

VSF - Justicia Alimentaria Global

Informe de Evaluación

Título del Programa: *Alimentación, red de escuelas por un mundo rural vivo*

Alejandro García Arnaud

ÍNDICE

<i>Resumen ejecutivo</i>	3
INTRODUCCIÓN	5
1. Programa marco de la intervención evaluada	5
2. Objetivos y metodología de la evaluación	10
EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA	14
3. Síntesis de la intervención en los centros	14
4. Relación previa del profesorado con la SA	17
5. Acceso y acompañamiento al profesorado	21
6. Formación docente	24
7. Transversalización de la SA en los centros educativos	26
8. Redes relacionales	37
9. Revisión del desempeño	40
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	44
10. Conclusiones	44
11. Recomendaciones	47

Resumen ejecutivo

Esta evaluación tiene como finalidad conocer el balance global de la experiencia llevada a cabo en la Comunitat Valenciana, en el período que transcurre entre el 1/11/2016 y el 31/1/2018, en el marco del programa de ámbito estatal *Alimentación: red de escuelas por un mundo rural vivo*. Además de realizar una evaluación general de la intervención, se pretende asimismo detectar posibles limitaciones o problemas, proponiendo vías de solución y mejora basadas en el análisis de la experiencia.

Se ha trabajado en base a dos ejes de análisis. El primero se centra en examinar el objetivo fundamental del programa; la introducción de la soberanía alimentaria y el desarrollo sostenible en la actividad de los centros implicados. Este eje dirige la mirada hacia aspectos como la formación docente y el apoyo al profesorado; la transversalización y adecuación de las temáticas, materiales y actividades al proceso educativo de los centros, o el impacto de la experiencia sobre el aprendizaje del alumnado. El segundo eje se orienta a explorar la generación de redes relacionales entre docentes y centros educativos, así como la actividad generada en torno a la web alimentacion.net. Paralelamente a estos dos ejes analíticos, se realiza una revisión del desempeño en base a los resultados e indicadores previstos en la matriz de planificación.

La evaluación se basa en una metodología esencialmente cualitativa. La obtención de información se ha basado principalmente en entrevistas semiestructuradas con actores clave del programa. El trabajo de campo se ha llevado a cabo en dos de los centros que han participado en el programa: el IES La Garrigosa y el IES Isabel de Villena.

Desde una óptica general, estamos ante un programa extraordinariamente pertinente para la enseñanza secundaria. La escasa presencia que tienen algunas de las cuestiones abordadas en Alimentación en el currículum oficial suele ser percibida como un déficit importante por el profesorado, vacío que compensan las propuestas didácticas del programa. Las temáticas centrales giran en torno a la alimentación humana, el medioambiente y el género: los modelos de producción alimentaria y las relaciones socioeconómicas y medioambientales que se establecen en torno a éstos, las consecuencias que el modelo actual de producción, distribución y consumo tienen para las poblaciones del 'sur' y del 'norte', la histórica división sexual del trabajo, entre otros aspectos.

Aunque muchos de estos contenidos están de alguna manera implícitos en el currículum oficial, Alimentación no sólo profundiza más en ellos sino que lo hace desde un posicionamiento riguroso y crítico con el sistema actual. Aporta además una propuesta alternativa, basada en un modelo agroecológico que aboga por la soberanía alimentaria de las poblaciones y por un sistema alimentario saludable y sostenible, todo ello

desde un enfoque de equidad de género. En este sentido, la aportación realizada por este programa a la formación del profesorado y el alumnado no sólo viene dada por la relevancia de la alimentación para una etapa vital como la adolescencia. Cabe valorar también su contribución a la sensibilización y educación en valores del alumnado, proporcionando una mirada y una actitud crítica ante una sociedad global que genera pobreza y desigualdad de forma estructural, y que deteriora de forma cada vez más preocupante el medioambiente. Quizás sean éstas las aportaciones centrales del convenio.

Por otra parte, la mirada transversal que subyace a esta experiencia educativa permite integrar temáticas de diversa naturaleza (social, económica, de salud...) bajo un enfoque interdisciplinar, y mediante una propuesta que aboga preferentemente por metodologías didácticas activas que fomentan el trabajo colaborativo y la interacción entre diversos agentes del proceso educativo.

El análisis de la experiencia concluye que tanto la formación docente (rediseñada para reducir su carga teórica y adoptar un enfoque más aplicado al servicio de las necesidades del profesorado) como la labor de la técnica de campo en sus funciones de seguimiento y apoyo al profesorado cumplen satisfactoriamente con los objetivos esperados. Se ha realizado asimismo un gran trabajo en la elaboración de materiales didácticos que, por lo general, son de gran calidad y se adaptan satisfactoriamente tanto a las necesidades del cuerpo docente y del programa como a los objetivos curriculares de la enseñanza secundaria.

Por varias razones, la naturaleza multidisciplinar de las temáticas y materiales didácticos del programa, y la perspectiva aplicada de las intervenciones propuestas han hecho que su aplicación sea idónea entre grupos de alumnado de diversificación curricular y de FP, en cuyos casos el programa está demostrando resultados llamativamente satisfactorios. Por otra parte, la satisfacción y la motivación tanto del profesorado como del alumnado con la experiencia ha aumentado visiblemente en el curso 2017-18 con la propuesta de proyecto interdisciplinar *MasterCuina Saudable*.

La experiencia de la Comunitat Valenciana destaca (en contraste con el resto de CCAA que también aplican Alimentación, no analizadas en esta evaluación) por la capacidad que demostrado para consolidar una red local integrada por casi 20 centros educativos. La *Xarxa d'Escoles per l'Horta* ha servido para apoyar y difundir iniciativas educativas vinculadas con las temáticas que trabaja Alimentación.

Finalmente, subrayamos que la revisión del desempeño arroja un balance muy positivo, ya que se ha cumplido con los objetivos marcados en prácticamente todos aspectos esenciales del programa.

1. PROGRAMA MARCO DE LA INTERVENCIÓN EVALUADA

En este capítulo introductorio resumimos las principales características del programa de ámbito estatal *Alimentación: Red de escuelas por un mundo rural vivo*, en el cual se enmarca la intervención evaluada en el presente informe (cuyo ámbito de acción abarca exclusivamente la Comunitat Valenciana, en el período transcurrido entre noviembre de 2016 y enero de 2018).

Las acciones evaluadas en los capítulos posteriores se integran, por tanto, en el convenio estatal *Ampliando espacios para el Derecho a la Alimentación y el Desarrollo Sostenible con enfoque de género, en todos los ámbitos de la educación formal. España*, que VSF y Hegoa llevan a cabo en centros escolares, fundamentalmente de enseñanza secundaria de zonas rurales y periurbanas del estado Español, para transversalizar temáticas relativas a la Soberanía Alimentaria (SA en adelante) desde un enfoque de género a través de formación al profesorado, acompañamiento a los centros educativos, y la generación de red entre los centros participantes y con su entorno (municipios, asociaciones de productores/as, etc.).

1.1. Promotores

El convenio global, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo – AECID (y, en el caso del País Valencià, también por la Generalitat Valenciana), está promovido por VSF Justicia Alimentaria Global, y Hegoa – Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, de la Universidad del País Vasco.

VSF Justicia Alimentaria Global (VSF en adelante) es una organización especializada en el desarrollo agropecuario. Desde su creación, en 1987, ha trabajado en el fomento de la producción, la transformación y la comercialización, mediante la capacitación técnica, el crédito y el fortalecimiento organizacional.

En su evolución institucional, VSF ha ido tomando conciencia de que la producción agropecuaria debía ser complementada con acciones en otros ámbitos. En este sentido, se han desarrollado otras capacidades como el apoyo a metodologías participativas para la educación popular; la facilitación y acompañamiento de procesos de fortaleci-

miento organizativo e institucional, y de formación para la incidencia política; el fomento del debate y la reflexión sobre las desigualdades de género, entre otras acciones. Todo ello teniendo en cuenta que los aspectos organizativos, sociales, reivindicativos y propositivos son el complemento necesario para el ámbito productivo y económico.

Desde 2004, VSF entró en un proceso de reflexión institucional para impulsar una estrategia de SA, entendida como el derecho de los pueblos, en la escala territorial que se determine, a definir sus propias políticas y estrategias de producción, distribución, venta y consumo de alimentos, en un marco de desarrollo sostenible (DS en adelante). Esta apuesta institucional vino precedida por campañas y programas de sensibilización sobre la problemática del hambre en el mundo y los impactos socioambientales del sistema agroalimentario predominante, que promovían el derecho a la alimentación y un consumo responsable y justo como alternativas a esas injusticias de carácter global. A partir de 2008, VSF ha iniciado una sólida línea de trabajo centrada en la transversalización de la educación en valores y la SA, inicialmente en centros rurales de enseñanza primaria, cuya continuidad se está viendo materializada en el presente programa.

Hegoa – Instituto de estudios sobre desarrollo y cooperación internacional (*Hegoa* en adelante) es una organización sin ánimo de lucro que, desde su identidad como instituto universitario y asociación civil, trabaja en la promoción del desarrollo humano. Tiene una larga trayectoria de trabajo que se concreta en algo más de 25 años de actividad en Educación para el Desarrollo. A su vez, la organización integra el enfoque feminista como propuesta política a favor de la equidad entre mujeres y hombres, y el enfoque de Derechos.

Buena parte de la actividad desarrollada por Hegoa ha ido orientada a definir un marco teórico y pedagógico donde situar el trabajo de EpD desde un enfoque de género. En esta línea destacamos: investigaciones sobre el currículo oculto en los libros de texto escolares, ejemplificaciones curriculares, herramientas didácticas para la actividad de aula, publicaciones diversas, informes sobre educación para la ciudadanía y desarrollo de estrategias para la acción educativa. El equipo también ha participado asesorando diferentes planes directores tanto de la AECID, de la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo, y de su homóloga en Catalunya.

1.2. Justificación y antecedentes

Según la FAO, en el período 2011-2013, una de cada ocho personas en el mundo pasaba hambre. Para revertir esta situación, dicho organismo -al igual que la AECID- consi-

dera necesario promover, a través de la educación, comportamientos sostenibles que incorporen una visión global de nuestro consumo (uno de los principales factores generadores de desigualdad).

Las entidades promotoras de Alimentación consideran que tanto la escuela como los institutos y las universidades deben ser espacios de sensibilización, reflexión y formación que aborden y den respuesta a las problemáticas globales generadoras de pobreza, hambre y desigualdad, así como espacios de transformación personal y colectiva a favor de una sociedad más justa y equitativa. Una educación transformadora requiere incluir un enfoque global y metodologías educativas innovadoras que generen conocimiento crítico sobre cuestiones como la lucha contra la pobreza, la justicia social o la consecución del DA.

En 2008, se empezó a trabajar en los procesos de transversalización de educación en valores y SA en escuelas de Mallorca y Euskadi (desarrollando también unidades didácticas para ESO en Córdoba) con el objetivo de inculcar en el alumnado una conciencia crítica hacia el sistema agroalimentario actual. Para ello se realizó un proyecto piloto en la escuela Sant Jordi (Mallorca), con el objetivo de transversalizar la educación en valores en el centro.

Fruto de este proyecto se aprobó, en 2010, el convenio “Transversalización de la educación en valores y SA en los currícula de la educación primaria en escuelas del área rural del Estado español”, financiado por la AECID y finalizado en 2014. Esta colaboración ha permitido crear una “red de escuelas por un mundo rural vivo”, compuesta por más de 80 centros de enseñanza primaria y secundaria, que ha abierto la puerta a trabajar con más de 700 docentes en todo el Estado. La presente intervención es una continuación del trabajo iniciado en centros de enseñanza primaria entre 2010 y 2014.

1.3. Contexto socioeconómico

El presente proyecto se efectúa en el ámbito rural del estado español, afectado por el actual sistema neoliberal, cuyas políticas priorizan el comercio internacional en lugar de la alimentación de los pueblos. No se ha contribuido a la erradicación del hambre, más bien al contrario: se ha incrementado la dependencia de los pueblos respecto a las importaciones agrícolas, reforzándose la industrialización agrícola y poniendo en peligro el patrimonio genético, cultural y medioambiental del planeta, así como nuestra salud.

Millones de campesinos en el mundo se han visto obligados a abandonar sus prácticas agrícolas tradicionales, produciéndose un fuerte éxodo rural. Una situación que también afecta al medio rural en países como España, donde actualmente agricultores y ganaderos pueden pasar a la categoría 'en extinción'. Es responsabilidad de las instituciones garantizar al medio rural la cobertura de infraestructuras y servicios en igualdad de condiciones en relación con otros espacios, y adoptar políticas que discriminen positivamente a la población rural. De otro modo no se podrá garantizar los equilibrios territoriales y evitar la despoblación rural.

1.4. Objetivos principales

El programa plantea tres pilares centrales en torno a los cuales se concretan las múltiples acciones llevadas a cabo durante la intervención:

- Incorporar a los institutos (ESO, Bachillerato y FP) de entorno rural a la Red Alimentación y trabajar con sus equipos docentes para incluir, desde una perspectiva de género, los enfoques de DS y DA en los planes educativos de los centros.
- Desarrollar un 'corpus teórico' que sustente la acción docente y abarque los diferentes ámbitos de intervención educativa (aula, centro, comunidad educativa...).
- Consolidar y ampliar la Red de más de 80 escuelas rurales de infantil y primaria con la que actualmente cuenta Alimentación, facilitando procesos de acompañamiento al profesorado y desarrollando materiales didácticos. Para ello, un instrumento muy importante es la web alimentacion.net, así como encuentros anuales que se van a plantear entre el profesorado participante en la Red.

1.5. Colectivo meta, ámbito geográfico y duración de la intervención

Aunque el colectivo meta al que apunta el programa se centra en 500 docentes de primaria y secundaria de zonas rurales y periurbanas de 4 CCAA del Estado español, el programa contempla, en un sentido más amplio, la participación de los siguientes actores:

- Personal docente: maestros/as, docentes universitarios (apoyo para la elaboración del corpus teórico) y, especialmente, profesores/as de ESO y bachillerato. De forma más general, se contará con la ayuda de profesionales del mundo educativo sensibles a la educación en valores.
- Alumnado fundamentalmente de ESO, FP y Bachillerato.

- De forma más indirecta: otros agentes educativos como el personal de los centros educativos (orientadores, coordinadores logísticos, etc.), Centros de Formación del Profesorado (CEP), así como madres y padres y otras organizaciones o entidades, públicas o privadas, que actúen en la zona.

El programa se lleva a cabo, fundamentalmente, en diversas zonas de cuatro CCAA del estado Español: Catalunya, Euskadi, País Valencià y Baleares. En todas ellas, se prioriza la intervención en zonas rurales o periurbanas, en coherencia con los contenidos y objetivos del programa. Para seleccionar las zonas se han manejado básicamente dos criterios: que se trate de una zona donde el sector primario tenga un peso relevante en la economía, y donde la población sea inferior a los 100.00 habitantes. El programa tiene una duración de 4 años, desde el 01/01/15 hasta el 31/12/2018.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

2.1. Intervención evaluada de la Comunitat Valenciana

La experiencia concreta que evaluaremos en el presente informe hace referencia exclusivamente a las acciones llevadas a cabo en la Comunitat Valenciana a lo largo del curso escolar 2016-17 y los primeros 5 meses del curso 2017-18, dando por finalizada en Enero de 2018. La financiación aportada por la Generalitat abarca este marco espacio-temporal. El colectivo meta de esta intervención concreta son al menos 50 docentes de 30 centros de ESO de zonas periurbanas de la Comunitat Valenciana.

En líneas generales, el programa Alimentación en la Comunitat Valenciana plantea dos objetivos concretos:

- Acompañar y formar a docentes de seis centros educativos en la transversalización del DS y la SA en su trabajo a nivel curricular.
- Promover el compromiso de la comunidad educativa con el DS y la SA a través de la dinamización de la Red de Centros de Alimentación.

2.2. Objetivos de la evaluación

La evaluación tiene como finalidad general conocer el balance global de la intervención durante el período analizado, detectando posibles limitaciones o problemas, y proponiendo vías de solución y mejora para el futuro, basadas en el análisis de la experiencia. Partiendo de esta idea, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Valorar la coherencia y adecuación de las acciones realizadas respecto a los objetivos generales que plantea el programa.
- Analizar la introducción e integración de la SA y el DS en los centros escolares, examinando su adecuación al proceso educativo y a la actividad pedagógica de los mismos.
- Identificar resistencias u obstáculos en el desarrollo del programa, sugiriendo recomendaciones y vías de mejora o gestión de dichos problemas a corto, medio o largo plazo.

2.3. Ejes de análisis

La evaluación se estructura en torno a dos ejes analíticos. El primero de ellos se centra en el objetivo fundamental del programa; la introducción de la SA y el DS en la actividad de los centros implicados. Aquí se dirige la mirada hacia diversos aspectos como la formación docente y el acompañamiento al profesorado; la transversalización y adecuación de las temáticas, materiales y actividades al proceso educativo de los centros, o el impacto de la experiencia sobre el aprendizaje del alumnado. Desde una perspectiva más amplia, se explora la existencia de fórmulas de trabajo que favorezcan la difusión y la replicabilidad de la experiencia en el mundo de la enseñanza pública. Los temas mencionados se desarrollan en los capítulos 3, 4, 5, 6, y 7 del documento.

El segundo eje de análisis va orientado a explorar una cuestión en particular que, si bien normalmente se desarrolla en un segundo plano, puede tener implicaciones relevantes para la continuidad del programa a largo plazo. Hablamos de la generación y consolidación de redes relacionales entre docentes y centros participantes (a través de la *Xarxa d'Escoles per l'Horta*), así como la actividad generada en la web alimentacion.net. Lo relativo a esta cuestión viene recogido en el capítulo 8 del informe.

Paralelamente a estos dos ejes analíticos, se realizará una revisión del desempeño en base a los resultados e indicadores previstos en la matriz de planificación (capítulo 9).

Naturalmente, desde una óptica global se ha mantenido siempre en perspectiva la identificación de limitaciones u obstáculos al desarrollo del programa, así como la detección de soluciones a dichos problemas. Se ha intentado trabajar con una actitud crítica, pero sobre todo con un espíritu constructivo orientado a la aportación de vías de salida a las resistencias que se presentan. El informe reserva sus dos capítulos finales a exponer las conclusiones y recomendaciones derivadas de la evaluación.

2.4. Metodología

A continuación explicamos cómo se ha estructurado el proceso de evaluación, especificando las técnicas de investigación que nos han permitido obtener información sobre los objetivos mencionados. Esta evaluación se basa en una metodología esencialmente cualitativa y ha constado de tres fases: una exploración y revisión documental inicial, un trabajo de campo (realizado en dos momentos diferentes) y, por último, el análisis de la información y la redacción del informe final.

La primera fase se ha orientado a obtener una visión general de la intervención, profundizando al mismo tiempo en determinados aspectos de la misma gracias a una in-

mersión en la documentación disponible. Esta documentación también ha sido de utilidad para diseñar las entrevistas realizadas a distintos actores.

La segunda fase de la evaluación, dedicada al trabajo de campo, se ha ejecutado en dos momentos. Se realizó un primer abordaje en abril de 2017, en una fase intermedia de la intervención, con la idea de explorar los pasos iniciales y los primeros resultados de la experiencia. La segunda parte del trabajo de campo se llevó a cabo en la fase final de la intervención (enero de 2018) con la idea de recoger un balance global más contrastado. Por regla general, el trabajo de campo se ha planteado desde una aproximación metodológica esencialmente cualitativa. Se han realizado entrevistas semiestructuradas con actores clave: docentes que han participado en el programa, la dirección del centro y la técnica de campo¹. Todo lo relativo al rol desarrollado en la experiencia por otros agentes se ha obtenido de forma indirecta mediante estas entrevistas.

Siguiendo una línea metodológica de carácter más cuantitativo, el trabajo de campo se ha complementado con la difusión de un cuestionario entre los docentes implicados en la experiencia, en cada curso escolar y centro implicado. La distribución y recogida de los cuestionarios ha corrido a cargo de la técnica de campo. El cuestionario ha ido dirigido a conocer, básicamente, el escenario de partida respecto al conocimiento y la aplicación curricular de la SA entre el cuerpo docente que ha participado en el programa. Puesto que no existen suficientes cuestionarios que hayan sido respondidos por los mismos docentes (ni tampoco por otros) finalizada la intervención, no disponemos de la información adecuada para valorar la incidencia de Alimentación en el conocimiento y en la práctica docente del profesorado participante en relación con la SA. El análisis de esta evolución se realizará en clave cualitativa a partir de las entrevistas mencionadas.

El trabajo de campo se ha llevado a cabo en dos de los centros que han participado en el programa: el IES La Garrigosa y el IES Isabel de Villena. La selección se ha basado en diversas variables que permitiesen analizar un abanico suficientemente amplio de situaciones (grupos implicados, características del profesorado y del alumnado, intervenciones realizadas, etc.).

La tercera y última fase de la evaluación se dedica al análisis de la información recogida durante el trabajo de campo. Entre otras cosas, se efectúa una valoración de lo realizado y de las dificultades encontradas, con el objetivo de sugerir medidas correctoras de cara al futuro. Esta tarea culmina con la redacción del informe final.

¹ A lo largo del informe utilizaremos distintos términos para referirnos a esta misma figura: técnica de campo, de zona o técnica del programa. Su significado es exactamente el mismo.

Tabla 1. Cuadro resumen metodológico

Eje de análisis	Aspectos a evaluar	Técnicas de investigación	Actores implicados
<i>Primer eje de análisis</i>	Formación docente Apoyo al profesorado Transversalización de la SA y el DS en los centros educativos ²	Lectura y análisis documental. Entrevistas con la técnica de campo, docentes y dirección de los centros educativos. Observación de actividades con el alumnado. Cuestionario a docentes.	Docentes Técnica de campo Alumnos Dirección de centro
<i>Segundo eje de análisis</i>	Generación y consolidación de red entre centros educativos: <i>Xarxa d'Escoles per l'Horta</i> .	Lectura y análisis documental. Entrevistas con la técnica de campo y docentes de los centros educativos. Asistencia a reunión de la <i>Xarxa d'Escoles per l'Horta</i> .	Docentes Técnica de campo

² La transversalización incluye el análisis de los materiales didácticos y las temáticas trabajadas en los centros, las actividades escolares y extraescolares, y el aprendizaje del alumnado.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

3. SÍNTESIS DE LA INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS

En este capítulo ofrecemos una visión general con la que queremos ilustrar, de manera muy sintética, los principales elementos que definen la intervención del programa en los centros implicados durante el periodo que estamos evaluando.

La experiencia se ha llevado a cabo en cinco centros educativos durante el curso 2016-17, sumándose uno más en el curso 2017-18. Por norma general se trabaja con institutos que agrupan en torno a 600 estudiantes, y con claustros de entre 50 y 70 docentes. En total, la experiencia ha involucrado aproximadamente entre 60 y 70 docentes (sumando todos los centros implicados) por año escolar. De media, el porcentaje de docentes por centro que muestra interés por participar en el programa (o sea, que participa en alguna de las formaciones realizadas y aplica alguna actividad en clase) ronda el 20%. Por otra parte, se ha trabajado con alumnado de todos los niveles de la ESO (frecuentemente con grupos de diversificación curricular) y Bachillerato, además de distintas modalidades de FP.

La tabla 2 muestra que la mayoría de los centros implicados ha tenido, en mayor o menor medida, experiencias de colaboración con otras ONGDs en los últimos años. No están tan acostumbrados sin embargo a trabajar mediante la metodología del trabajo por proyectos, en la cual se basa la experiencia MasterCuina, propuesta para el curso 2017-18.

Tabla 2. Características generales de los centros y el profesorado implicado (2016-17)

	Camp de Turia	Garrigosa	Patacona	Villena	Moreria
Docentes en el centro	66	51	70	63	53
¿Trabajo con otras ONGDs?	iniciativas puntuales	sí	sí	mucho	mucho
¿Trabajo por proyectos?	no	no	no	iniciativas puntuales	no
Docentes en Alimentación	16	16	8	11	12
% docentes en Alimentación	24%	31%	11%	17%	23%

Se ha realizado una intervención distinta en cada año escolar, llevada a cabo de manera más o menos similar en casi todos los centros involucrados en el programa. Inicialmente se presenta al centro una propuesta de trabajo específica, basada o inspirada en una de las campañas de sensibilización diseñadas por VSF, y acompañada de una unidad didáctica (entre otros recursos). Cada campaña, que centra su atención en un tema bastante acotado, y está fundamentada en un amplio informe sobre la cuestión, sirve como referente a partir del cual se elabora la unidad didáctica (diseñada sobre todo por las técnicas del programa), que a su vez configura la propuesta de intervención de Alimentación en los centros educativos.

Para el curso 2016-17, la campaña de referencia fue *25 Gramos*³, a partir de la cual se diseñó la unidad didáctica *El azúcar, un dulce muy amargo*. La experiencia llevada a cabo en los centros consistió principalmente en trabajar actividades del material didáctico en las clases de tutoría, y la realización de talleres sobre la temática por parte de VSF. Todo ello venía precedido de una exposición visual sobre el consumo de azúcar, que se instalaba durante unos días en espacios comunes del centro (entrada, biblioteca...), y finalizaba con un ‘almuerzo saludable’, preparado con productos ecológicos adquiridos a productores locales.

Para el curso 2017-18, la campaña de referencia fue *Dame Veneno*⁴, en base a la cual se elaboró la unidad didáctica *¿Quién nos alimenta?* En este caso se ha cambiado el enfoque de talleres por un enfoque de trabajo por proyectos. La experiencia propuesta, más ambiciosa, consiste en un proyecto multidisciplinar denominado MasterCuina, que propone la organización de un ‘concurso’ de cocina entre grupos-clase del centro, cada uno de los cuales debe elaborar un menú saludable de cuatro platos que competirá por diversos premios en una ‘gala final’. A lo largo del proyecto se trabajan múltiples cuestiones relacionadas con la SA mediante una metodología activa que incentiva la implicación directa del alumnado en la experiencia. Cinco de los siete centros que participan durante este curso escolar han incorporado el proyecto MasterCuina, mientras que los otros dos llevan a cabo acciones de carácter más puntual.

Una vez expuestos de forma breve los rasgos generales del programa durante este período, en los próximos capítulos entramos a analizar los elementos fundamentales de la experiencia, no sin antes ofrecer una contextualización sobre el escenario de par-

³ La campaña *25 gramos* (cantidad máxima de azúcar añadido que deberíamos consumir al día, según la OMS) alerta sobre los peligros del consumo de azúcar. Entre otras muchas cuestiones, denuncia las múltiples estrategias adoptadas por la industria alimentaria para que este producto sea omnipresente en nuestra dieta.

⁴ Esta campaña aborda temas relacionados con la alimentación insana y los alimentos procesados, analizando aspectos como el papel de las multinacionales en este fenómeno, o las causas estructurales de la mala alimentación y su impacto desigual según clase social y género.

tida en lo que respecta la familiarización del profesorado implicado con la SA y su presencia en la práctica docente.

4. RELACIÓN PREVIA DEL PROFESORADO CON LA SA

En este capítulo presentamos los resultados de un cuestionario distribuido en cada curso escolar, antes de comenzar la intervención, entre el profesorado que ha participado en la experiencia. Su principal objetivo es conocer el punto de partida respecto al conocimiento previo de estos docentes sobre la SA y su presencia en la programación didáctica, antes de participar en Alimentación. El guion del cuestionario se adjunta en el anexo 1 de este informe.

Además de algunas preguntas generales, el cuestionario indaga de forma más específica en la presencia de la SA en el currículum escolar, y en la frecuencia con la que se trabaja en clase, en relación con cinco ejes temáticos concretos. Estos ejes estructuran, a grandes rasgos, los contenidos relacionados con la SA que se trabaja en Alimentación. Toda esta información nos servirá para contextualizar la experiencia que evaluamos en este informe.

El cuestionario ha sido respondido por unos 80 docentes. Debe tenerse en cuenta que se trata de personas que han manifestado interés por participar en el programa, con lo cual su conocimiento sobre la SA puede ser superior a la media del conjunto del profesorado. Dado que no se observan diferencias significativas entre los resultados del curso escolar 2016-17 y los de 2017-2018, y que una lectura separada de los mismos tampoco aporta nada relevante, ofrecemos estos resultados de forma agregada.

Gráfico 1. ¿Conocías la SA?

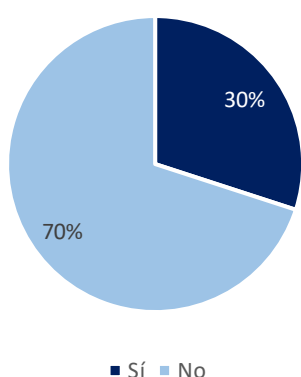
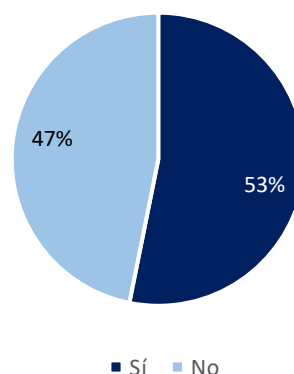


Gráfico 2. ¿Trabajas en el currículum temas relacionados con la SA?



El sorprendente contraste entre el 30% de docentes que conocía la SA y el 53% que lo aplicaba en clase probablemente se explique por la naturaleza conceptual del término. Al comprobar (en la denominación de los ejes temáticos) que la SA engloba cuestiones como la alimentación saludable, el consumo responsable o el DS, muchos orientaron o modificaron su respuesta a la segunda pregunta en un sentido afirmativo. Debe añ-

dirse que un 92% de los docentes declaró no haber recibido formación previa en SA o en educación para el desarrollo, pregunta que respondió menos de una tercera parte de los encuestados, con lo cual se intuye un porcentaje real seguramente superior.

Gráfico 3.1. ¿Con qué frecuencia trabajas la *alimentación saludable* y el *consumo responsable* en el currículum?

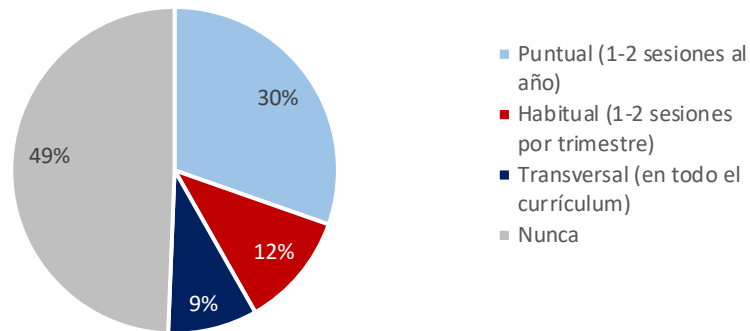
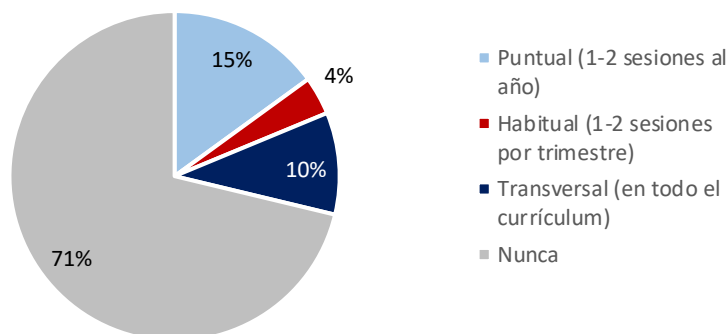


Gráfico 3.2. ¿Con qué frecuencia trabajas la *producción sostenible de alimentos* en el currículum?



En líneas generales, se observan dos patrones en cuanto a la aplicación curricular de las temáticas de SA entre los docentes que iban a participar en el programa. Por una parte, la alimentación saludable, el consumo responsable y la perspectiva de género han sido temas cuya presencia y frecuencia en la práctica docente registra mayor incidencia. En este caso, más de la mitad de los encuestados declaraba haber trabajado estos aspectos en el currículum, si bien los dos primeros temas se han trabajado de forma más puntual, mientras que el enfoque de género habría sido abordado de manera transversal por una tercera parte de los docentes (gráfico 3.5, página 19).

Por otra parte, cuestiones como la producción sostenible de alimentos, el desarrollo local sostenible y, especialmente, el sistema alimentario global, tienen una presencia bastante inferior en la práctica docente del profesorado que participa en el programa.

Gráfico 3.3. ¿Con qué frecuencia trabajas el *desarrollo local sostenible* en el currículum?

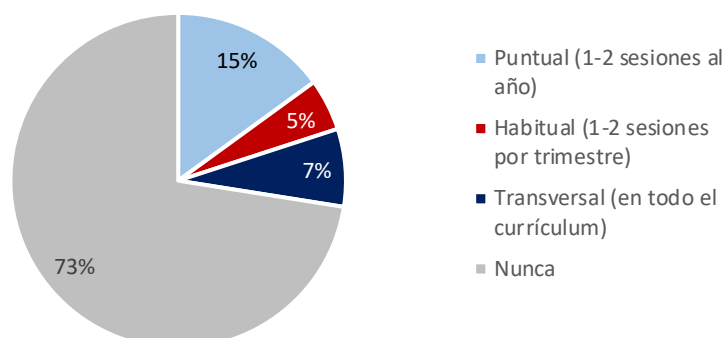


Gráfico 3.4. Con qué frecuencia trabajas el *sistema alimentario global* en el currículum?

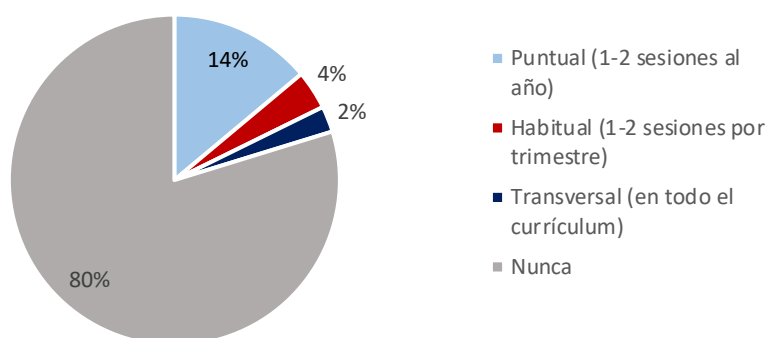
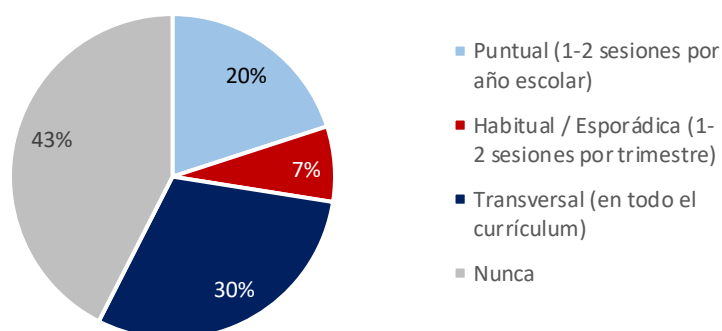


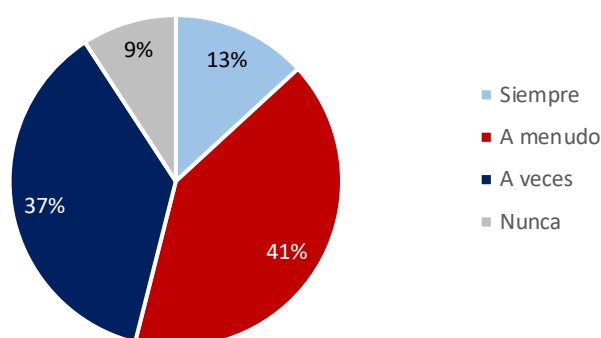
Gráfico 3.5. ¿Con qué frecuencia trabajas la *igualdad entre hombres y mujeres* en el currículum?



Una posible explicación a las diferencias en la aplicación curricular de unos y otros temas apuntaría a que la alimentación saludable o el enfoque de género son inquietudes más cotidianas para la mayoría de nosotros que el conocimiento del sistema alimenta-

rio global. También es cierto que, probablemente, requieran un trabajo conceptual menos profundo. El abordaje de género ocupa además, por definición, un lugar central en el proyecto educativo y curricular de prácticamente todos los centros de enseñanza secundaria. De todos modos, es probable que muchos docentes no hayan advertido una relación temática entre algunos de estos conceptos y determinados contenidos recogidos en el currículum oficial (y que por tanto suelen trabajarse en clase).

Gráfico 4. En tus hábitos de consumo alimentarios, ¿tienes en cuenta los aspectos anteriores?



Finalmente, el cuestionario indagaba en la frecuencia con la que los encuestados tenían en cuenta las temáticas referidas en sus pautas de consumo alimentarias. La pregunta, al ser un tanto ambigua, muestra resultados que no ofrecen una interpretación del todo clara. Pero en todo caso dejan entrever que el nivel de conciencia de estos docentes en relación con las temáticas que aborda el programa parece ser considerablemente alto. El porcentaje de encuestados que 'tiene en cuenta' -en mayor o menor medida- las temáticas previamente aludidas en sus prácticas alimentarias supera el 90%. Un dato que, no obstante, convendría relativizar si el tema que 'tienen en cuenta' estos docentes al consumir alimentos hace referencia sencillamente a la alimentación saludable.

5. ACCESO Y ACOMPAÑAMIENTO AL PROFESORADO

5.1. La entrada en los centros

El contexto laboral en el que actualmente se mueve el cuerpo docente de la enseñanza secundaria, condicionado por los recortes presupuestarios en materia educativa y el incremento de horas lectivas, no favorece mucho su predisposición a participar en iniciativas externas que impliquen un trabajo extra. Pese a esta y otras dificultades, las estrategias de aproximación a los centros y captación de profesorado por lo general se han realizado de forma inteligente y eficaz.

Aunque la aproximación a los centros formalmente prevé una primera reunión con la dirección y una presentación posterior ante el claustro, el acceso con frecuencia se facilita gracias a alguien a quien se ha conocido previamente. La presentación del programa en las reuniones iniciales suele consistir en una exposición sobre el planteamiento y los objetivos del mismo⁵, para ofrecer a continuación una propuesta de concreta, como hemos comentado antes, basada en alguna de las campañas que ha llevado a cabo VSF en estos últimos años.

En las entrevistas mantenidas con docentes se ha hecho referencia a la cuestión de cuál sería el momento idóneo para plantear la intervención en el centro de modo que la predisposición del profesorado a participar sea óptima. Algunos comentan que quizás convendría hacerlo hacia la semana santa del curso anterior, ya que tanto a inicios como a finales del curso escolar el profesorado se encuentra desbordado de trabajo.

5.2. Acompañamiento y apoyo al profesorado

Aunque el objetivo ideal consiste en plantear la participación en el programa como una acción de centro, para garantizar la implicación efectiva de los docentes resulta más estratégico aferrarse a aquellos más comprometidos con la iniciativa. El trato regular con el profesorado participante es uno de los aspectos delicados del programa. Se requiere una sensibilidad especial para adaptarse a las formas y ritmos de trabajo de la enseñanza secundaria, así como para detectar intereses y necesidades -en contextos muy distintos- que permitan ofrecer ideas motivadoras y factibles.

⁵ Uno de los principales objetivos de esta presentación inicial es explicar que el programa va mucho más allá de un proyecto sobre alimentación saludable, ya que propone trabajar transversalmente temas ambientales, sociales y económicos, lo cual es esencial para el desarrollo de Alimentación tal y como ha sido concebido.

La situación ha sido conducida con habilidad por la técnica de campo, consiguiendo por lo general que los docentes vean en el programa más una ayuda que una carga extra de trabajo. La valoración del profesorado sobre el apoyo técnico recibido es excelente. El hecho merece ser resaltado ya que esta labor de acompañamiento es sin duda alguna uno de los aspectos más importantes de la intervención. Los docentes suelen manifestar que la técnica estaba siempre disponible para ayudar en lo que hiciese falta, mostrando flexibilidad y capacidad de adaptación a las circunstancias. Sus habilidades comunicativas y su compenetración con el alumnado en las actividades realizadas también han sido comentadas en más de una ocasión durante las entrevistas.

La estrategia de ofrecer en cada centro una propuesta de intervención bastante estructurada de antemano, centrada en un conjunto de actividades concretas (a diferencia de lo que se ha hecho en otras CCAA, donde la oferta del programa ha sido más variada o dispersa), ha permitido planificar mejor las tareas de acompañamiento al profesorado. En el curso escolar 2017-18, además, algunos aspectos de la relación con el profesorado han sido más fáciles de conducir ya que, a diferencia del curso anterior, este año escolar la participación de los docentes en el programa ha partido más de su propia iniciativa.

El tiempo y el esfuerzo dedicado por la técnica del programa a cada centro son variables, y dependen de múltiples factores. Para el conjunto de centros de Alimentación (es decir, incluyendo las otras CCAA), se ha observado que aquellos centros más habituados a trabajar con nuevas metodologías tienden a exigir menos esfuerzo al profesorado a la hora de introducir Alimentación⁶, lo que puede traducirse en menor demanda de ayuda a la técnica de zona⁷. No obstante, esto resulta difícil de contrastar en nuestro caso, ya que como muestra la tabla 2 (página 14) prácticamente ninguno de los centros valencianos responde a este perfil. Sea como sea, se constata que la introducción en el curso escolar 2017-18 del proyecto MasterCuina ha exigido una mayor dedicación a la técnica de campo (más visitas a los centros, organización y participación en actividades iniciales y finales del proyecto...), algo quizás atribuible, en parte, a que es la primera vez que se desarrolla este proyecto.

⁶ Por ejemplo, contar con un espacio semanal de coordinación horizontal (algo mucho más frecuente en los centros que formalizan la interdisciplinariedad) supone una ventaja funcional importante.

⁷ Planificar bien las tareas de acompañamiento al profesorado, intentando que éste lleve a cabo la experiencia de forma autónoma (en todo aquello que no requiera necesariamente de ayuda por parte de la técnica de campo) es un aspecto positivo, ya que contribuye a evitar una sobrecarga de trabajo excesiva.

Afortunadamente, esto se ha visto contrarrestado con la creación de una figura de coordinación en cada centro, asumida por uno de los docentes implicados en la experiencia. Se trata de un cambio importante, ya que esta persona asume labores logísticas y organizativas que durante el curso 2016-17 solía asumir la técnica del programa. Aunque el curso pasado también se intentó impulsar esta figura, la idea no acabó de funcionar igual de bien. Este año, con un profesorado más motivado, y un proyecto con una estructura y una secuencia claramente identificables, los coordinadores de centro se han tomado más en serio su tarea. No obstante, en próximas experiencias convendría evitar que esta persona coordinadora se vea sobrecargada de trabajo. Una de ellas ha manifestado en la entrevista que el esfuerzo requerido para asumir estas funciones ha sido considerable, lo cual podría disuadir a otros docentes del mismo centro en un futuro.

Por otra parte, los docentes entrevistados aseguran que la experiencia del curso pasado también les ha servido para organizarse y coordinarse mejor este año. Esto supone una ventaja importante si tenemos en cuenta que las exigencias logísticas y de coordinación entre docentes se han incrementado bastante en este curso escolar 2017-18 debido al proyecto MasterCuina. Con esta mayor coordinación entre el profesorado que aplica el programa también se ha hecho de la necesidad virtud, ya que la interdisciplinariedad de la experiencia es un elemento crucial e inherente a los objetivos centrales del programa.

6. FORMACIÓN DOCENTE

Durante el período evaluado en este informe, en torno a 70 docentes han recibido formación por parte de la técnica en el marco de Alimentación. En la mayoría de los casos se ha tratado de una formación no acreditada, impartida previamente a la intervención que se iba a realizar en ese curso escolar con el objetivo de preparar al profesorado para llevarla a cabo adecuadamente (ya fuesen los talleres sobre el azúcar, o el proyecto MasterCuina). La formación ofrece una introducción teórica básica a diversos temas relacionados con la SA, pero se orienta especialmente a la aplicación práctica de los contenidos y actividades previstas, ofreciendo recursos didácticos elaborados para esa experiencia concreta. Esto ha supuesto hasta cierto punto una reelaboración de la formación inicialmente prevista en Alimentación, que había sido planteada en un sentido más teórico.

Aparte de estas formaciones, llevadas a cabo en cada centro, en el pasado mes de julio (2017) se impartió un curso de formación -acreditada por el CEFIRE- a unos 30 docentes, la mitad de los cuales aún no había participado en Alimentación. La asistencia al curso fue establecida como requisito, por parte de la técnica de zona, para que el centro pudiese participar en el proyecto MasterCuina, asegurando así el éxito de la convocatoria. Además de ofrecer una formación básica en temas de SA y DS, la formación tenía como objetivos presentar el mencionado proyecto y la *Xarxa d'Escoles per l'Horta* (en el capítulo 8 explicamos en qué consiste esta red) con la idea de incorporar nuevos miembros, y compartir experiencias de trabajo llevadas a cabo en algunos centros durante el curso anterior.

La predisposición del profesorado de enseñanza secundaria a la formación suele decaer cuando ésta no está acreditada y se imparte fuera del horario laboral (algo que ha ocurrido en las formaciones hechas), pero en cambio aumenta cuando ésta no presenta una alta carga teórica y centra su atención en la plasmación didáctica de los contenidos. El componente práctico de las formaciones realizadas por la técnica del programa, orientadas a la aplicación en clase de las temáticas tratadas, ha sido el elemento decisivo para la alta satisfacción manifestada por las personas entrevistadas al respecto.

Tanto los contenidos trabajados como los recursos ofrecidos y la metodología desarrollada durante la formación docente reciben una valoración positiva por parte de los entrevistados. La aceptación de los materiales didácticos es particularmente favorable: se agradece la aportación de recursos útiles y atractivos, que suelen responder a sus necesidades reales y facilitan la tarea docente. Se considera también que la formación

aborda temáticas muy interesantes, de gran relevancia y, sin embargo, con frecuencia ausentes en el currículum oficial.

Aparte del sentido pragmático de la formación, otro elemento que suele suscitar interés entre el profesorado es la presentación de experiencias de Alimentación (por docentes implicados) llevadas a cabo en otros centros. Fue un recurso muy utilizado en la formación impartida el pasado verano. Además de captar la atención de los asistentes, conocer experiencias que han funcionado con éxito en otros centros suele tener un poderoso efecto motivador en el profesorado a la hora de reeditar o, sobre todo, iniciar su participación en el programa.

En conclusión, puede afirmarse que la cuestión de la formación docente ha sido muy bien gestionada, sobre todo teniendo en cuenta que en la Comunitat Valenciana la predisposición del profesorado al respecto ha sido más baja que en el resto de CCAA.

7. TRANSVERSALIZACIÓN DE LA SA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Como hemos señalado previamente, la modalidad de intervención llevada a cabo en los centros ha cambiado mucho de un curso escolar a otro. Durante 2016-17 se adoptó un enfoque básicamente centrado en talleres, mientras que en el siguiente curso se ha introducido una experiencia basada en el trabajo por proyectos. Esta modificación ha tenido repercusiones muy importantes sobre aspectos como la motivación y la satisfacción del profesorado y del alumnado con la propuesta del programa. El salto cualitativo ha sido notable. Dado que los protagonistas atribuyen esta mejora a la propia naturaleza del trabajo por proyectos, incorporada en MasterCuina, vemos conveniente comenzar el capítulo con una breve introducción sobre las características generales de esta apuesta metodológica, así como sobre la relevancia del enfoque multidisciplinar para Alimentación.

7.1. Metodologías activas e interdisciplinariedad

A diferencia de la enseñanza primaria, en la que se acostumbra a trabajar los contenidos del currículum de forma global, en muchos institutos de secundaria se continúa transmitiendo una mirada más compartimentada del conocimiento, y utilizando fórmulas didácticas que combinan el rol expositivo del docente con un papel receptivo y pasivo por parte del alumnado. Más allá del debate sobre la idoneidad de este enfoque metodológico en términos generales, nuestro análisis pone de manifiesto que la introducción del programa funciona mejor mediante una aproximación didáctica interdisciplinar que dé prioridad a enfoques metodológicos más activos.

¿De qué modo suelen concretarse estos enfoques en el contexto educativo actual? Hoy día, la apuesta por innovaciones metodológicas ha adquirido una creciente importancia en el contexto de la enseñanza secundaria. Esta tendencia se presenta a menudo bajo el nombre de trabajo por proyectos. Existe sin embargo cierta confusión entre este término y las llamadas 'metodologías activas' (entre las que, aparte del aprendizaje basado en proyectos, encontramos otras como el aprendizaje basado en problemas o el estudio de caso). Al margen de debates conceptuales, el uso habitual de la expresión trabajo por proyectos con frecuencia sirve para evocar, de forma general, unos fundamentos pedagógicos sobre cómo los estudiantes desarrollan su aprendizaje, gestionan la información, intercambian ideas con sus compañeros/as, toman decisiones y reflexionan sobre su propio proceso cognitivo, entre otras cuestiones.

Los principales elementos habitualmente presentes en la diversidad de propuestas que existen bajo esta etiqueta apelan a:

- El alumno como protagonista de su aprendizaje.
- La relevancia que toma adquirir habilidades, actitudes y competencias: no sólo contenidos curriculares propiamente.
- El carácter interdisciplinario y por tanto global y transversal de una propuesta didáctica pensada a largo plazo (en contraste con las unidades didácticas, más acotadas).
- Un trabajo más participativo y cooperativo que, a priori, incrementa la implicación y la motivación de los estudiantes.

Dentro de este planteamiento, el rol del docente se ve modificado. Gana importancia la capacidad para 'estimular' y 'orientar' situaciones de aprendizaje, por ejemplo favoreciendo la búsqueda de información relevante y facilitando su gestión, con el objetivo de que el alumnado acceda de forma más autónoma al conocimiento, incentivando así su capacidad para actuar. En una sociedad marcada por el flujo constante y abundante de información, incidir sobre la capacidad para asimilar e interpretar los datos disponibles, de modo que se estimule una acción en coherencia, aparece como un objetivo educativo de primera línea⁸.

Por lo general, la acogida de Alimentación suele ser más favorable en aquellos centros que de forma habitual incorporan innovaciones metodológicas. El carácter transversal de los contenidos y los materiales didácticos del programa se adapta bien a contextos escolares donde existe una aproximación multidisciplinar al currículum y se apuesta por metodologías activas en el proceso de aprendizaje.

Aunque la aplicación del programa en centros que no responden a este perfil no supone necesariamente un problema, en ocasiones pueden surgir inconvenientes que dificultan la tarea docente. Para empezar, el trabajo de adaptación del material didáctico facilitado desde Alimentación suele incrementarse cuando se trabaja con un formato convencional, ya que los nuevos contenidos deben ajustarse a la programación estándar. Es decir, se necesita un 'plus' de acomodación del programa a la dinámica del centro. Por otro lado, la utilización de estos materiales didácticos a menudo acaba siendo muy selectiva o puntual, en lugar de aplicarlos de forma más integrada y acorde con su secuencia original. Algo así habría ocurrido en determinados casos, según expresaron

⁸ Algunos pedagogos van más allá y argumentan que, en un contexto caracterizado por la constante renovación de conocimientos y perfiles profesionales, la flexibilidad para afrontar nuevos aprendizajes trasciende cada vez más a los saberes previamente adquiridos.

algunos docentes, con la aplicación del programa en forma de talleres durante el curso 2016-17.

Al mismo tiempo, algunos entrevistados señalaron que el aprendizaje del alumnado con las actividades del programa mejora al trabajar con fórmulas que favorezcan una mayor transversalidad, ya que esto permite plantear una visión más global e interconectada de la realidad estudiada (puesto que el programa aborda contenidos repartidos en distintas materias, idealmente se requiere un trabajo coordinado entre distintos docentes). Se añade también que la perspectiva transversal del programa les ha permitido desarrollar propuestas con recorrido (más allá de un año escolar) que facilitan al alumnado con dificultades evolucionar en base a procesos de aprendizaje integrales. Tal ha sido el caso, por ejemplo, de una experiencia que combina labores de huerto escolar con la creación de una cooperativa.

7.2. Temáticas trabajadas en Alimentación

La pertinencia del programa para la enseñanza secundaria se debe en gran medida a la relevancia de las temáticas abordadas. El currículum oficial actual muestra cierto vacío en algunas cuestiones relativas al funcionamiento del sistema alimentario a escala local y global (condiciones de producción, efectos sobre la calidad nutricional de los alimentos y su desigual repercusión según grupos sociales, patrones de consumo que fomentan las multinacionales de la alimentación...). Asimismo, se detectan ciertas lagunas respecto a la sensibilización y educación crítica del alumnado, en coherencia con los retos que plantea un escenario global caracterizado por una creciente pobreza, injusticia y desigualdad entre seres humanos, así como por un deterioro medioambiental cada vez más preocupante. En síntesis, las temáticas que plantea Alimentación son las siguientes:

- Alimentación saludable
- Soberanía alimentaria
- Consumo responsable
- Desarrollo sostenible
- Pobreza alimentaria
- Derecho a la alimentación
- Temáticas de género
- Modelos productivos (agroindustrial y ecológico)

En conjunto, las cuestiones citadas han tenido una buena acogida entre el profesorado. Se considera que plantean contenidos interesantes y relevantes, relativamente

ausentes en el currículum oficial y sin embargo transversales a éste y pertinentes para el desarrollo y la educación integral del alumno/a. El establecimiento de vínculos con el entorno cercano, componente esencial del convenio, es coherente con uno de los principios recurrentes en los actuales proyectos educativos de centro, y por lo tanto funcional a éstos: el sentido de comunidad y el fortalecimiento de lazos con el contexto social próximo.

Docentes entrevistados agradecen que, en muchos casos, el programa les ha permitido tratar contenidos que de otro modo no hubieran trabajado, por el hecho de que no están contemplados en el currículum oficial. Cuestiones que “abren el campo de visión del alumnado”, aportando herramientas para un análisis crítico de la realidad local y global y una mayor madurez en materia de educación en valores. En general se considera que los contenidos del programa se adaptan mejor a materias como biología, ciencias sociales y valores éticos.

Pese a la diversidad de temáticas que plantea el programa, en la práctica su aplicación en los institutos ha sido menos variada. Se observa un predominio de cuestiones asociadas a la experiencia inmediata del alumnado, como la alimentación saludable y el consumo responsable. No obstante, la introducción del proyecto MasterCuina ha permitido quizás diversificar un poco dichos contenidos, profundizando más en lo relacionado con la SA, el DS o los modelos productivos.

7.3. Materiales didácticos

Entre la diversidad de materiales elaborados, las unidades didácticas son el recurso más utilizado. Las unidades trabajadas en el País Valencià durante el período que evaluamos han sido básicamente dos: *El azúcar, un dulce muy amargo* (curso 2016-17) y *¿Quién nos alimenta?* (2017-18), la última de las cuales sirve para fundamentar el trabajo en torno al proyecto MasterCuina. La unidad sobre el azúcar va dirigida a alumno/as de todas las etapas de la ESO y el Bachillerato, mientras que *¿Quién nos alimenta?* se enfoca a 3º y 4º de la ESO, y al Bachillerato⁹.

Hay que decir que el esfuerzo y el tiempo dedicados a la elaboración de estos materiales (diseñados entre las técnicas de campo) merecen un reconocimiento especial. Además de una introducción teórica a cada tema tratado, en ellas se especifican adecuadamente los principales elementos que deben acompañar toda programación di-

⁹ Esta reorientación sobre los niveles educativos a los que va destinado el material didáctico se debe, entre otros motivos, a que esta última unidad didáctica contiene una dificultad superior a las dos anteriores.

dáctica: objetivos de aprendizaje, competencias, contenidos, metodología, evaluación, etc.¹⁰.

Si bien estos elementos se plantean correctamente en ambas unidades, para el caso de *¿Quién nos alimenta?* se observa un trabajo quizás más elaborado, enfocado y bien pensado, con más coherencia entre los aspectos de la programación. Esta unidad ha exigido a las técnicas del programa una mayor dedicación, entre otras cosas porque agrupa en realidad cuatro unidades didácticas distintas (relacionadas entre sí). Además, los contenidos a los que hace referencia tienen un nivel de complejidad mayor si lo comparamos con la unidad sobre el azúcar, basada en la campaña *25Gramos*.

La recepción de las unidades didácticas ha sido muy positiva entre el profesorado entrevistado. Se destaca la variedad de temas abordados, la utilidad y originalidad de muchos de los recursos aportados y, por norma general, la posibilidad de adaptar de forma relativamente fácil estos materiales a distintas necesidades, etapas de enseñanza y modalidades educativas. La unidad *¿Quién nos alimenta?* ha tenido una acogida ligeramente mejor. Se enfatiza su capacidad para ofrecer numerosas posibilidades entre las que el/la docente puede escoger, y se considera que la unidad en conjunto está más trabajada y mejor presentada en comparación con *El azúcar, un dulce muy amargo*.

En clave más crítica, algunos de ellos señalan que el texto de algunas actividades contiene un lenguaje a veces excesivamente complejo, y que con frecuencia cuesta adaptar la actividad completa a una unidad lectiva de 45-50 minutos, ya que se alarga en exceso.

En ambas unidades, las actividades han sido diseñadas teniendo en cuenta la naturaleza transversal del programa, e incorporan metodologías de aprendizaje activas con el fin de estimular la iniciativa del alumnado. Se ofrecen asimismo propuestas de ampliación (con más frecuencia en la unidad dedicada al azúcar). En síntesis, las actividades de estas unidades didácticas suelen funcionar bastante bien a la práctica, explotan las potencialidades del tema tratado y, a grandes rasgos, se ajustan a las necesidades educativas y los objetivos competenciales de la ESO.

Conviene subrayar, por último, entre las virtudes más importantes de estos recursos, no sólo su faceta multidisciplinar sino también su idoneidad para el trabajo colaborativo, aspecto también comentado en las entrevistas mantenidas con el profesorado. Son

¹⁰ A todo el trabajo dedicado a las unidades didácticas cabe añadir el esfuerzo realizado en la búsqueda, adaptación y elaboración de otros materiales quizás menos aplicados como talleres, guías orientativas para visitas extraescolares y documentos audiovisuales o textos sobre temas específicos, entre otros.

muchas las actividades que fomentan esta cualidad, cuya aceptación y uso está hoy cada vez más extendido¹¹. Una vez más, el efecto combinado de estos factores -trabajo interdisciplinar, activo y colaborativo- convierten las unidades didácticas del programa en un material atractivo para aquellos centros interesados en incorporar enfoques curriculares y metodológicos innovadores.

7.4. Principales actividades realizadas

Las actividades llevadas a cabo varían bastante en función al curso escolar. La intervención de 2016-17 se centró básicamente en una actividad curricular más ‘convencional’ dentro del aula (con ayuda de la unidad *El azúcar, un dulce muy amargo*), una exposición visual sobre el consumo de azúcar, y la realización de talleres por parte de la técnica de zona. También se hicieron visitas extraescolares a espacios agrícolas del entorno, se elaboró un ‘almuerzo saludable’ dentro del centro (con productos ecológicos de agricultores locales), y en un instituto incluso se creó una cooperativa de alumnos vinculada al huerto escolar, entre otras acciones puntuales.

El enfoque de intervención que orientaba la ejecución de estas actividades ha cambiado radicalmente con la entrada en escena del proyecto *MasterCuina*. Con él, se ha introducido la dinámica del trabajo por proyectos, que concibe una secuencia lógica e hilvanada de actividades relacionadas entre sí y en torno a un objetivo y un punto de llegada claro y concreto. Este enfoque contrasta con lo que los propios docentes han señalado como ‘una intervención más puntual y aislada’, en referencia a la experiencia del curso anterior, sobre la cual afirman también que, en contraste con *MasterCuina*, presentaba unos contenidos de forma más segmentada.

La secuencia de actividades de *MasterCuina* combina sesiones realizadas por la técnica de campo con otras -la mayoría- impartidas por el profesorado (que siempre se encuentra presente). El proyecto contempla como mínimo 7 sesiones, que pueden complementarse con otras más (a decisión de los docentes) con ayuda de la unidad didáctica *¿Quién nos alimenta?* Este es, a grandes rasgos, el itinerario básico (de mínimos) que estructura el proyecto:

[Proyecto MasterCuina Saludable \(secuencia de actividades\)](#)

¹¹ Diversos estudios demuestran que el trabajo cooperativo entre estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje aporta ventajas tanto para el alumnado con dificultades como para el resto.

- [*Profesorado*] Sesión inicial, vídeo de motivación y confección del mural 'El almuerzo de tus sueños' (actividad introductoria de ideas previas sobre la temática).
- [*Técnica*] Presentación teatral del concurso (con la ayuda de una actriz): elaborar por grupo-clase un menú de 4 platos (en base a criterios saludables, de proximidad...) que competirá con otros ante un jurado en la Gala Final.
- [*Profesorado*] Creación de recetas en cada grupo-clase, indagando en cuestiones como, por ejemplo, el conocimiento de recetas tradicionales en casa.
- [*Profesorado*] Compartir elaboraciones, prestando atención al equilibrio nutricional, la coherencia y calidad del cada menú, etc.
- [*Profesorado*] Spots publicitarios. Actividad centrada en escribir un guion publicitario de la propuesta culinaria.
- [*Técnica*] Revisión final de las recetas por clases, con ayuda de una chef.
- [*Técnica*] Gala Final (entrega de premios ante el jurado, los docentes, las familias...).

Las sesiones intermedias 3, 4 y 5, núcleo del proyecto, se realizan con ayuda de la unidad didáctica, y pueden ampliarse y enriquecerse de forma opcional con más actividades de este material didáctico. Por tanto, todas las sesiones mencionadas equivalen a una unidad lectiva (una sesión de 45-50 minutos) salvo estas tres, que pueden multiplicarse en muchas otras a elección del profesorado involucrado en la experiencia. Asimismo, la técnica del programa propone al centro actividades añadidas, protagonizadas por colaboradores externos (gestionadas por Alimentación), como la visita de una agricultora, que suelen contar con la aceptación del profesorado y un gran éxito entre el alumnado. El proyecto transcurre a lo largo de 5-8 semanas, aproximadamente. Algunos grupos o centros dedican bastante más tiempo que otros.

7.5. Aprendizaje del alumnado

Según la opinión de los docentes entrevistados, la mayor contribución de Alimentación al aprendizaje del alumnado hace referencia básicamente a dos aspectos. El primero de ellos apunta a cambios en la cultura alimentaria y las pautas de consumo. Aunque, como es lógico, el salto fundamental se aprecia en el plano cognitivo más que en el conductual (es más fácil saber qué debemos cambiar, por ejemplo, en nuestra dieta, que modificar el hábito), se observan pequeños cambios en pautas alimentarias (más de lo que cabía esperar). Existe asimismo cierta 'cultura compartida' entre el alumnado en torno al tema de la alimentación, desde la introducción del programa: se habla más de lo que se come y de lo que se compra, se bromea con las cantidades de

azúcar que tienen los alimentos, etc. Así pues, todo indica que, como mínimo, se ha producido una importante sensibilización al respecto¹².

El segundo aspecto que revela un progreso más visible en términos de aprendizaje tiene que ver con la educación en valores. Para el profesorado, el estímulo de una actitud más reflexiva y crítica, y de una conciencia hacia problemas sociales y medioambientales serían los principales factores a destacar. Se suele señalar que los aprendizajes obtenidos se ubican más en el terreno de lo actitudinal que en la adquisición de nuevos conceptos. Respecto a las competencias generales de esta etapa educativa, los avances más claros se plasman en la competencia del mundo físico y social, sobre todo en un mejor conocimiento del entorno físico.

Por otra parte, interrogados sobre qué tipo de actividades suelen ofrecer mejores resultados de aprendizaje, el profesorado alude a aquéllas de tipo más práctico y/o que fomentan un papel activo del alumnado como las más efectivas. También se menciona las visitas de personas externas al centro (como agricultores/as o cocineras/os) que siempre consiguen atraer la atención de los estudiantes.

Aunque puede ser prematuro sacar conclusiones al respecto, se comienza a detectar un contraste notable entre los resultados de aprendizaje de uno y otro año de intervención, que parecen mejorar de forma substancial con el proyecto MasterCuina. Este contraste no se debe tanto a déficits de la intervención realizada en 2016-17 como al enorme éxito que está cosechando el proyecto del presente curso escolar. Un cambio subrayado por los docentes es que, a diferencia de la intervención en torno al azúcar, menos integrada y estructurada, el proyecto-concurso de este año introduce un proceso de aprendizaje muy bien hilvanado, con un principio y un fin claros, y unas fases bien secuenciadas.

Por otro lado, según expresan los docentes, el rol activo que MasterCuina exige al alumnado a lo largo del proceso de elaboración del menú favorece una asimilación más fluida y sólida de los aprendizajes que persigue esta propuesta didáctica. Si la experiencia del azúcar conseguía concienciar al alumnado respecto a diversas cuestiones, ahora éste va a comprar, a cocinar, expone oralmente las características de sus recetas, etc. Es acción, un paso más que concienciación. No hay duda de que el aprendizaje basado en la experiencia suele ser más efectivo.

¹² Aunque se observa un cambio más claro en la conciencia que en la práctica, por así decirlo, teniendo en cuenta que hablamos de adolescentes lo realmente destacable es que, en muchos casos, se habrá depositado la semilla del cambio.

Un elemento fundamental es que este proyecto consigue motivar de manera llamativa al alumnado (aprovechando el éxito televisivo de *MasterChef Junior*), y la motivación es un factor decisivo que facilita muchísimo la experiencia escolar en general¹³. No sólo ha sido la motivación de los estudiantes la que ha aumentado; también la del profesorado. Factor que también influye de forma decisiva en la calidad del proceso de aprendizaje. El compromiso que asumen los docentes responsables del menú grupal hace que se tomen muy en serio su tarea, ya que los resultados son públicamente escrutados y, hasta cierto punto, representan su labor como docente.

Un aspecto del proyecto que generaba cierta preocupación era su componente competitivo. Todo apunta a que la incidencia de este factor entre el alumnado depende fundamentalmente de la actitud y el trabajo realizado por el profesorado durante el proyecto. En algunos casos la competitividad entre el alumnado ha sido bastante más intensa que en otros, donde ha predominado el respeto y el espíritu colectivo. En un sentido positivo conviene subrayar que el diseño del proyecto por las técnicas de campo ha conseguido atenuar de forma inteligente esta posible competitividad, diversificando los premios que se conceden al alumnado en ocho categorías distintas (entre las cuales destaca no obstante el 'gran premio' otorgado por el jurado de la gala final¹⁴). Se intenta asimismo que el menú elaborado por cada grupo-clase se haga de forma colaborativa y conforme un conjunto coherente (más que un añadido de cuatro platos), ya que de lo contrario puede surgir también una dinámica competitiva *dentro* de clase.

Como hemos visto antes (tabla 2, página 14), prácticamente ninguno de los centros de la Comunitat Valenciana que participa en Alimentación tenía por costumbre incorporar el trabajo por proyectos en su práctica metodológica (solamente uno, y de manera puntual). Conviene subrayar, por tanto, como uno de los grandes méritos del programa, su capacidad para motivar a estos institutos y sus docentes a involucrarse en una experiencia que no formaba parte de su rutina habitual.

Si bien es cierto que, en algunos de ellos, parte del claustro -con el respaldo de la dirección- se mostraba predispuesto a apostar por esta metodología, haber contribuido de forma decisiva a hacerlo realidad debe ser puesto en valor ya que, como explicaba una directora entrevistada, la resistencia de los docentes a una nueva metodología con frecuencia se manifiesta menos en lo que dicen que en lo que finalmente hacen. La

¹³ La excitación que a menudo generaba entre el alumnado la sesión de presentación del concurso (dinamizada por una actriz con micrófono como presentadora) era tal que algunos llegaban a preguntarse en voz alta si saldrían en televisión.

¹⁴ En todo caso, la valoración final del jurado tiene muy en cuenta el proceso que ha seguido el grupo durante la elaboración del menú, y no sólo el resultado.

facilidad del proyecto MasterCuina para motivar tanto al alumnado como al profesorado ha jugado un papel esencial al respecto.

Alimentación en grupos de diversificación curricular y la FP

El trabajo de campo pone de manifiesto que la libertad para desarrollar la propuesta de Alimentación mediante un trabajo multidisciplinar y a partir de metodologías más activas aumenta al trabajar con alumnado de FP y grupos de diversificación curricular. Esto es lógico ya que en ambos casos se sigue un currículum más aplicado y, en el caso de los grupos de diversificación curricular, el hecho de trabajar por ámbitos (en vez de la habitual segmentación por materias) permite que el docente disponga de más horas con el mismo grupo-clase, lo que otorga una mayor flexibilidad para manejar su programación. En definitiva, estamos ante estudiantes con problemas para obtener el graduado de ESO mediante los métodos académicos tradicionales, con lo cual la predisposición a apostar por otras vías es mucho mayor.

El enfoque aplicado y la implicación activa que exigen del alumnado convierten proyectos como MasterCuina (o la experiencia del huerto escolar y la cooperativa de alumnos) en herramientas muy útiles para este tipo de grupos. A menudo, estas experiencias incluso permiten introducir una complejidad mayor en los contenidos trabajados (en comparación con otras materias o áreas que no se ven afectadas por el proyecto). En resumen, los resultados que aporta Alimentación (tanto en términos de aprendizaje como de implicación y motivación escolar) con grupos de adaptación curricular o de FP suelen ser bastante espectaculares, según lo expresado por el profesorado implicado, y constatado durante el trabajo de campo. Con la llegada del proyecto MasterCuina, la presencia de grupos de diversificación curricular y FP en el programa ha aumentado sensiblemente¹⁵.

La relevancia que tiene este aumento de la motivación entre los estudiantes es crucial, ya que la satisfacción con la vida escolar suele ir relacionada con un aumento de la confianza y la autoestima (sobre todo entre el alumnado menos adaptado a enfoques pedagógicos tradicionales), factores que acostumbran a tener una clara repercusión sobre su rendimiento académico. En uno de los centros visitados durante el trabajo de campo, un docente explicaba emocionado cómo, durante la gala final de entrega de premios de MasterCuina, los padres de algunos alumnos cuya adaptación a la dinámica académica de otros institutos había sido adversa, no daban crédito a la implicación que mostraban sus hijos hacia el proyecto en particular, y hacia la escuela en general.

¹⁵ Algunos docentes afirman que la decisión sobre qué tipo de alumnado implicar en el proyecto MasterCuina también ha tenido en cuenta que se tratase de grupos no muy numerosos (característica habitual de los programas de diversificación curricular).

7.7. Enfoque de género

Pese a que, analizando la experiencia del curso 2016-17, se puede llegar a la conclusión de que la presencia del enfoque de género en las actividades del programa era un punto pendiente, el abordaje de esta cuestión incorpora mejoras en el presente curso escolar.

En el curso pasado, si bien se consiguió introducir las temáticas de género con una cierta frecuencia, por norma general estas cuestiones no se trabajaron con la profundidad prevista. Aparte de algunas actividades de la unidad didáctica, el tema se trató en talleres, charlas y actividades o celebraciones de carácter más puntual. Las reticencias que muestra parte del profesorado, que tanto en la formación¹⁶ como en la propuesta didáctica del programa para el alumnado percibe la presencia del género en Alimentación como algo forzado y desconectado del resto de contenidos, tampoco ayudan a tratar el tema como es debido.

Durante el curso actual, sin embargo, se ha hecho un esfuerzo por revertir esta dinámica mediante una aproximación que incide más en la observación pautada de las dinámicas de género dentro del grupo-clase que en los procesos de enseñanza incorporados por el profesorado. Con este objetivo, se ha diseñado una 'rúbrica de género', una herramienta de observación de las dinámicas de desigualdad de género que puedan producirse en el desarrollo del proyecto. La rúbrica plantea 5 preguntas (por ejemplo: ¿cómo se reparten los roles dentro del grupo?) que se puntúan en función a su consideración como 'buena práctica', en base a una serie de indicadores que establecen cada puntuación concreta.

Para dar un seguimiento a la herramienta, se involucra a la coordinadora de igualdad del centro para que trabaje este tema de forma efectiva. Se trata de una solución alternativa inteligente para introducir la temática del género en la propia dinámica grupal del alumnado (aunque el trabajo de campo no nos ha permitido contrastar los resultados).

¹⁶ El vínculo entre la SA y el género, pieza importante dentro del marco teórico de referencia para Alimentación, ha costado de introducir durante la formación del profesorado.

8. REDES RELACIONALES

8.1. Redes presenciales

Una de las acciones relevantes del programa, en términos de creación y fortalecimiento de una red de centros a escala estatal, ha sido el encuentro de profesorado celebrado en Bilbao, en octubre de 2016¹⁷. Para muchos docentes, la conciencia de pertenecer a una red estatal en el marco de Alimentación nace en este encuentro. La importancia de un encuentro presencial entre profesores y otros protagonistas del programa a escala estatal se verá actualizada el próximo verano, momento en que se prevé llevar a cabo un nuevo encuentro de estas características en Valencia. Contando con la experiencia de la anterior edición, y teniendo en cuenta que el profesorado tendrá un recorrido más amplio en el programa, se espera que el encuentro de Valencia sea de gran utilidad, no sólo para visibilizar y tomar conciencia de todo lo que se ha logrado con el programa a lo largo de estos años, sino también de cara a la sostenibilidad del programa a largo plazo.

Seguramente el principal foco de interés para el profesorado asistente a estos encuentros sea conocer de primera mano experiencias concretas de Alimentación aplicadas con éxito en otros centros. Ello permite, entre otras cosas, reducir el escepticismo o la cautela que suele mostrar parte del cuerpo docente hacia este tipo de experiencias educativas ‘diferentes’. Dudas que con frecuencia se deben sencillamente al miedo a aplicar algo que no se ha llevado a cabo con éxito en un contexto escolar similar. Constatar su viabilidad práctica a través de un caso real cambia mucho la predisposición. De aquí la importancia que tienen las formaciones docentes -a escala local- a las cuales asisten varios centros a la vez, y donde se comparten experiencias, de cara a la consolidación de redes locales. El valor del intercambio y la interacción cara a cara es difícilmente sustituible.

Lógicamente, aparte de los eventos estatales, otra forma de fomentar el sentido de pertenencia a una red o una comunidad educativa con intereses y experiencias compartidas consiste en promover redes de ámbito local. Se trata, de hecho, de un marco

¹⁷ Se trata de un encuentro de ámbito estatal, celebrado en el marco de Alimentación, en el cual participaron sobre todo docentes de las CCAA involucradas, pero también alumnos y, lógicamente, técnicas y representantes de las organizaciones organizadoras. El principal objetivo consistía en generar red entre el profesorado del programa, intercambiando experiencias y opiniones en torno a las acciones del programa. Para algunos docentes valencianos que justo se iniciaban en Alimentación, asistir al encuentro no sólo les permitió constatar que el programa funcionaba bien y les convenció de sumarse, sino que también sirvió para convencer a una parte del claustro (que no había asistido al evento) en base a experiencias contratadas de otros institutos.

relacional en cierto modo más ‘natural’, ya que los centros de un mismo territorio comparten un contexto educativo más similar. En este sentido, el caso valenciano es un referente para el resto de CCAA que participan en el programa.

La *Xarxa d’Escoles per l’Horta*, que hoy en día integra en torno a 17 centros educativos, ha sido la red local de referencia para el programa. La *Xarxa* centra su actividad principalmente en torno a la *Marxa Escolar per l’Horta*, que se viene celebrando anualmente desde el curso 2015-16. En esta marcha se organiza un encuentro entre estudiantes de los centros que integran la red, que entre otras cosas sirve para que éstos recorran el paisaje agrario de l’Horta de València y conozcan de primera mano la cultura asociada a este territorio. Finalizada la marcha, se celebran actividades lúdicas en las que interactúa el alumnado de los centros asistentes a la jornada. El año pasado el evento fue todo un éxito, y contó con la asistencia de unos 400 alumnos y alumnas.

No hace falta decir que la organización del evento (que como es lógico requiere varias reuniones y otras acciones preparativas) contribuye a reforzar la conciencia de red entre el profesorado que la integra (en las reuniones para planificar el evento del curso pasado participaban unos 25 docentes). A su vez, y en un sentido más amplio, conviene subrayar que la *Xarxa* también sirve como red de apoyo y difusión de iniciativas educativas vinculadas con las temáticas que trabaja Alimentación. Diversos docentes han expresado que la existencia de la *Xarxa* les sirve para constatar que ‘no están solos’ en su apuesta por introducir la SA en el currículum escolar y, de forma más general, en su apuesta por otra forma de educar.

8.2. Redes virtuales: la web alimentacion.net

A inicios de la primavera de 2017 salió a la luz la web del programa alimentacion.net. En conjunto, la web resulta atractiva y accesible. Ofrece numerosos materiales didácticos cuya exploración está filtrada según idioma, nivel de enseñanza, materia y tipo de recurso. También se muestran visiblemente los recursos más visitados, los más buscados y los recientemente añadidos. Entre otras aportaciones, destaca también la posibilidad de participar en foros de debate que promuevan la interacción entre miembros, ya sea a escala local o estatal.

Facilitar la exploración de recursos didácticos diversificando los filtros de acceso ha sido una decisión inteligente ya que, para muchos docentes que visitan la web, el principal interés radica en consultar y descargar esos recursos. Son muchos los docentes que visitan la web para descargar los materiales didácticos que ésta ofrece. Esto debe considerarse sin duda alguna un éxito, ya que no sólo facilita mucho su tarea (y de pa-

so, la de la técnica del programa), sino que asegura una difusión ágil -y autónoma para el profesorado- de *todos* los materiales generados en el marco de Alimentación (no sólo de los que a priori buscaba el usuario). La disponibilidad de los recursos online ha sido comentada por los docentes entrevistados como una enorme ventaja en su día a día durante la aplicación del proyecto.

Por el momento, pese a que en la Comunitat Valenciana precisamente existe una red de centros bastante consolidada -debido a la actividad de la *Xarxa*- no se han creado foros de debate virtuales en la web (algo que, en cualquier caso, tampoco ha ocurrido en ninguna de las otras CCAA). Sí que existe no obstante una 'comunidad' virtual, dentro de la web, asociada a la actividad de la *Xarxa d'Escoles per l'Horta*. La comunidad no sólo incorpora recursos didácticos, sino también otros contenidos como vídeos, un blog, y una descripción sintética de algunos proyectos realizados. A ello cabe añadir la existencia de un perfil en Facebook, desde el cual se dan a conocer actividades llevadas a cabo la *Xarxa*, entre otras cuestiones.

Pese a que los avances obtenidos en la generación de redes relacionales en el marco del programa son evidentes, consideramos que aún es pronto para sacar conclusiones sobre su impacto a largo plazo en la continuidad de la experiencia (finalizado el convenio). Sea como sea, el establecimiento de vínculos relativamente regulares entre centros a escala local, a través de la *Xarxa*, es un resultado relevante que ha ofrecido y seguirá ofreciendo frutos importantes en sintonía con los objetivos de Alimentación.

9. REVISIÓN DEL DESEMPEÑO

Este capítulo se dedica a realizar una revisión de los resultados en base a los indicadores previstos en la matriz de planificación. En su formulación el programa plantea, para la provincia de Valencia, dos grandes objetivos específicos:

- **OE1.** Acompañar y formar a docentes de 6 centros educativos públicos de la provincia de Valencia en la transversalización del DS y la SA en su trabajo a nivel curricular.
- **OE2.** Promover el compromiso de la comunidad educativa con el DS y la SA a través de la dinamización de la red de escuelas Alimentación (25 centros en la Comunidad Valenciana).

En la siguiente tabla pasamos a comprobar el cumplimiento de los resultados previstos en la matriz de planificación a partir de cada indicador verificable. Para distinguir el elemento de referencia de cada indicador (objetivo específico, o resultado previsto), hemos señalado los indicadores referidos a objetivos específicos con letras mayúsculas (IA, IB...) y los indicadores asociados a resultados previstos con números (I1, I2, I3...). Cuando el indicador verificable referido a uno u otro elemento coincida, remitimos a la explicación ofrecida en el que haya aparecido primero.

La tabla finaliza con un indicador ajeno a la matriz de planificación. Se trata de un indicador *de impacto*, sugerido por los técnicos de la Dirección General de Cooperación en una sesión de revisión de la línea de base.

Tabla 3. Revisión del desempeño en base a la matriz de planificación

Objetivo o resultado previsto	Indicador verificable	Resumen de la verificación
OE1. Acompañar y formar a docentes de 6 centros educativos de centros públicos de la provincia de Valencia en la transversalización del DS y la SA en su trabajo a nivel curricular.	IA. 6 centros reciben acompañamiento curricular periódico.	IA. Aunque en el curso escolar 2016-17 se contó con la participación de 5 centros educativos, en el curso 2017-18 ya se han incorporado al programa 6 centros de enseñanza secundaria.
	IB. 25 centros participan en la red Alimentación en la Comunidad Valenciana.	IB. Actualmente, la <i>Xarxa</i> integra 17 centros educativos. Aunque esta red funciona muy bien y se ha conseguido consolidar un 'núcleo duro' estable, queda por trabajar la incorporación de nuevos centros, objetivo pendiente para el nuevo curso escolar, y que ya cuenta con acciones planteadas en

<p>OE2. Promover el compromiso de la comunidad educativa con el DS y la SA a través de la dinamización de la red de escuelas Alimentación (25 centros en la Comunidad Valenciana).</p>	<p>IC. Al menos 50 docentes han recibido formación y acompañamiento.</p> <p>ID. Un encuentro de intercambio de experiencias educativas DS y SA.</p>	<p>esta dirección. A la <i>Xarxa</i> también se han unido tres asociaciones de tipo ambientalista-educativo presentes en el territorio, logro no planteado en los objetivos iniciales.</p> <p>IC. La formación intercentros (a la cual asisten varios centros a la vez) realizada en julio de 2017 acogió a 35 docentes, mientras que el total de formaciones intracentros (la que se realiza dentro de cada centro) ha contado con la participación de al menos 50 docentes. Teniendo en cuenta que en ambos tipos de formación repitieron asistencia unos 15 docentes, en conjunto habrían recibido formación unas 70 personas. Más de un 50% de asistentes fueron mujeres.</p> <p>ID. El encuentro de intercambio de experiencias educativas se ha realizado en el marco de la formación intercentros realizada en julio de 2017, en la cual se expusieron y se compartieron experiencias educativas relacionadas con el programa Alimentación entre diversos centros presentes en la formación. Como hemos comentado, este encuentro reunió a unos 35 docentes, y a él asistieron unos 10 centros educativos que no habían tenido relación previa con Alimentación. La experiencia fue muy exitosa, y el CEFIRE quedó ampliamente satisfecho y con ganas de repetir.</p>
<p>R1. <i>Docentes de secundaria de 6 centros educativos públicos y de entorno rural y periurbano han recibido acompañamiento curricular para transversalizar el DS y la SA con EG en su actividad docente a través del trabajo por proyectos.</i></p>	<p>I1. Se ha realizado al menos una visita bimensual por centro para el acompañamiento y seguimiento de su programación curricular.</p>	<p>I1. Los planes anuales de centro, que detallan las actividades planificadas en cada centro para cada curso escolar, suelen plantear un mínimo de cinco actividades por curso. Dado que cada actividad requiere un mínimo de dos visitas, esto significa que se realizan aproximadamente 10 visitas por centro y curso escolar, sobrepasando así el indicador previsto.</p> <p>En las entrevistas realizadas a docentes se ha corroborado que la técnica de campo realiza más de una visita mensual a los centros consultados.</p>

	<p>I2. Se han aplicado y mejorado dos proyectos de trabajo curriculares (pero multidisciplinares) replicables en varios centros.</p>	<p>I2. Existen tres proyectos de trabajo multidisciplinares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La unidad didáctica <i>El azúcar, un dulce muy amargo</i>, basada en la campaña <i>25Gramos</i> y aplicada durante el curso escolar 2016-17. - La unidad didáctica <i>¿Quién nos alimenta?</i> (basada en la campaña <i>Dame Veneno</i>) y el proyecto interdisciplinar asociado <i>MasterCuina Saludable</i>, aplicado en el curso escolar 2017-18. - El material didáctico multidisciplinar en el que se fundamenta el proyecto de una cooperativa de alumnos en torno a un huerto escolar, realizado en ambos cursos escolares en el IES Garrigosa.
<p>R2. Se ha creado e implementado una propuesta formativa para docentes de secundaria, destinada a mejorar la capacitación docente en las temáticas relativas al DS y SA con EG, metodologías participativas y visión sistémica local-global.</p>	<p>I3. Al menos 50 docentes formados (50% mujeres).</p> <p>I4. Programa formativo específico de DS y SA con EG.</p> <p>I5. Al menos un módulo específico aborda la perspectiva de género en estas temáticas.</p>	<p>I3. Ver explicación del indicador IC.</p> <p>I4. Existe este programa formativo. En el curso 2016-17 se ha basado en la temática del azúcar, mientras que en la formación intercentros y las formaciones intracentros realizadas en el curso 2017-18 ha girado en torno a la campaña <i>Dame Veneno</i> y el proyecto transversal <i>MasterCuina</i>.</p> <p>I5. El módulo específico que aborda la perspectiva de género ha comenzado a impartirse en el curso 2017-18. En las formaciones intracentros, se ha elaborado rúbrica que plantea una observación de actitudes y comportamientos del alumnado respecto al género, y se ha impartido una introducción teórica sobre las bases del ecofeminismo. En la formación intercentros, aparte de presentar la rúbrica, se contó con la colaboración de una profesora universitaria especializada en temas de género, que impartió una charla sobre ecofeminismo.</p>
<p>R3. Se ha consolidado la red Alimentación en la Comunidad Valenciana con 25 centros (inclusión de 10 nuevos con este proyecto).</p>	<p>I6. Al menos 25 centros educativos se integran en la "red de centros por un mundo rural vivo" en la Comunitat Valen-</p>	<p>I6. Ver explicación del indicador IB.</p>

	<p>ciana.</p> <p>17. Docentes de al menos 20 centros diferentes participan en alguno de los encuentros que se realicen.</p>	<p>17. Si hablamos estrictamente de la <i>Xarxa</i>, se constata que han participado dos docentes por cada uno de los 17 centros que la integran, lo que significa que la red cuenta con una participación efectiva de todos sus miembros. No obstante, teniendo en cuenta la formación intercentros realizada en julio de 2017, que sin duda alguna también es un encuentro, se supera la cifra planteada en el indicador de referencia, ya que habrían participado docentes de al menos 27 centros diferentes en los mencionados encuentros.</p>
<i>Indicador de impacto</i>	<p>Número de docentes interesados en formar parte de un seminario de formación del CEFIRE para el curso siguiente.</p>	<p>De los 5 centros que participaron en Alimentación durante el curso 2016-17, se consiguió que uno de ellos (un grupo formado por 6 docentes) haya creado un seminario de formación intracentro, certificado por el Cefire. En el curso 2017-18, uno de los 6 centros que participa ha creado, a sugerencia del programa, un seminario intracentro formado por 18 docentes. Así, en total habría 24 docentes que han creado un seminario de formación.</p>

10. CONCLUSIONES

Desde una óptica general, estamos ante un programa extraordinariamente pertinente para la enseñanza secundaria. La escasa presencia que tienen algunas de las cuestiones abordadas en Alimentación en el currículum oficial suele ser percibida como un déficit importante por el profesorado. Un vacío que compensan las propuestas didácticas ofrecidas por el programa. Los temas centrales del convenio giran en torno a la alimentación humana, el medioambiente y el género: los modelos de producción de los alimentos y las relaciones socioeconómicas y medioambientales que se establecen en torno a éstos, las consecuencias que el modelo actual de producción, distribución y consumo tienen para las poblaciones del 'sur' y del 'norte', la histórica división sexual del trabajo, entre otros muchos aspectos.

Aunque muchos de estos contenidos están de alguna manera implícitos en el currículum oficial, Alimentación no sólo profundiza más en ellos sino que lo hace desde un posicionamiento riguroso y crítico con el sistema actual. Aporta además una propuesta alternativa, basada en un modelo agroecológico que aboga por la SA de las poblaciones y por un sistema alimentario saludable y sostenible, todo ello desde un enfoque de equidad de género. En este sentido, la aportación realizada por este programa a la formación del profesorado y el alumnado no sólo viene dada por la relevancia que tienen los temas alimentarios para una etapa vital como la adolescencia. Cabe valorar también su contribución a la sensibilización y la educación en valores del alumnado, proporcionando una mirada y una actitud crítica ante una sociedad global que genera pobreza y desigualdad de forma estructural, y que deteriora de forma cada vez más preocupante nuestro medioambiente. Probablemente ésta sean las aportaciones fundamentales del convenio.

Por otra parte, la mirada transversal que subyace a esta experiencia educativa permite integrar temáticas de diversa naturaleza (social, económica, de salud...) bajo un enfoque interdisciplinar, y mediante una propuesta que aboga preferentemente por metodologías didácticas activas que fomentan el trabajo colaborativo y la interacción permanente entre los principales agentes del proceso educativo.

La formación docente del programa ha sido replanteada de manera inteligente, variando de un planteamiento inicial fundamentalmente teórico hacia otro de naturaleza mucho más aplicada, orientado a la plasmación didáctica de los contenidos tratados.

Este pragmatismo ha sido un elemento decisivo en la alta satisfacción manifestada por los docentes entrevistados con la formación recibida.

Las temáticas que plantea Alimentación en esta formación para su introducción en los centros educativos son, desde el punto de vista del profesorado, interesantes y relevantes para el desarrollo y la educación integral del alumnado, pese a su relativa ausencia en el currículum oficial. Los materiales didácticos facilitados desde el programa también cuentan con una acogida positiva entre los docentes entrevistados. Las unidades didácticas trabajadas han sido diseñadas teniendo en cuenta la naturaleza transversal del programa, e incorporan metodologías de aprendizaje activas y colaborativas dirigidas a estimular la iniciativa y la interacción entre los/as estudiantes. Por lo general, las actividades propuestas en estas unidades suelen funcionar bien en la práctica, explotan las potencialidades del tema tratado y, a grandes rasgos, se ajustan a las necesidades educativas y los objetivos competenciales de la ESO.

El profesorado implicado valora que estamos ante una propuesta educativa interesante, novedosa y conectada con la realidad inmediata del alumnado. Es importante subrayar que, con frecuencia, las experiencias más exitosas se han desarrollado en grupos de diversificación curricular y de FP, cuyos resultados de aprendizaje están siendo llamativamente satisfactorios. Además del enfoque aplicado del programa, idóneo para estas modalidades educativas menos academicistas, esto se debe probablemente a que en tales casos el profesorado también dispone de mayor libertad curricular y metodológica (si lo comparamos con los grupos de ESO ordinaria) para explotar las posibilidades que ofrece Alimentación.

Las principales contribuciones del programa en términos de aprendizaje del alumnado¹⁸ apuntan a cambios en la cultura alimentaria y las pautas de consumo, y a la educación en valores y el espíritu crítico. En el primero de ellos, aunque se observa un avance más nítido en el plano cognitivo que en el conductual, las repercusiones en cuanto a modificación de hábitos son mayores de lo esperado. Respecto al segundo, destaca el estímulo de una actitud reflexiva y crítica hacia diversas problemáticas sociales y medioambientales de actualidad.

Entre los resultados más positivos observados cabe destacar la introducción, en el curso escolar 2017-18, del proyecto interdisciplinar MasterCuina. La propuesta ha conseguido no sólo generar una mayor motivación entre el profesorado y el alumnado que

¹⁸ Recordamos que en esta evaluación intermedia no resultaba pertinente el análisis detallado de los avances alcanzados en cuanto al aprendizaje del alumnado. Consideramos que esta tarea debe efectuarse en una fase más avanzada del convenio, cuando la intervención en los centros cuente con un recorrido más amplio.

participa, sino que además, según parece, aportar resultados de aprendizaje más satisfactorios, al menos en comparación con la intervención realizada el curso pasado. Este éxito podría contribuir muy favorablemente a la incorporación del programa en algunos centros -de forma más o menos permanente- en los próximos años, habiendo finalizado Alimentación. Otra virtud que merece ser señalada es la capacidad que ha tenido el programa para motivar a estos centros a incorporar aproximaciones metodológicas como el aprendizaje basado en proyectos, que no formaban parte de su práctica habitual.

Pese a que la introducción del enfoque de género ha sido una cuestión pendiente, este curso escolar se está comenzando a revertir este déficit mediante medidas como la introducción de una herramienta de observación de las dinámicas de desigualdad de género que puedan producirse durante el desarrollo del proyecto entre el alumnado.

Junto al éxito que ha tenido el encuentro del profesorado realizado a nivel estatal para la creación de una red a esta escala territorial, la Comunitat Valenciana destaca entre el resto de CCAA por la capacidad que demostrado para consolidar una red local integrada por casi 20 centros educativos. La *Xarxa d'Escoles per l'Horta* ha servido para apoyar y difundir iniciativas educativas vinculadas con las temáticas que trabaja Alimentación. También ha servido, en palabras del profesorado, para constatar que 'no están solos' en su apuesta por introducir la SA en el currículum escolar y, en general, en su apuesta por otra forma de educar.

11. RECOMENDACIONES

A continuación señalamos las recomendaciones derivadas del análisis de la experiencia. Para no extender en exceso el texto y facilitar así su utilidad práctica, hemos optado por apuntar de forma sintética cada recomendación.

Acceso y acompañamiento al profesorado

- En las reuniones iniciales dirigidas a presentar el convenio al equipo directivo de los centros educativos, sería muy útil solicitar de entrada que los docentes que se implican en el programa puedan disponer de una hora semanal para tareas de coordinación relacionadas con Alimentación. Esto es importante de cara a garantizar el enfoque transversal que adopta el programa.
- Insistir en la posibilidad de presentar el programa en instituciones educativas donde se imparta la FP Agraria. Esto puede tener un impacto muy oportuno a medio y largo plazo, al tratarse de futuros profesionales del mundo agrario.

Materiales didácticos

- Respecto a las actividades de aprendizaje de las unidades didácticas, recomendamos dos modificaciones: reducir la extensión de algunas que pueden alargarse en exceso (algo confirmado por la experiencia de algunos docentes), dificultando su aplicación a lo largo de una sola unidad lectiva; y readaptar el texto introductorio de actividades donde a veces se utiliza un lenguaje un poco complejo, tratándose de un texto dirigido al alumnado.
- Introducir, al final de cada unidad didáctica (en el caso de *¿Quién nos alimenta?*) o cada bloque de actividades (en el caso de *El azúcar, un dulce muy amargo*) ejercicios de repaso/síntesis que sirvan para especificar claramente los conocimientos que se consideran esenciales de cara a evaluar el aprendizaje. Dichos contenidos deberían corresponderse con los objetivos didácticos previamente especificados en la programación de la unidad.
- Siguiendo en esta línea de establecer una conexión más lógica entre la programación didáctica y las actividades, sería útil ‘aterrizar’ las competencias enunciadas a través de ejercicios orientados a trabajarlas de forma explícita. Esto puede ubicarse al final de cada unidad didáctica o de cada actividad, y contribuiría a una percepción positiva sobre la aportación del programa al refuerzo de competencias. Del mismo modo, las competencias trabajadas en cada unidad didáctica de *¿Quién nos alimenta?* podrían explicitarse en el cuadro final de relaciones de este documento (que especifica otros elementos de la programación como contenidos u objetivos didácticos).

Transversalización

- Con el objetivo de transversalizar de forma efectiva los contenidos del programa en la actividad educativa de los centros, evitando que el programa se aplique de forma aislada o paralela a la 'programación global' del curso, sería conveniente profundizar más en una transversalización de las temáticas del convenio al menos en las materias implicadas de forma más directa (biología, ciencias sociales, valores éticos). Esto supondría un trabajo de análisis sistemático del temario y el currículum de secundaria, para explorar e identificar qué conexiones existen con el enfoque de Alimentación y qué elementos son susceptibles de replantearse bajo una nueva mirada. Asimismo, sería interesante dedicar una atención especial a los puntos de encuentro entre las diferentes áreas implicadas, de cara a establecer un trabajo realmente interdisciplinar. Por último, en un sentido similar, cabría incidir también en las aportaciones del programa a las competencias básicas que establece el currículum oficial de la ESO. Todo este trabajo puede contribuir a que los docentes asuman e incorporen la perspectiva del convenio de forma más integrada en muchos de los temas trabajados en el curso, y que esta integración del enfoque de la SA en el currículum escolar se lleve a cabo de forma más permanente (más allá de la duración del programa).

Aprendizaje del alumnado

- Con la finalidad de evaluar de manera fundamentada el aprendizaje obtenido por el alumnado, sería útil establecer una línea de base con la cual se obtenga una referencia del estado inicial de sus conocimientos, actitudes, etc. en relación con los contenidos del programa. Se trataría de un breve cuestionario que debe distribuirse antes de comenzar la intervención y una vez finalizada, entre el mismo grupo-clase, para valorar así adecuadamente el avance en los aprendizajes.
- Resulta imprescindible especificar, de forma clara y explícita, los aprendizajes que se considera esencial transmitir entre el alumnado con cada una de las temáticas del programa (reflejadas en la página 28 de este informe). Por ahora, esto queda en gran medida cubierto con las unidades didácticas respecto a temas como la alimentación saludable o el consumo responsable. Sería útil hacerlo con el resto de temáticas, de modo que el profesorado tenga una guía o una referencia clara sobre cuáles son los principales objetivos didácticos que persigue Alimentación al plantear estos aspectos.

Formación docente y Género

- Aprovechar la oportunidad que ofrecen los cursos de formación donde asisten varios centros para promover redes relacionales a escala local entre éstos. En este sentido, aparte de presentar la *Xarxa d'Escoles per l'Horta*, compartir experiencias de aplicación del programa aporta un enorme valor, no sólo en el plano formativo, sino como forma de fortalecer la implicación en Alimentación y el sentido de experiencia compartida entre centros y docentes.
- Dedicar una sesión formativa en exclusiva a formar y, sobre todo, sensibilizar al profesorado asistente respecto a la relación entre la SA y el género, dadas las suspicacias que con frecuencia genera un tema tan crucial para la propuesta del programa.

Web y red de centros

- Vincular al uso de la web todas aquellas acciones del programa susceptibles de serlo (como encuentros locales o estatales de profesorado, o las formaciones docentes en las que participan varios centros) de cara a promover el hábito de consultarla y utilizarla. Las relaciones virtuales pueden ayudar a mantener el vínculo entre el profesorado -especialmente entre las personas más distantes en el espacio- una vez finalizado el convenio.