de género en las actividades, se han implementado metodologías** para facilitar una participación inclusiva y la estrategia de comunicación ha hecho un **uso no sexista de lenguaje e imágenes**.

Si bien la parte de contenidos y de comunicación se observa cumplida de manera clara, en lo relacionado con las **metodologías** se identifican **áreas de mejora**. En concreto, se observa que **la información sobre ellas aparece algo difusa y que – aunque la base teórica está explicitada- no así su aplicación práctica**. Sería interesante recoger/sistematizar información sobre qué metodologías se ha utilizado en cada espacio, cómo han funcionado y qué dificultades se han encontrado para aplicarlas.

Por otro lado, **la aplicación de la perspectiva de género en el trabajo de los centros presenta dificultades** que el propio equipo de BÉ-JA identifica. En concreto, observan que **una parte del profesorado es ciego al género** y no son capaces de identificar los sesgos que por inercia siguen operando en la acción educativa y que se manifiestan de manera más o menos sutil: en la mayor atención que se da a la voz de los niños, las imágenes que transmiten algunos carteles que hay en los centros...etc.

En general, la **principal dificultad** que encuentra el equipo de BÉ-JA para trasladar los mensajes vinculados a equidad de género es que **la mayor parte profesorado y del alumnado no entienden la relación entre los sistemas alimentarios y el género**. Aunque en el gráfico que se presenta a continuación<sup>9</sup> las respuestas de las y los docentes apuntan a que el proyecto sí está contribuyendo a entender esa

---

<sup>9</sup> Respuestas de profesorado de FP

vinculación, otros testimonios recogidos aluden a que aunque el tema se entiende si se trabaja en una formación, pero que después se diluye muy fácilmente en las dinámicas de debate.

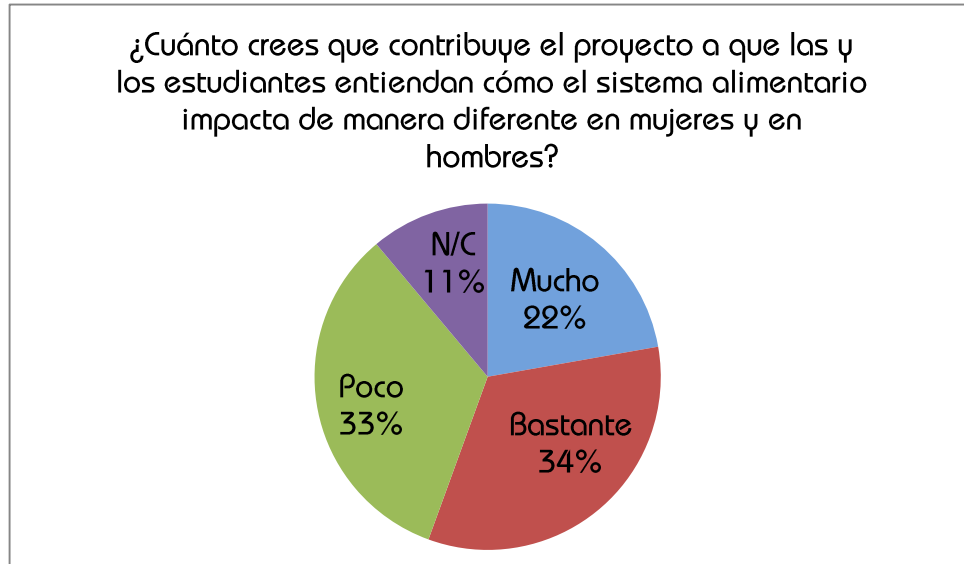
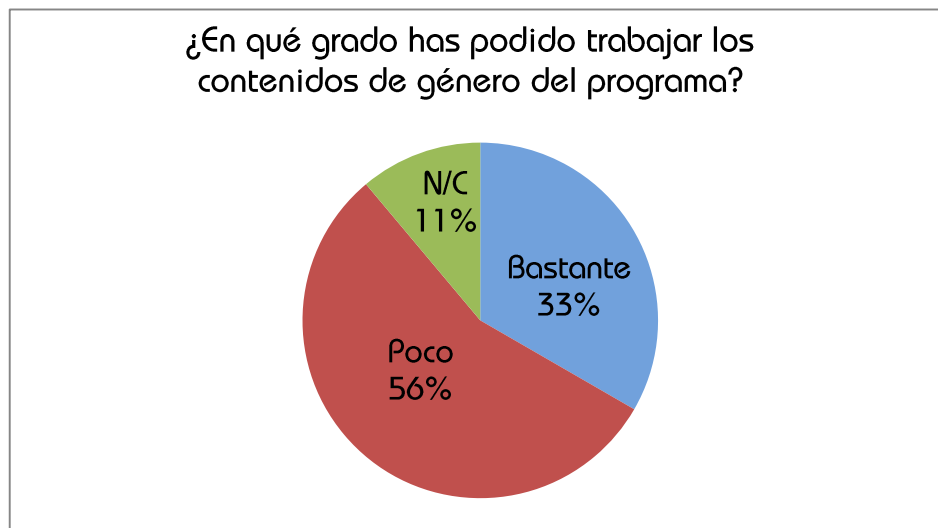


Gráfico 17. Concienciación sobre impacto diferenciado en mujeres y hombres

Esta dificultad para entender bien la vinculación entre alimentación y género tiene su **impacto en cómo el profesorado trabaja esta línea transversal** cuando organiza alguna actividad relacionada con el programa. Así se desprende tanto de testimonios recogidos como de respuestas al cuestionario. En el siguiente gráfico se observa que **más de la mitad del profesorado que responde reconoce haber trabajado poco los contenidos de género.**



## Gráfico 18. Trabajo de contenidos de género

En algunos centros se observa que el equipo docente es capaz de hacer la reflexión de cómo impacta el rol doméstico en las mujeres para que crezca en ellas con más facilidad la preocupación por conocer más acerca del mundo de la alimentación. Y cómo, en ese sentido, un hombre con las mismas circunstancias vitales de clase, de preparación profesional en este ámbito, de edad etc...no tiene la misma inquietud personal, porque no se hace cargo de la alimentación en su hogar (o no de la misma manera). Sin embargo, **la mayoría de docentes aluden a falta de capacidades y herramientas**, que se suman a **otras dificultades añadidas**:

- **Resistencias en las y los jóvenes** (de la edad de secundaria) que –según comenta el profesorado- a veces muestran rechazo cuando se plantean temas de igualdad. Estas resistencias parecen vencerse cuando se ponen sobre la mesa problemas concretos, como la brecha salarial o la feminización de la pobreza.
- Resistencias en parte del profesorado para abordar en enfoque de género de manera transversal. Esta **resistencia al cambio** deriva en **falta de compromiso** de algunas/os docentes para trabajar estos temas como el programa plantea.

### c) Participación y organización

En relación a cómo la transversal de participación y organización está incorporada en el planteamiento del proyecto, de la revisión del formulario se extrae que **una de las principales estrategias es el fortalecimiento de capacidades críticas** para que, **a través de la participación y el empoderamiento**, se logren cambios y transformaciones.

Así, por ejemplo, se alude a que en el marco del proyecto se quiere dar a conocer la experiencia del Institut Giola que, mediante una **metodología basada en la participación** y el empoderamiento del alumnado ha creado su propia cooperativa.

También se apela en el formulario a **priorizar metodologías que propicien la participación de profesorado y alumnado** y les otorguen protagonismo en sus procesos de aprendizaje.

Otra estrategia importante del proyecto es la **incidencia**, entendida –según se plasma en el formulario- como **una forma de participación de la ciudadanía a partir de un proceso planificado**. Esto requiere de identificar causas comunes y hacer

grupo, organizarse, para influir en este caso en las acciones cotidianas de las comunidades escolares respecto a la alimentación.

El componente de **organización** también forma parte del planteamiento base y, en ese sentido, en el formulario se explica la **apuesta por el trabajo en red** para conectar lo global con lo local.

*"Valoramos mucho el aunar esfuerzos internacionales y locales entre los colectivos de toda la cadena alimentaria (producción, transformación y consumo) con los que trabajamos hacia y por un mismo objetivo. (...). En este sentido no solamente vamos a fortalecer nuestras alianzas con actores en el Sur, sino también nuestras alianzas con comunidades escolares vascas a favor de una gobernanza alimentaria basada en los principios de la SbfA."*

En la matriz de planificación del proyecto, **se incorporan indicadores orientados a medir resultados de participación** de los diferentes colectivos de la población sujeto (profesorado, alumnado). Asimismo, se formulan algunas actividades relacionadas con metas de fortalecimiento del intercambio y la organización, como la realización de encuentros o el intercambio de experiencias. Pero se observa que el componente **se queda demasiado en lo cuantitativo**, por lo que como **área de mejora** para futuros proyectos, podría ser interesante:

- Plantearse metas concretas orientadas a fortalecer las capacidades de participación de los diferentes colectivos. Es decir, no solamente marcarse metas cuantitativas de participación sino también plantearse avances cualitativos y buscar la manera de trabajarlos
- Vincular el análisis que BÉ-JA ya tiene realizado sobre las dificultades de participación de las mujeres para plantear también metas concretas en ese sentido
- Marcarse logros concretos relacionados con el fortalecimiento de la organización de agentes en torno a una agenda común

En relación a cómo los **materiales** incorporan la transversal de participación y organización, el marco teórico-pedagógico incorpora contenidos sobre **metodologías "desde y con otros agentes"** y plantea también que los centros pensados para trabajar la propuesta deben ser **"centros en redes"**.

Por último sobre **cómo la ejecución del proyecto ha trabajado este enfoque**, existen datos sobre cómo ha sido la participación en números. Por ejemplo, en su informe

final el equipo de BE-JA cuantifica el total de mujeres y hombres que han estado involucrados en el proyecto, desglosada por centros. Se trata de 158 profesoras/es (114 mujeres y 44 hombres) y 1.522 alumnas/os (634 chicas y 888 chicos).

Por otro lado, a través de las herramientas de recogida de información usadas durante la ejecución del proyecto y en la evaluación, se tienen **algunos datos sobre cuál ha sido el grado de participación de algunos grupos de la población sujeto en actividades** del proyecto. Así se observa en los gráficos que se presentan a continuación<sup>10</sup>.

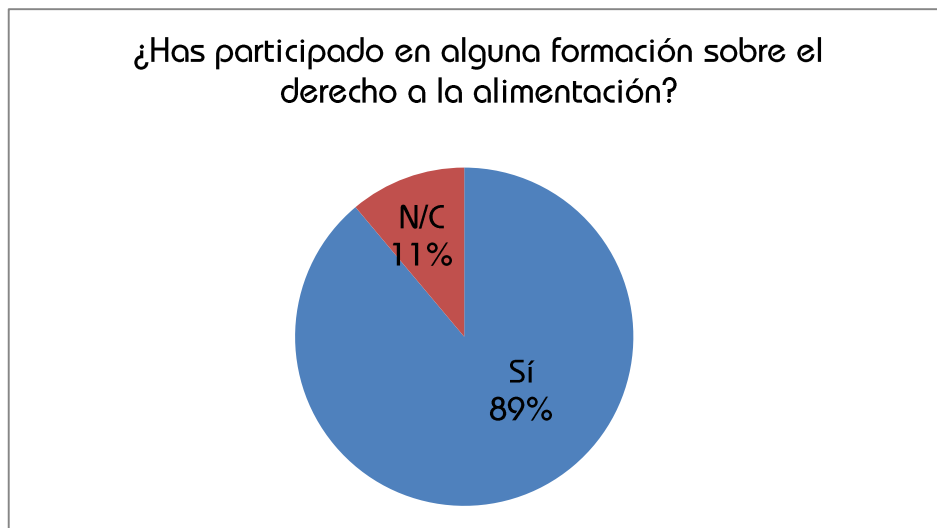
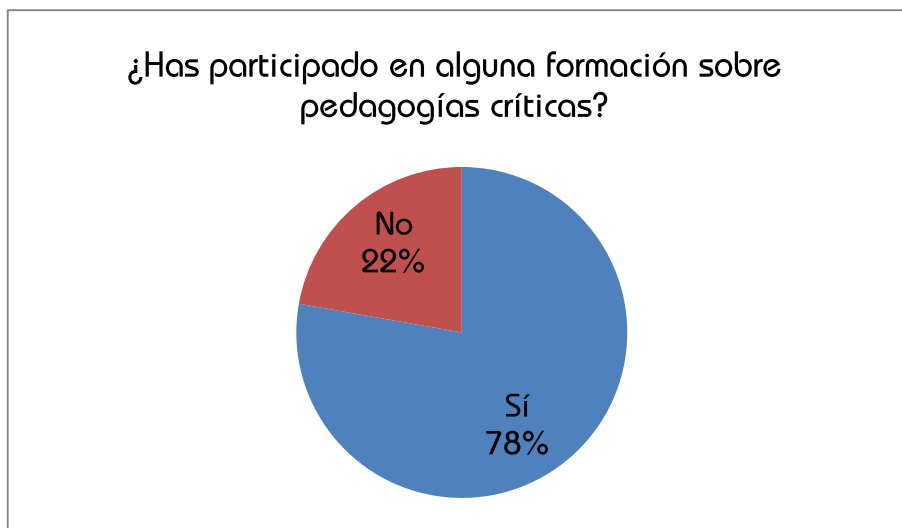


Gráfico 19. Participación en formación sobre derecho a la alimentación



<sup>10</sup> Respuestas de profesorado de FP

Gráfico 20. Participación en formación sobre pedagogías críticas

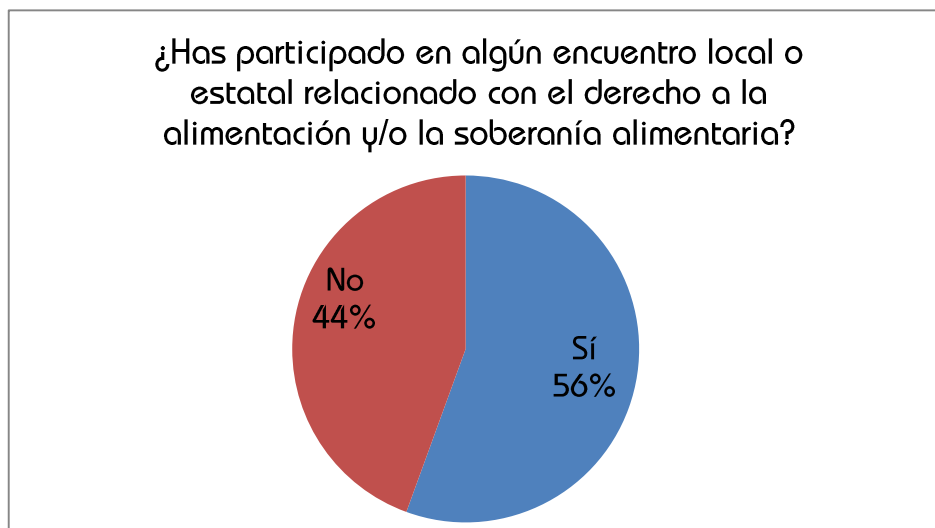


Gráfico 21. Participación en encuentros

Estas cifras pueden atisbar una tendencia a que el profesorado participe más en actividades de formación que en las que tienen que ver con encuentros. El equipo de BE-JA explica en el informe final que **en los encuentros estatales no siempre participaron todas las personas invitadas** porque *"en secundaria van muy justos de tiempo y la pandemia hizo que se desconectaran de las actividades propuestas"*. No obstante, el equipo califica como muy buena la implicación tanto de profesorado como de alumnado.

Por otro lado, con respecto a la **participación de otros agentes aliados** en el proyecto, todos ellos han tenido implicación aunque en dos de los casos algo menor de lo previsto: Ingurugela, por la pandemia y por situaciones internas suyas y Fundación Qachuu Aloom de Guatemala, que por la pandemia no pudo viajar su representante, Rosalía Asig Cho. En general, se valora positivamente las alianzas que el proceso está afianzando que incluyen a Hegoa, Institut Giola de Ulinars, German Ulerena del ayuntamiento de Sant Cugat del Valles, Etxaldeko Emakumeak y Labore Bilbao.

#### d) Derechos humanos

En relación a **cómo la transversal de derechos está incorporada en el planteamiento del proyecto**, en el formulario se explica que **la temática del proyecto está intrínsecamente vinculada a los derechos** ya que las vulneraciones de derechos tan

básicos como el de la vida o el de la alimentación se dan en todo el planeta por el actual sistema agroindustrial. Lo que se pretende con el proyecto es precisamente denunciar la vulneración de derechos que esto supone y contribuir a generar procesos de transformación hacia escenarios sociales donde se respeten los derechos de mujeres y hombres.

Asimismo, **la estrategia que vehiculiza el proyecto**, que es la **soberanía alimentaria**, defiende el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias de producción, distribución, venta y consumo de alimentos. Y esta propuesta se fundamenta, entre otros, en el pilar de **considerar la alimentación como un derecho humano básico** y denunciar que no es un negocio.

Este enfoque se traslada al proyecto a través de las siguientes líneas de acción:

- El trabajo de formación para que la población sujeto conozca las repercusiones del modelo de alimentación globalizado, en este caso, aterrizado en los sistemas alimentarios escolares
- La concienciación sobre cómo este sistema se puede transformar
- El fortalecimiento de capacidades para que la población sujeto exija un derecho tan básico como es una alimentación sana y demande el derecho a decidir sobre ello

Estos planteamientos de base tienen su materialización en la **matriz de planificación** del proyecto. En concreto, ya desde el objetivo general se habla de la alimentación como un derecho y del sistema agroalimentario como algo que vulnera el derecho a una alimentación adecuada.

*Objetivo general: Contribuir a la construcción y fortalecimiento de una conciencia crítica en la sociedad vasca frente al actual sistema agroalimentario que vulnera el derecho a una alimentación adecuada en Euskadi, proponiendo la construcción de alternativas locales para transformaciones globales*

Y en las actividades se observa que todos los contenidos formativos y sensibilizadores incorporan información y análisis sobre el derecho a la alimentación y la propuesta que se propone para conseguir hacer cumplir ese derecho, que es la soberanía alimentaria. Algunos ejemplos:

- Formación a profesorado sobre soberanía alimentaria

- Formación para tejer puentes entre comedor, huerto escolar y aula integrando contenidos relacionados con: justicia, equidad, respeto al medioambiente, derechos humanos y relaciones locales-globales
- Mikroteatro para dar a conocer la problemática sobre los sistemas alimentarios globalizados y su impacto en las comunidades escolares.

Otro elemento interesante en el planteamiento del proyecto al respecto de los derechos es que no solo se trata de reclamar el derecho a la alimentación y denunciar las vulneraciones que se sufren a este respecto en todos los contextos, sino **también de poner el foco en todas aquellas experiencias, saberes y estrategias puestas en marcha por la sociedad civil y, especialmente, por las mujeres para y la población para hacer frente a estas vulneraciones.** Y esto también se plasma en las actividades. En concreto se había previsto la gira de Rosalía Asig Cho, para visibilizar una perspectiva más global de la alimentación y sus problemáticas, y cómo estas tienen una relación directa con la vulneración de los derechos humanos, aunque finalmente por la pandemia esta actividad no se ha podido realizar.

En relación a **cómo se ha trabajado este enfoque en la ejecución del proyecto, el hecho de que los contenidos de los materiales base del programa** –marco teórico-pedagógico y ejemplificación curricular- **tengan como base la premisa de que la alimentación es un derecho y apuesten por la soberanía alimentaria** como estrategia ya es una garantía de que se trabaja desde un enfoque de derechos humanos.

Además, la visión crítica de la que se parte también deja clara la idea de que hay **titulares de derechos** –que desarrollando una mirada crítica y organizándose para incidir, pueden lograr cambios y transformaciones- y **titulares de obligaciones**, a quienes debemos reclamar que garanticen el cumplimiento de los derechos.

Por otro lado, los **mensajes que las diferentes actividades transmiten** (formaciones para profesorado, mikroteatro, exposición, intercambio de experiencias) también tienen en su raíz la consideración de la alimentación como derecho y se orientan a incrementar los conocimientos sobre la soberanía alimentaria.

La estrategia de acción del proyecto, de hecho, se centra en la incorporación de la soberanía alimentaria en los centros educativos. Es lo que se ha trabajado a través de diferentes metas, como incorporar esta visión en diferentes asignaturas,



integrarla en los centros triangulando huerto, comedor y aula, y difundir experiencias concretas.

Si bien los testimonios de profesorado evidencian que es complejo incorporar esta perspectiva en el currículum, existe una percepción positiva sobre cómo el proyecto ayuda en ese sentido.

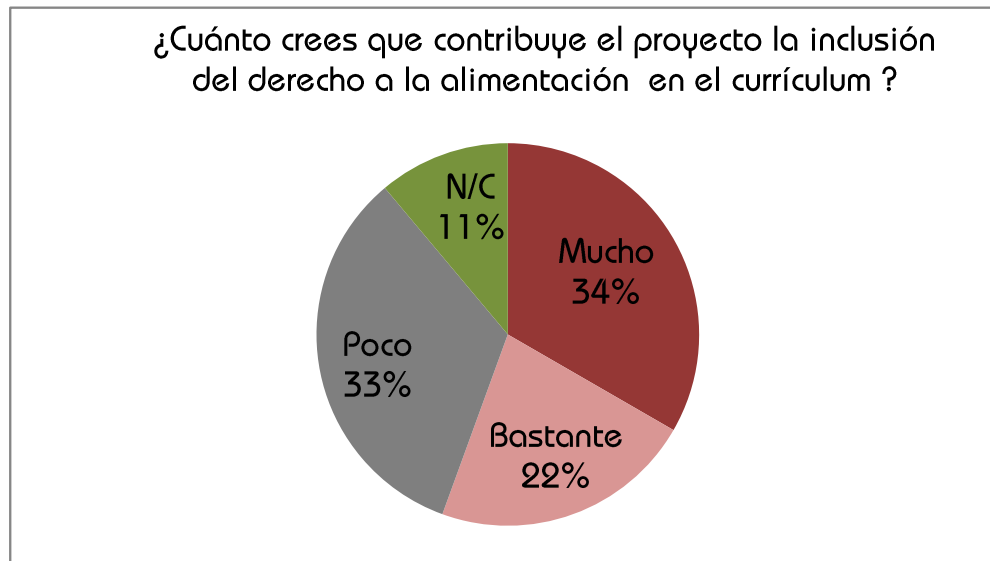


Gráfico 22. Derecho a la alimentación en el currículum

No obstante, a pesar de que más de la mitad de las respuestas consideran que el proyecto contribuye a incluir el derecho a la alimentación en el Currículum, es importante poner el foco en que **un porcentaje considerable de respuestas entiende que contribuye poco o, incluso, no sabe contestar si lo hace mucho o poco**. Se evidencia, por tanto, que sigue siendo necesario incidir en el trabajo de acompañamiento a los centros en el sentido que ya se está haciendo: intentando conseguir que esta propuesta sea cada vez más estratégica y no sea entendida como un mero conjunto de acciones que resultan útiles al profesorado para trabajar ciertos temas en las aulas.

De hecho, **algunos testimonios del profesorado apuntan a eso, a que la propuesta sea más estratégica e integral**, y tienen **sugerencias** que hacer al equipo de BE-JA para facilitar ese camino, en concreto, **que la propuesta sea menos abierta y esté todo más concretado**, más "mascado". Según expresan, el hecho de que la propuesta sea abierta hace que necesiten tiempo para poder planificar y preparar los temas. Un tiempo que no tienen y que no les permite hacer algo más colectivo, más a nivel centro y no a nivel profesor/a individual.

## e) Sostenibilidad ambiental

En relación a **cómo la transversal de derechos está incorporada en el planteamiento del proyecto**, el análisis de contexto explica que las líneas de acción de éste y la defensa de la sostenibilidad están directamente vinculadas por las siguientes razones:

- Porque el modelo agroindustrial que se cuestiona es uno de los principales causantes de la contaminación mundial
- Porque apostar por la sostenibilidad ambiental pasa por tener una visión crítica del sistema y, en concreto, también del modelo alimentario
- Porque construyendo alternativas –que es lo que también busca el proyecto– se estará avanzando hacia un modelo alimentario escolar sostenible y respetuoso con el medio ambiente

Este planteamiento se traslada a la matriz de planificación en cómo se formulan los resultados (en los 3 se busca integrar la soberanía alimentaria) y en los contenidos de las actividades, orientadas todas ellas a educar –entre otras cosas– sobre la necesidad de cuestionar el sistema agroindustrial si se quiere respetar el medioambiente. Algunos ejemplos de actividades orientadas a trabajar la sostenibilidad ambiental:

- Formación y herramientas para tejer puentes entre el comedor, el huerto y el aula, integrando contenidos relacionados con (entre otros): respeto al medioambiente
- Acciones de transformación que visibilicen la interdependencia con los bienes comunes (tierra, agua, semillas, etc.,)
- Concienciación sobre cómo la alimentación sana contribuye a mejorar la salud del planeta
- Puesta en valor del sector primario para que sea considerado como una alternativa de futuro entre las y los jóvenes

Respecto a **cómo los materiales generados en el proyecto incorporan este enfoque**, se constata que tanto en los marcos teóricos como en las ejemplificaciones curriculares y en el dossier para docentes de formación profesional hay capítulos específicos sobre ecología y sostenibilidad. Por su parte, en la guía *El secreto está en la huerta* se recopilan proyectos locales para reflexionar sobre la Soberanía Alimentaria y la agroecología.

En relación a cómo esta transversal se ha trabajado **en la ejecución del proyecto y qué impactos ha tenido**, las informaciones recogidas apuntan a que esta es una de las transversales que más fácil le resulta al profesorado trabajar en el aula.

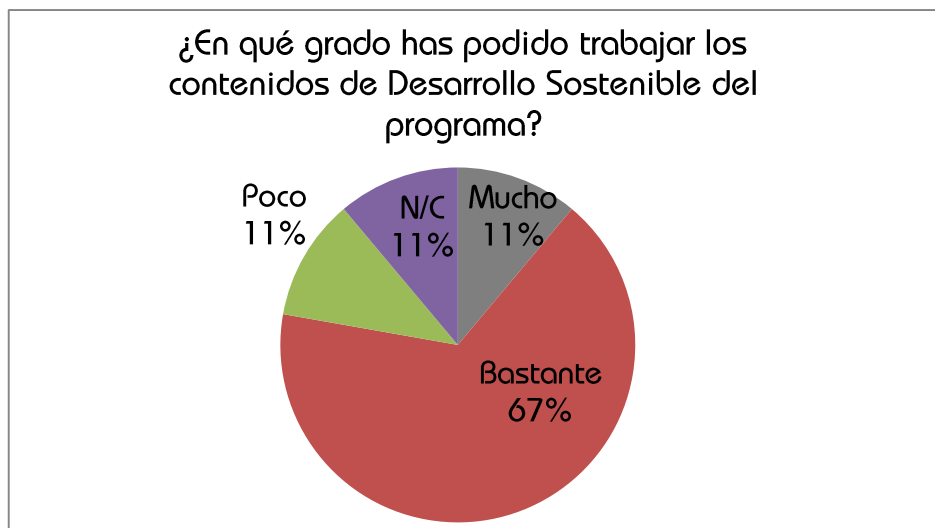


Gráfico 23. Trabajo de contenidos de Desarrollo Sostenible

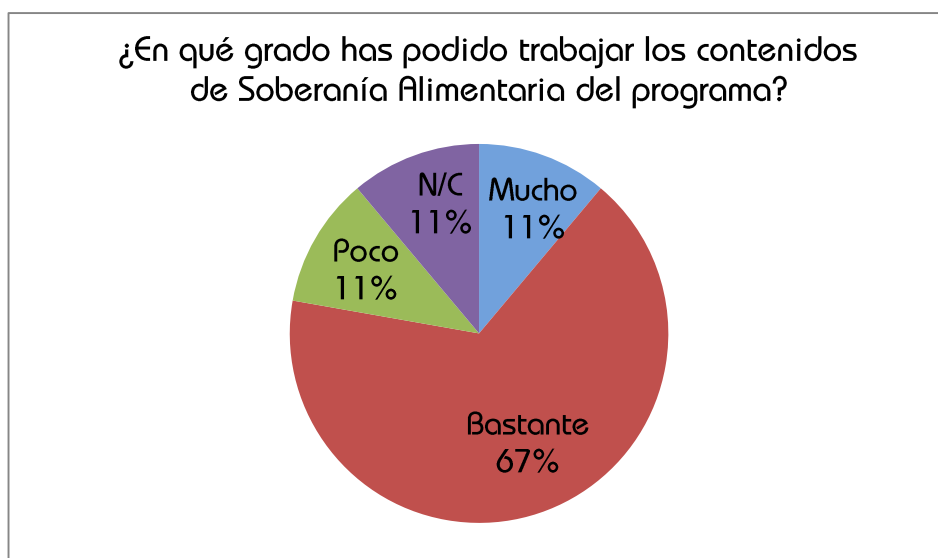


Gráfico 24. Trabajo de contenidos de SbfA

Seguramente esto se deba a que es una temática interiorizada tanto a nivel sociedad general como en los centros educativos y que éstos tienen ya líneas claras de trabajo y un recorrido, con –incluso– docentes que asumen responsabilidades de aplicación de la Agenda 2030.

En el testimonio de una de las docentes entrevistadas se observa ese compromiso con la temática y cómo de una manera natural se hace el vínculo entre la Agenda y las acciones del proyecto.

*"Como coordinadora de la agenda 20-30 voy a guiar al profesorado sobre cómo poder trabajar los objetivos para el año que viene. Queremos seguir con los desayunos saludables, que el alumnado haga una cesta de productos, la fruta del recreo..."*

Esta vinculación facilita que los temas trabajados en actividades enmarcadas en el proyecto sean después reforzadas en el aula. Al respecto de esto, la misma profesora del testimonio anterior explicaba que en su caso ha dado continuidad a los temas abordados en la actividad del mikroteatro trabajándolas después en el aula.

La valoración del equipo de BÉ-JA sobre este punto es que las acciones del proyecto están contribuyendo a generar conciencia crítica sobre el medioambiente y la naturaleza. Consideran que a través de acciones como los hamaiketakos o desayunos saludables, las iniciativas de cambio de máquinas *vending* para que ofrezcan productos saludables y el cambio de modelo de comedor que algunos centros ya han impulsado se están generando cambios de hábitos e impactos tanto en la sostenibilidad.

#### **4.1.5. Enfoque político-pedagógico**

La revisión de la documentación del proyecto da información sobre cuál es el enfoque político y pedagógico que le da base. En primer lugar, los conceptos que se explican en la formulación denotan un **planteamiento basado en claves como toma de conciencia crítica, capacidad de incidencia y protagonismo de los sujetos** (profesorado y alumnado), **capacidades para interpretar el contexto local y global y voluntad de transformación.**

*Los sujetos con capacidad de incidencia y movilización en este proyecto son el profesorado y, derivado de ello, el alumnado, los cuales van a realizar un proceso de toma de conciencia crítica sobre el papel de cada persona y colectivo en las situaciones de desigualdad y los efectos que implica dicho papel; también han desarrollado la capacidad de interpretar lo que ocurre en el contexto local y global, ampliando el zoom, antes mencionado, y derivado de esta capacitación se*

*convertirán en agentes con voluntad de transformación para que las comunidades escolares se conviertan en protagonistas de su realidad, promoviendo acciones y procesos concretos junto a otras y otros para transformar la realidad incidiendo dentro de su espacio.*

En lo que respecta al **enfoque pedagógico**, la formulación también señala cuáles son las fuentes en las que se inspira el planteamiento que se propone. En concreto, se habla de **tres miradas: "ecologista, feminista y humanista, desde la interseccionalidad (Kimberlé Williams Crenshaw, 1989)"**

*Y explica que dichas pedagogías será la vía para "fomentar la capacidad crítica de la ciudadanía sobre las injusticias que derivan del sistema alimentario en toda su cadena: producción, transformación, distribución y mercadotecnia"*

En concreto, **se plantea que usar metodologías activas** (Aprendizaje Basado en Proyectos APB, Aprendizaje servicio AS o Aprendizaje cooperativo) **que combinen la reflexión, la acción y el componente vivencial**. Según se explica, *"metodologías que estén fundamentadas en la reflexión y la participación conjunta de las distintas formas de aprendizaje: el trabajo por proyectos, el aprendizaje servicio o el aprendizaje cooperativo nos permitirá movilizar los conocimientos para pasar a la acción (La educación encierra un tesoro, Delors - 1996) de una forma innovadora y menos arraigada a la silla y al libro. Iremos al origen de los problemas que planteamos para poder buscar soluciones co-creativas que tengan alguna utilidad, innovando y manteniendo siempre la ilusión y motivación del alumnado. Daremos distintos escenarios que les provoquen a posicionarse sobre lo que quieren, también desde una pedagogía del deseo. Haremos política desde el conocimiento y lo personal, desde la acción y lo vivencial"*

Estos planteamientos se reflejan en la **matriz de planificación**, que incorpora indicadores para medir la puesta en práctica de metodologías activas o la contribución del proyecto a la puesta en práctica de metodologías críticas e innovadoras. Algunos ejemplos:

*R.1 I.7 y R.2 I.7 En el segundo año del proyecto, el 75% del alumnado pone en práctica 1 metodología activa (trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo y aprendizaje y servicios):*

*R.3 I.5 Una vez concluido el proyecto, el 75% de las profesoras y profesores participantes considera que las acciones del proyecto han contribuido a adquirir conocimientos y*

herramientas para: - desarrollar las temáticas de forma crítica. - poner en práctica metodologías educativas críticas e innovadoras.

Respecto a **cómo el enfoque político y pedagógico se refleja en los materiales**, se observa **coherencia entre lo que el documento de formulación explica y los contenidos que incluyen los materiales**. En concreto, en el documento que constituye el marco teórico-pedagógico se evidencia que las fuentes teóricas provienen de pedagogías críticas de la educación (capítulos 2.1., 2.3 y 2.4) y que se desarrollan contenidos sobre las estrategias metodológicas de Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Cooperativo (capítulo 6.2).

En relación a **cómo este planteamiento se ha materializado en la ejecución del proyecto y qué impactos ha tenido**, por un lado las respuestas del profesorado a **si han podido trabajar pedagogías críticas en el marco del programa** evidencian que no ha sido fácil, ya que **el 78% asegura que las han trabajado poco**.

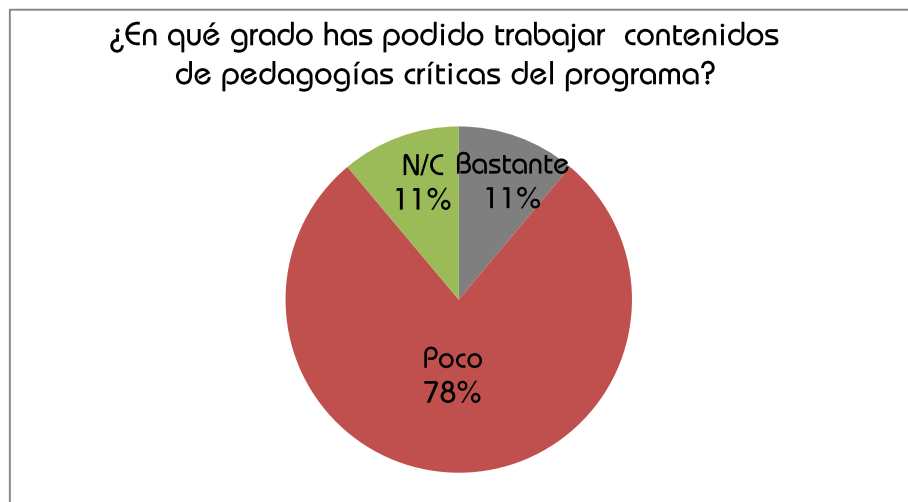
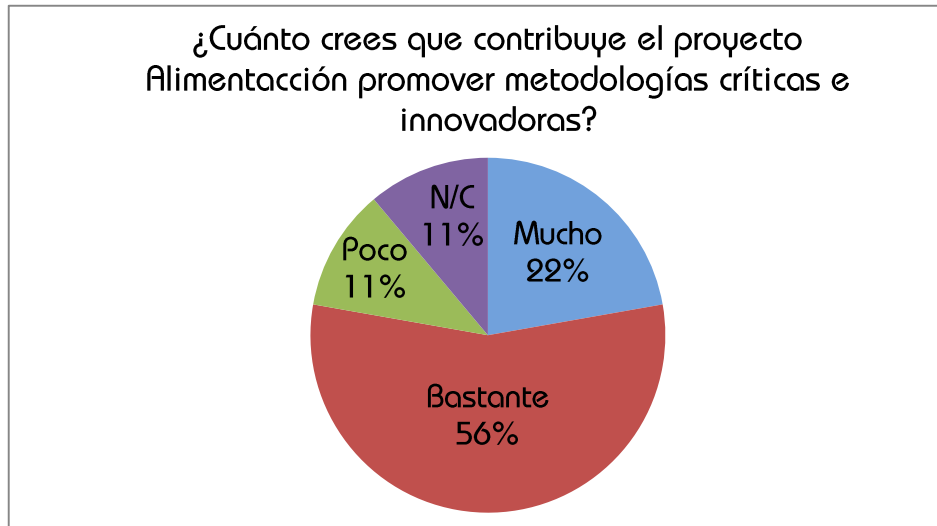


Gráfico 25. Grado de incorporación de pedagogías críticas

Preguntadas las y los docentes por **cómo el proyecto facilita la promoción de metodologías críticas e innovadoras**, más del 70% consideran que lo hace mucho o **bastante**, aunque hay un 22% de respuestas que creen que contribuye poco y que no contesta a la pregunta.



**Gráfico 26. Contribución del proyecto a la promoción de metodologías críticas e innovadoras**

Respecto a la **idoneidad de los formatos y el uso de metodologías innovadoras**, los testimonios recogidos aportan algunos comentarios y sugerencias de interés:

- Por un lado, **se evidencia que actividades artísticas y creativas**, como el taller de mikroteatro, **tienen una gran acogida en el alumnado**. Este tipo de acciones, que sacan al público de la esfera más "racional y pensante" y la colocan en escenarios de emoción, humor o creatividad, tienen un gran potencial sensibilizador que no siempre valoramos y aprovechamos.

*"El miniteatro muy bien, muy dinámico para las aulas, muy buenos actores"*

*"¿Esta actividad está bien adaptada a lo que funciona con el alumnado?"*

*Si, súper bien adaptada. Al alumnado le gustó y todos querían hacer la actividad (se refiere al teatro)"*

- Por otro lado, algunos testimonios expresan que **es necesario adaptar los lenguajes a las diferentes edades**. Al alumnado de menor edad le resulta más difícil interiorizar mensajes más abstractos y sugieren que desde BE-JA se ponga más atención a qué tipo de material se oferta a cada edad.

*"Agradeceríamos que si algunos temas están más pensados para alumnado mayor, directamente se descartaran para público más pequeño"*

En concreto, en la valoración de la actividad de la exposición varias respuestas apuntaban a la dificultad de los contenidos para la edad de Primaria y la necesidad de adaptarlos si se quieren utilizar con ese público.

- *"Lehenengo ziklorako zaila iruditu zait"*
  - *"Nire ustez lehen ziklorako materiala ez da izan aproposena. Hiztegia nahiko zaila hiko zaila izan da umeentzat. Bideoak nahiko luzeak eta aproposa zena ziklo honetarako, bakarrik lehenengo 5 minutuak egon dira lotuta ikasgaiarekin."*
  - *"Gelan landutako fitxa ere, iruditu zait oso zaila ume hauentzak. Gynkana jolasa gustatu zaie, baina hiztegia izan da oso zaila haientzat"*
  - *"Emandako azalpenak eta erabilitako hitzak moldatzeko beharra dago. Ezin zaio azalpen berdina eman eta hitz tekniko berdinak erabili 6 urteko ume batentzat edo 10 urteko batentzat"*
- Por último, se sugiere utilizar **actividades que se alejen de lo teórico y sean más de tipo deductivo**, *"que les ayude a que ellos y ellas mismas saquen las conclusiones"*.



## 4.2. Conclusiones generales

El proyecto evaluado es una segunda fase de un proceso ya iniciado de trabajo con los centros escolares para promover transformaciones hacia un modelo alimentario más educativo, sano, justo, equitativo y cercano. El análisis del **criterio de pertinencia** concluye que **se trata de iniciativa alienada de manera coherente con los marcos estratégicos tanto de la organización que lo impulsa como de la política de cooperación vasca**, contexto en el que se interviene.

Asimismo, en relación a si los objetivos del proyecto se orientan a las necesidades y demandas de la población a la que se dirige, varios hechos respaldan el **ajuste entre las líneas de acción del proyecto y la realidad de la población sujeto**. Por un lado, el hecho de que exista **una trayectoria previa con los colectivos con quienes se trabaja** –los centros educativos principalmente-. Esto permite a BÉ-JA tener amplio conocimiento del contexto, de la caracterización de la población con la que se plantea trabajar –profesorado, niñas/os, jóvenes-, de la dinámica de los centros educativos y de la manera en que se gestionan los comedores escolares. Se percibe que existe una **trayectoria asentada en el contexto en que se ubican los centros** implicados en el proyecto y una **relación de confianza** que permite seguir andando el camino iniciado de incorporar la soberanía alimentaria en los centros.

Esa trayectoria previa en el ámbito de acción del proyecto, por otro lado, ha ido generando **insumos que han permitido extraer aprendizajes e ir ajustando cada vez más los objetivos, las acciones y las metodologías**. Estos insumos son diversos: una sistematización sobre el impacto del programa Alimentación, una identificación participativa realizada antes de iniciar la fase 2 del programa, estudios vinculados con la temática del proyecto y evaluaciones anteriores. Por último, el equipo de BÉ-JA ha mantenido la atención para identificar nuevas necesidades y dando cabida a nuevas demandas. Es el caso de las escuelas de hostelería -que han pasado de tener una implicación puntual a ser uno de los agentes asiduos- y de las escuelas agrarias de Arkautz y Derio, cuyas demandas dieron lugar a la iniciativa del intercambio con la escuela agraria de Giola, que destaca por su metodología innovadora.

En definitiva, la documentación revisada evidencia **que la planificación del proyecto se alimenta de insumos derivados de la trayectoria previa** de trabajo con los colectivos de la población sujeto y eso da garantías de un adecuado conocimiento del contexto y de la realidad. Se echan en falta, sin embargo, más referencias a

demandas concretas directamente realizadas por los agentes con los que se está trabajando y que seguramente hayan sido expresadas y recogidas en las diferentes reuniones de coordinación, planificación y evaluación realizadas durante la ejecución de los diferentes proyectos que enmarcan este proceso. **Podría ser interesante generar una herramienta (ficha, documento) para ir sistematizando de manera continua esas demandas directas** que cada uno de los colectivos implicados en el proyecto expresen en los diferentes espacios de intercambio o de consulta que se generen.

Respecto al **criterio de eficiencia**, el desarrollo del proyecto se ha visto marcado por la situación de pandemia y que, por ello, tanto el cumplimiento del cronograma, como el desarrollo de las actividades previstas y la ejecución presupuestaria se han visto afectadas. La declaración del estado de alarma y las restricciones impuestas una vez este finalizó han condicionado gran parte de las actividades y, en algunos casos, eso ha tenido efectos en el presupuesto. En relación al cumplimiento de actividades y la ejecución presupuestaria, durante el estado de alarma fue necesario solicitar la paralización de 13 actividades, que se fueron activando de manera escalonada entre noviembre de 2020 y marzo de 2021. Tres de las actividades, no obstante, no pudieron realizarse porque era imposible hacerlo en el contexto de pandemia ya que implicaban viajes e intercambios. Finalmente, el **período de ejecución, se ha visto retrasado en 10 meses**, ya que estaba previsto finalizar en diciembre de 2020 y lo ha hecho en octubre de 2021.

Hay que destacar que **el equipo de BE-JA ha hecho un gran esfuerzo por ir adaptando la ejecución del proyecto a las posibilidades** y -en coordinación con los diferentes agentes- han encontrado maneras de poder realizar las acciones, buscando otros formatos, como el online. Inevitablemente, el no poder realizar algunas actividades, como las relacionadas con intercambios de experiencias con del Sur global (o realizarlas en formato on line) ha rebajado de alguna manera su impacto. Asimismo, el desgaste del profesorado por la situación de pandemia ha influido en el compromiso de alguno de los centros. Pero, aún así, **se percibe que el equipo ha logrado que los objetivos y metas del proyecto no se alejaran demasiado de lo inicialmente previsto**. En esto influye, a buen seguro, que la figura referente de BE-JA con los centros mantiene una **dinámica de comunicación asentada** y ágil y ha generado **una relación de apoyo y confianza** con los centros. Éstos reconocen y valoran la profesionalidad y conocimientos del equipo, así como su adaptabilidad, dedicación y disposición para acompañarles.

Respecto al **criterio de eficacia**, el grado de cumplimiento de los resultados y del objetivo específico es alto, aunque algunas de las metas, no obstante, no han alcanzado al cien por cien lo esperado (2 de 14). Entre los logros con mayor éxito de cumplimiento destacamos los siguientes:

- Aquellos que tienen que ver con la **elaboración de materiales** (marco teórico-pedagógico y ejemplificación curricular), **las sesiones de trabajo con profesorado** y el encuentro para socializarlos y, en general, **todas las acciones formativas y de facilitación de herramientas al profesorado**.
- La figura de la **red de escuelas como referencia** en la CAE
- Las **noticias** generadas y difundidas
- La **atención a las demandas de apoyo** de los centros
- La **integración de temáticas relacionadas con la equidad de género** en las sesiones de trabajo y el **perfil feminista de las facilitadoras** de sesiones de trabajo y encuentros
- La **no centralización de las acciones** en municipios capitales
- El **uso no sexista ni racista del lenguaje y las imágenes**
- La disponibilidad de los **materiales en euskara y en castellano** y la accesibilidad a ellos **a través de NTIC**

Los indicadores que, teniendo en general un cumplimiento alto, no han logrado llegar al cien por cien se vinculan con:

- La **percepción del profesorado** sobre que las acciones han contribuido a tener un mayor conocimiento sobre las temáticas tratadas y que el tipo de propuesta es pertinente para su trabajo. Aunque hay una buena valoración de cómo el proyecto es pertinente y cómo está contribuyendo a mejorar el conocimiento sobre los temas trabajados, aún se observan **áreas de mejora** y aspectos que en próximas fases será necesario abarcar de manera más precisa.

En concreto, el profesorado señala **dificultades para que su alumnado logre interiorizar** de manera profunda los contenidos tratados, a su entender por el **contraste entre la inmadurez del alumnado** (por edad y por las circunstancias del grupo en concreto) y la **profundidad de los temas** trabajados. Señalan también que **los contenidos teóricos calan poco en el alumnado** y, según perciben, hay **poca receptividad para las dinámicas de debate y reflexión**. Sugieren que se utilicen ejemplos prácticos porque consideran que **el alumnado entra mejor a partir de ejemplos** relacionados con cuestiones que sienten como cercanas.

- La percepción del profesorado **sobre la utilidad de las herramientas para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en sus centros**. Los datos recogidos indican que **el profesorado implicado en el proyecto valora positivamente los recursos** que éste les facilita y que los utiliza. Incluso en algunos casos la intervención en el aula ha generado en el profesorado un interés por la temática que les ha llevado a buscar otros recursos que BÉ-JA tiene disponibles.

Pero, al mismo tiempo, **hay un porcentaje importante de profesores/as que considera que el programa se ajusta poco a los contenidos de sus asignaturas**. Parte del profesorado expresa que las actividades del proyecto les han sido útiles y les han aportado ideas para su trabajo en el aula, mientras que otras respuestas no son tan contundentes y –reconociendo la utilidad de los materiales– expresan que necesitan estudiar cómo adaptarlos a su asignatura.

Algunos testimonios del profesorado **expresan que les gustaría que la propuesta fuera más estratégica e integral**, y tienen **sugerencias** que hacer al equipo de BÉ-JA para facilitar ese camino, en concreto, **que la propuesta sea menos abierta y esté todo más concretado**, más “mascado”. Según expresan, el hecho de que la propuesta sea abierta hace que necesiten tiempo para poder planificar y preparar los temas. Un tiempo que no tienen y que no les permite hacer algo más colectivo, más a nivel centro y no a nivel profesor/a individual.

- La **mejora de los conocimientos del alumnado** sobre el funcionamiento del sistema de alimentación globalizado, su impacto en la vulneración de derechos, las alternativas locales y los criterios que generan cambios desde la perspectiva de género, la interculturalidad, norte-sur e intergeneracional.

La percepción mayoritaria del profesorado es que **el proyecto está sensibilizando sobre la necesidad de cambiar hábitos de alimentación**. Por los testimonios se aprecia que **sí hay cuestiones que están calando en el alumnado, como la conciencia sobre los efectos de la comida basura y las ventajas de consumir alimentos locales y saludables**. En algunos centros ven claramente cómo en los últimos años han cambiado el tipo de alimento que las y los alumnos llevan para su hamaiketako. En general, la percepción es que se reconoce la importancia de una alimentación saludable. Además, hay constancia de que las actividades del programa están contribuyendo a entender cómo es el sistema de gestión de los comedores y cómo podría mejorarse. **Aun así, el**

profesorado identifica que tener los conocimientos o la conciencia no siempre lleva de manera directa a que el alumnado cambie los hábitos.

- Los **cambios generados en profesorado y alumnado** sobre su percepción de la realidad de los países empobrecidos y la riqueza que supone la diversidad cultural de las comunidades escolares.

La **vinculación entre lo global y lo local** y la conciencia de que hay una interrelación entre lo que hacemos en nuestro contexto y lo que pasa en otros **es uno de los temas que no siempre resulta fácil de entender** para la población sujeto. No obstante, **las percepciones recogidas del profesorado apuntan a que el proyecto contribuye –en mayor o menor medida- a que el alumnado entienda esa vinculación.** Sobre la **diversidad cultural**, algunos testimonios de profesorado indican que en algunos centros se ha trabajado la puesta en valor de alimentos de otros países (países de origen de algún alumno/a del aula), las vivencias de alumnado de otros países en relación a la alimentación y el intercambio entre unos/as y otros/as sobre qué se come en cada contexto. Pero **no parece tratarse de algo generalizado o, al menos, no se tiene sistematizado si es así.**

- La **puesta en marcha de acciones de transformación en los centros y el cuestionamiento de los roles de género** en ellas. Preguntado el profesorado sobre qué impacto consideran que tiene el proyecto en el funcionamiento del centro y en cuestiones tan concretas como por ejemplo la contratación de proveedores, las respuestas son abrumadoras: **el impacto es bajo. No obstante, hay experiencias positivas de iniciativas promovidas por el alumnado a raíz del trabajo realizado en el marco del proyecto**, como la iniciativa de incidir para retirar la máquina vending que llevaron a cabo con éxito alumnas y alumnos de uno de los centros.

En relación a los **enfoques transversales**, se observa que **el planteamiento del proyecto incorpora de manera clara 4 -enfoque local-global, equidad de género, derechos humanos y desarrollo sostenible- mientras que participación y organización queda algo más diluido.** Tanto los documentos de planificación como los materiales que constituyen la base conceptual del proyecto –marco teórico pedagógico y ejemplificación curricular- incorporan contenidos que remiten a los diferentes enfoques. En algunos casos, como el de género, detallando herramientas y medidas para garantizar su efectiva aplicación en los procesos educativos.

Respecto a los impactos que ha logrado cada uno de los enfoques, se observa claramente que **la transversal de género es una de las que más difícil resulta de aplicar, ya que tanto al profesorado como al alumnado les cuesta** ver la relación entre los sistemas alimentarios y el género. Además, se observan resistencias en parte del profesorado para incorporar esta mirada de manera transversal y también en el propio alumnado. Algunos testimonios de docentes señalan que **perciben cierto hartazgo** cuando se plantea este tema y que solo cuando se aterriza en problemáticas muy concretas es cuando las alumnas y alumnos se abren a trabajar la temática.

**Por el contrario, la transversal de Desarrollo Sostenible es una de las que más se ha podido trabajar.** Las respuestas mayoritarias del profesorado consultado sobre en qué grado han podido trabajar los contenidos de Desarrollo Sostenible como los de Soberanía Alimentaria son “mucho” y “bastante”.

Respecto a las **pedagogías críticas e innovadoras**, la formulación del proyecto expresa con detalle la apuesta por el uso de **metodologías que combinen la reflexión, la acción y el componente vivencial**. La percepción del profesorado sobre si el proyecto promueve este tipo de metodologías es positiva. Sin embargo, la puesta en práctica no parece resultar una tarea fácil ya que las respuestas del profesorado indican que **han podido trabajarlas poco**.

Por otro lado, los testimonios evidencian que **las metodologías que incluyen componentes creativos y artísticos tienen una gran acogida entre el alumnado**. Este tipo de acciones, que sacan al público de la esfera más “racional y pensante” y la colocan en escenarios de emoción, humor o creatividad, tienen un gran potencial sensibilizador que recomendamos explotar más.

Por último, algunos testimonios expresan que **es necesario adaptar los lenguajes a las diferentes edades**. Al alumnado de menor edad le resulta más difícil interiorizar mensajes más abstractos y sugieren que desde BÉ-JA se ponga más atención a qué tipo de material se oferta a cada edad. También se sugiere utilizar **actividades que se alejen de lo teórico y sean más de tipo deductivo**, “que les ayude a que ellos y ellas mismas saquen las conclusiones”.

En síntesis se observa que aquellas metas que han logrado cumplirse en su totalidad son las que tienen que ver más directamente con acciones que dependen de BÉ-JA o las actividades formativas, que consiguen enganchar a un profesorado implicado y comprometido.

Como es natural, aquellas metas que tienen que ver con cambios en la sensibilidad, la conciencia o la incidencia tienen un cumplimiento algo más bajo, ya que se trata de procesos que requieren tiempo y cuyos impactos no son fácilmente cuantificables. En este sentido, **sería interesante que en la planificación de próximas fases, BÉ-JA pusiera el foco de manera especial en identificar los obstáculos para transmitir aquellas cuestiones que más debilidades presentan** -como la relación entre género y alimentación o la vinculación entre lo global y lo local- **y diseñara una estrategia clara para abordarlos**. Algunas posibles ideas podrían ser: **crear grupos de trabajo de personas sensibilizadas con los temas a reforzar** (género, diversidad cultural) para conseguir atinar con acciones y metodologías idóneas para trabajar esos contenidos en cada una de las etapas y/o **sistematizar buenas prácticas** que se estén aplicando con buenos resultados, y recopilarlas en un material que pudiera ser otra herramienta de trabajo para el profesorado.