

El trabajo por ámbitos y la perspectiva educativa freireana: un análisis desde la experiencia en la Comunidad Valenciana

The work by ambits and the freirean educational perspective: an analysis from the experience in the Comunidad Valenciana

Elis Laura Pinto Rieger Hippler
e-mail: epinrie@alumni.uv.es
Universitat de València. España

Mario Viché
e-mail: mario.viche@uv.es
Universitat de València. España

Clarissa Suelen Oliveira
e-mail: clarissasoliveira@hotmail.com
Universidade Federal de São Carlos. Brasil

Recibido / Received: 28/11/2022
Aceptado / Accepted: 15/07/2024

Resumen: El hecho de que los documentos oficiales emitidos por la Generalitat Valenciana sobre el trabajo por ámbitos contemplen categorías y elementos presentes en la perspectiva educativa freireana, hizo que surgieran las siguientes preguntas: ¿Existen similitudes entre la concepción educativa preconizada por Paulo Freire y el trabajo por ámbitos? ¿Están presentes estos elementos y categorías en la praxis que se produce en los centros educativos? Para responder a estas preguntas, este trabajo buscó, desde las experiencias de la praxis sobre el trabajo por ámbitos, realizar un Análisis Crítico del Discurso de cinco entrevistas, siendo la base teórico-metodológica para este análisis las obras de Paulo Freire, más concretamente a partir de cuatro categorías freireanas: politicidad, humanización, contextualización y diálogo. A partir de los análisis se considera que la propuesta del trabajo por ámbitos presenta lagunas explicativas, sin embargo, las entrevistas señalan que, a pesar de que esta propuesta no es un consenso entre las y los profesionales de la educación y se enfrenta a la resistencia de algunos de ellos, no se puede negar la potencialidad de esta política educativa, dada la legitimidad que se le otorga al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje comprometidos con una educación crítica, democrática, humana y significativa, como la freireana.

Palabras clave: Política educacional; innovación educativa; desarrollo curricular; educación freireana; pedagogía crítica.

Abstract: The fact that the official documents issued by the Generalitat Valenciana on the work by ambits contemplate categories and elements present in the Freirean educational perspective raised the following questions: Are there similarities between the educational conception preconceived by Paulo Freire and work by ambits? Are these elements and categories present in the praxis that occurs in educational centers? To answer these questions, this study aimed, from the experiences of praxis on interdisciplinary project-based learning, to conduct a Critical Discourse Analysis of five interviews, with the theoretical-methodological basis for this analysis being the works of Paulo Freire, more specifically based on four Freirean categories: politics, humanisation, contextualisation and dialogue. From the analyses, it was considered that the proposal of work by ambits presents gaps, however, the interviews point out that, even though this proposal is not a consensus among education professionals and faces resistance from some of them, the potential of this educational policy cannot be ignored, given the legitimacy given to the development of teaching-learning processes compromised with a critical, democratic, human and meaningful education, such as the Freirean one.

Keywords: Educational policy; educational innovation; curriculum development; freirean education; critical pedagogy.

1. Introducción

Al pensar en una concepción educativa alineada con la formación de personas libres, responsables, conscientes y capaces de perseguir sus intereses conforme a los valores democráticos y una vida justa para todos y todas, es inevitable considerar la cuestión de la justicia social, la superación de las desigualdades y la formación para la ciudadanía. Estos temas no sólo afectan al sistema educativo español, sino también a los de diversos países (Batthyany, Cepeda & Espinel, 2020; UNESCO, 2020). Además, algunos datos empíricos vienen reforzando la importancia de abordar estas cuestiones, como, por ejemplo, el desafío ético planteado a la educación por los informes emitidos por Varieties of Democracy (V-DEM, 2021, 2022) y la Fundación Freedom House (2021), que señalan el debilitamiento de las democracias mientras se fortalecen autocracias y prácticas autoritarias en todo el mundo.

Desde este contexto, este artículo pretende reflexionar sobre las políticas educativas y su compromiso social con respecto a una educación crítica, contextualizada y democrática, que permita a las personas desempeñar un papel protagonista, como seres históricos, que tienen el potencial de reflexionar, actuar y transformarse a sí mismas y a su realidad, en lugar de ser seres pasivos y testigos de su propia existencia (Caride, 2013, 2017; Freire, 2005).

A fin de materializar esta reflexión, el presente trabajo acotó esta investigación a una política pública desarrollada en la Comunidad Valenciana, que prevé una reorganización curricular llamada trabajo por ámbitos. La elección de esta política educativa se debe a las afirmaciones hechas en el documento emitido por la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional de la Comunidad de Valencia (2021) como, por ejemplo, de que el trabajo por ámbitos «desarrolla aprendizajes significativos y contextualizados; es motivador, porque está más vinculado a los intereses del alumnado; potencia la perspectiva de quien aprende; otorga el protagonismo al alumnado y lo pone en el centro del proceso educativo» (p. 4). A partir de esto, es posible notar algunos elementos comunes entre el trabajo por ámbitos y la perspectiva educativa freireana, ya que esta última también se centra en el aprendizaje de conocimientos significativos y contextualizados, además de tener el alumnado como protagonista del proceso educativo (Freire, 1967, 2005, 2011).

Ante todo, esta investigación se justifica social y académicamente al comprender que las acciones educativas están constituidas por intencionalidades y contenidos, es decir, no se producen de forma natural. Esto supone que dichas acciones, originadas o legitimadas por las políticas se consolidan en la realidad educativa como instrumentos de poder, ya que pueden contemplar un determinado conocimiento y paradigma de aprendizaje y no otro, por lo que también pueden privilegiar o restringir lo que se debe enseñar o no para cada grupo social (Da Silva, 2010). En cambio, la educación puede asumir un compromiso ético con la formación y transformación del pensamiento y de la actuación, con el fin de minimizar la distancia entre la rutina escolar y la enseñanza de forma crítica, proporcionando así una praxis educativa con más sentido y significado para el estudiantado e incluso más coherente con la formación democrática. En este sentido, tanto las experiencias llevadas a cabo a través de la política de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, en Brasil, en el período en que Paulo Freire

asumió la Secretaría de Educación, como su producción teórica y epistemológica, pueden ser una referencia para las políticas educativas en lo que respecta a la enseñanza en perspectiva crítica, democrática y sobre todo humana (Saul & Da Silva, 2009).

De tal forma, se fijaron los siguientes objetivos para esta investigación: Identificar y comprender la concepción de las categorías y elementos freireanos en la propuesta del trabajo por ámbitos y, a partir de las experiencias de la praxis sobre esta propuesta, realizar un análisis sobre su implantación y su posible potencial en la Comunidad de Valencia. Para cumplir con estos objetivos, se buscó, a través de un enfoque cualitativo, realizar un Análisis Crítico del Discurso teniendo como base teórica y metodológica las obras de Paulo Freire. Por lo tanto, se considera que la propuesta educativa de Freire es más que un aporte metodológico, está delimitada por un paradigma educativo y que, siendo así, se puede realizar un análisis en base a variables que se concretan en la formulación de cuatro criterios representados por cuatro categorías freireanas, siendo éstas: politicidad, humanización, contextualización y diálogo. En términos concretos, se seleccionaron cinco profesionales de la educación a los que se entrevistó, basándose en su relevancia y su experiencia en el trabajo por ámbitos.

2. La perspectiva educativa freireana desde su dimensión epistemológica, ontológica y metodológica

Como sostienen Brutscher (2014), Da Silva (2004), Taveira, Severino y Romão (2018) y Torres (2012), la concepción educativa de Paulo Freire aporta una base ontológica, epistemológica y metodológica, ya que su pensamiento educativo articula y presenta una relación intrínseca entre el ser, el conocimiento y la acción.

Específicamente, Freire (1967) se apoya en los principios humanistas, expresados principalmente por la fenomenología y el marxismo, para construir su propuesta educativa por medio de una acción cultural que se orienta hacia la emancipación. Por esta razón, esta perspectiva educativa se enfoca a la construcción de una conciencia crítica, que no se plasma en expresiones intelectualizadas, sino como praxis, que, por un lado, tiene que estar comprometida con la transformación y humanización y; por otro lado, exige un compromiso sociopolítico entre las personas, en el sentido de que requiere un involucramiento histórico de ellas (Freire, 1967, 2005, 2011; Taveira *et al.*, 2018).

Así, la concepción educativa freireana se basa principalmente en la articulación entre el diálogo, la problematización y la contextualización, con el objetivo de fomentar la construcción de la conciencia crítica de todas las personas implicadas en este proceso y, a partir de ahí, desarrollar acciones transformadoras en el ámbito social, cultural y concreto (Da Silva, 2004). Con todo, como señala Freire (1967, 2005), este proceso concienciador no puede confundirse con uno sensibilizador, ya que esta comprensión de la concienciación no se limita a la toma de conciencia sin que ésta sea una conciencia en acción, que se constituye como decisión y compromiso histórico (Torres, 2012).

De este modo, la concepción epistemológica de esta perspectiva conlleva la constante interacción dialógica tanto entre las personas como entre éstas y la realidad, entendiendo el conocimiento como praxis humana y, por tanto, como histórico, social y dialógico (Freire, 1967, 2005). Esto supone que el conocimiento no puede constituirse sólo en la cognoscibilidad, sino que requiere del diálogo entre estas personas sobre el sentido y la significación de estos procesos cognoscentes sobre el objeto. Dicho de otra manera, el conocimiento presenta dos condiciones para ser entendido como

tal en esta perspectiva, que son: i) la condición cognitiva, es decir, la aprehensión de la realidad concreta por parte de las personas y ii) la condición comunicativa, o sea, el diálogo sobre el sentido y la significación de la realidad, que está sujeta a nuevas formas de significarla por parte de las personas involucrados en el proceso de construcción del conocimiento (Brutscher, 2014; Freire, 2005).

En síntesis, el conocimiento se construye y se materializa a partir del diálogo entre las personas mediadas por la realidad, que se manifiesta a partir del diálogo como acción-reflexión-acción situadas histórica y socialmente (Freire, 2005). En este sentido, hay que señalar que esta concepción del conocimiento implica un entendimiento específico de la educación, vinculado a la recreación de conocimientos y valores que dan sentido a las personas y al mundo y que se producen de forma conjunta. Al fin y al cabo, la educación encuentra su legitimidad en la práctica reflexiva que permite la emancipación efectiva del alumnado, lo que requiere reflexionar y actuar para transformar las condiciones de opresión y los fenómenos que las originan, fomentando así la recuperación de la humanidad tanto del oprimido como del opresor (Freire, 2011).

Ahora bien, si el conocimiento y la educación desde este enfoque son fruto de la interacción dialógica entre las personas mediadas por el mundo para emanciparse y humanizarse, se entiende también que hay una reciprocidad entre los conceptos ontológicos (el ser) y epistemológicos (el conocer) freireanos. Como explican Taveira *et al.* (2018)¹, desde esta perspectiva el ser humano se entiende como un ser histórico-social, es decir, un ser «interpelado a construir su propia humanidad como sujeto libre, a mediante un proceso práctico, a mediante un venir-a-ser que debería conducirle de su condición original de ser natural a la condición de sujeto cultural, de persona autónoma» (p. 545).

De esta cita se desprende que, tanto el mundo como los seres humanos son entendidos no sólo en una dimensión natural, sino cultural, que abarca las relaciones humanas, refigurándolas. Freire (2005) destaca la concepción del ser humano como un ser de la praxis y que, históricamente, se construye y reconstruye a través de ella. De esta manera, el ser humano se entiende sobre todo como un ser que está siendo, en un eterno estado inacabado y siempre está en busca de aprender, de mejorar, de querer o, en términos freireanos, de *ser más*². Dicho esto, también es posible entender que para Freire la realidad es histórica, derivada de la actividad histórica humana. Por ello, el autor subraya el poder y la posibilidad real de transformar la realidad y las personas para construir un mundo más humano (Freire, 2005, 2011).

En cuanto a las aportaciones metodológicas freireanas al campo de la educación, se propone abordar aquí el tema desde su perspectiva pedagógica. Así, Freire (2005) desarrolla esta perspectiva, no sólo pedagógica, sino también política, principalmente en su obra titulada *Pedagogía del Oprimido*, destacando la posibilidad de realizar un proceso educativo transformador y emancipador mediante un enfoque dialógico, crítico y concienciador. Sin embargo, para que este tipo de formación se concrete y sea viable, el diálogo debe corresponder y estar compuesto por lo que el autor llama la *palabra*

¹ Texto original en portugués: «interpelado em construir sua própria humanidade de sujeito livre, mediante um processo prático, mediante um vir-a-ser que deveria conduzi-lo de sua condição originária de ser natural à condição de sujeito cultural, pessoa autónoma. (...) Mas, seja para se dar conta de sua real condição óntica e histórica bem como para construir o sentido valorativo de sua ação, emerge a necessidade de realizar-se como processo de plena conscientização, graças ao que o conhecimento possa viabilizar o esclarecimento, a explicitação de todos aqueles condicionamentos que acorrentam o sujeito, dominando-o, oprimindo-o, e explicando as referências valorativas que constituem as balizas do existir emancipado como sujeito livre e autónomo. »

² Comprensión que se atribuye al ser humano de superar las situaciones de opresión naturalizada que expresan una contradicción social (Freire, 2005).

verdadera, que representa la acción y la reflexión que se manifiestan en y por el diálogo. Por lo tanto, el diálogo no es ni verbalismo, ni pragmatismo, sino praxis, y así, se entiende la capacidad y el poder del diálogo para transformar tanto el pensar como el actuar de las personas y, en consecuencia, la realidad a través de su acción transformada.

De esta forma, el diálogo representa un acto de compromiso entre las personas, que requiere un pensamiento y una actuación críticos y verdaderos. Además, este proceso pedagógico dialógico refleja el profundo interés por proporcionar el despertar de la conciencia de las personas con respecto a su contexto local concreto, pero también con respecto a su contexto subjetivo y global, para actuar en la realidad desde una acción transformadora. Concretamente, Freire (2005) se empeña en promover una educación crítica y emancipadora que busca comprender y obtener, a través de problematizaciones dialógicas, las contradicciones sociales o *situaciones límite*, que las y los sujetos involucrados en el proceso educativo expresan a través de su forma de ver el mundo. Esta investigación se realiza como parte de este proceso educativo, que consiste en conocer el contexto del alumnado y las contradicciones presentes en él, de forma conjunta, recíproca e interdisciplinar, lo que, en definitiva, proporciona la identificación y planificación de los *temas generadores* (Freire, 2005).

Los *temas generadores* se forman a partir de la comprensión, por parte del profesorado y demás especialistas educativos, del universo de palabras que expresan el alumnado y que constituye una contradicción social experimentada por ellos y, en consecuencia, constituye una demanda epistemológica de superación. Así, es a partir de este proceso de investigación del *universo temático*, que surge del contexto real y subjetivo del alumnado, que se establecen relaciones entre la vida del alumnado, los problemas sociales contemporáneos y el programa de estudios específico. Se observan, en ese momento, la preocupación y consideración sobre la relevancia social de los conocimientos científicos, con el objetivo de llevar a cabo un proceso educativo más significativo y crítico (Freire, 2005).

En otras palabras, Freire (2005) buscó, basándose en la *Investigación y Reducción Temática*, desarrollar contenidos basados en *temas generadores*, es decir, en temas que representaran situaciones limitantes percibidas por el equipo de especialistas, entendidas como contradicciones sociales vividas localmente y que impedían el alumnado humanizarse. De este modo, partir del contexto del alumnado no significa usar elementos presentes en el contexto como un recurso para facilitar la transmisión de contenidos, sino que es necesariamente un acercamiento a la realidad que permite, a través del diálogo, problematizar al alumnado para que exponga su visión del mundo sobre situaciones que tienen significado para ellos y que expresan una demanda local o global (Freire, 2005; Torres, 2012). En este contexto, se entiende que esta perspectiva educativa busca hacer uso de las categorías diálogo, contextualización, humanización y politicidad de manera crítica, porque pretende comprender como el propio alumnado entiende los problemas que enfrenta en su vida cotidiana y dónde es necesaria la apropiación de nuevos conocimientos para superarlos.

En suma, pensar en la educación a partir de las concepciones freireanas requiere pensarla a partir de una pedagogía dialógica y crítica que permita al profesorado y al alumnado pasar de su condición de objeto a humano, de tal forma que se entienda a las personas como capaces de transformarse a sí mismas y, como resultado de sus acciones transformadas, de transformar su entorno.

Sobre la base de lo anterior, se ha esquematizado en la Tabla 1 una síntesis de la concepción educativa freireana desde las tres dimensiones abordadas, que son: la ontológica, la epistemológica y la metodológica

Tabla 1. Características del concepto educativo freireano.

Características basadas en la concepción educativa freireana	
Dimensiones	
Epistemología	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento no se entiende como dado y seleccionado a priori, sino como demandado por la comunidad educativa y legitimado por ella a partir de las contradicciones sociales vividas. • El conocimiento se entiende como válido cuando desvela la génesis de la realidad histórica vigente y fomenta la transformación y la emancipación de las personas en condición de opresión y deshumanización. • La producción de conocimiento proviene del diálogo como praxis mediada por la realidad. • El objetivo del proceso educativo es promover la transformación a través de la praxis humana, pretendiendo superar la organización de la sociedad en clases sociales y las condiciones deshumanas derivadas de este modo de organización social.
Ontología	<ul style="list-style-type: none"> • Base teórica fundamentada en la teoría marxista y fenomenológica. • La realidad se entiende como fruto de una construcción histórica humana. • Se entiende el mundo como dinámico y en constante transformación. • El ser humano se entiende como histórico-social, como un ser de praxis que construye el mundo y a sí mismo a través de sus relaciones praxeológicas con el mundo y los demás.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Dialógica. • Participativa. • Orientada a acción. • Dialéctica – histórica. • Cualitativa.

Nota: Elaboración propia a partir de Freire (1967, 2005) e Hippler (2020)

Tabla 2. Síntesis de las categorías diálogo, contextualización, humanización y politicidad presentes en el concepto educativo freireano.

Categorías Freirenas			
Politicidad	Humanización	Diálogo	Contextualización
<ul style="list-style-type: none"> • Compreendida como inherente a la especie humana. • Considerada una expresión social que se establece entre las personas, y, por lo tanto, toda reflexión y acción educativa tiene un carácter directivo con objetivos y metas. • Entendida como una dimensión educativa que ayuda a comprender la organización de la vida en sociedad, así como a entender y explicar el nivel de diálogo, praxis y transformaciones en una comunidad o contexto específico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es una forma de ser y buscar, no una etapa o momento específico. • Consiste en la conciencia de la inconclusión del ser humano, que siempre está en proceso de ser y buscar. • Se constituye como la vocación ontológica del ser humano de <i>ser más</i> (reinventarse, recrearse, transformarse y liberarse). • Entendida como libertad, construida a partir de las relaciones entre las personas y entre estas y el mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreendida como la forma de producir las relaciones intersubjetiva entre las personas que permite significarse a sí mismas y al mundo. • Entendido como praxis (acción y reflexión). • Es una forma en que las personas buscan <i>ser más</i>. • Se constituye como proceso que posibilita la praxis educativa que proporciona el <i>ser más</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se constituye como el contexto concreto y subjetivo donde se expresan y experimentan las contradicciones sociales. • Se caracteriza por ser dinámico, histórico y sujeto a la transformación por la acción praxeológica humana. • Es objeto de investigación y de superación/ transformación.

Nota: Elaboración propia a partir de Brutscher (2014), Freire (1967, 2005) e Hippler (2020)

Hasta aquí cuatro categorías han resultado fundamentales para comprender y delimitar la concepción educativa freireana, desde el punto de vista de los criterios, que son: politicidad, humanización, diálogo y contextualización. Así, dichas categorías se constituyen como criterios de análisis de esta investigación y, luego, en la Tabla 2, se ha esquematizado una síntesis de estas categorías para explicitarlas.

A partir de lo abordado en este punto, se presenta en la siguiente sección la propuesta del trabajo por ámbitos desarrollada en la Comunidad Valenciana desde sus marcos normativos.

3. El trabajo por ámbitos

Es la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) que restablece la posibilidad de trabajar por ámbitos desde la agrupación de asignaturas, tanto en Educación Primaria como hasta el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), argumentando que esta posibilidad pretende facilitar la transición del alumnado de Educación Primaria a la ESO. En concreto y según el documento emitido por la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional de la Comunidad Valenciana (2021), el trabajo por ámbitos se aborda en la LOMLOE (2020), en los siguientes términos:

En la Educación Primaria se podrá establecer una organización en ámbitos en toda la etapa. En la ESO se podrán agrupar las materias hasta el tercer curso y en el desarrollo de los diferentes programas de diversificación curricular. En la Formación Profesional los ámbitos también están presentes en los ciclos formativos de grado básico. En la Formación de Personas Adultas también se lleva a cabo una organización curricular por ámbitos. (p. 4)

Así, y todavía según este documento, el trabajo por ámbitos se define como:

El ámbito, como unidad curricular, se define como un medio que permite integrar los aprendizajes básicos de diversas materias e impartirlos de manera globalizada e integradora, con lo cual se fomenta el desarrollo integral del alumnado. Esta organización curricular permite diversas posibilidades de agrupación de diferentes materias en ámbitos, con dos o más materias en cada uno, y la posibilidad de desarrollarlos en régimen de codocencia, con la participación simultánea de más de un profesor o de una profesora en la misma aula. (Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, 2021, p. 2)

En la Comunidad Valenciana, el Real Decreto 1105/2014 y el Decreto 87/2015 del Consell, ya reforzaban esta vinculación entre materias y ámbitos, como dos posibilidades homologables. Asimismo, desde el curso 2012-2013 ya se articulaban formas de integración de materias en ámbitos desde las instrucciones de inicio de curso de la ESO y Bachillerato por parte de la Secretaría Autonómica de Formación Profesional, lo que permitió a los centros utilizar este modo de organizar las asignaturas.

Además, el trabajo por ámbitos también se identifica en la Formación de Personas Adultas del gobierno valenciano, regulada por el Decreto 220/1999, así como en el programa de atención a la diversidad que se desarrolla a partir de la Orden 38/2016, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, que viene a regular el Programa de Refuerzo para 4º de la ESO, el Programa de Aula Compartida

para ESO y el Plan de Acción para la Mejora. Sin embargo, es en un contexto de pandemia y crisis cuando se publica la Resolución de 4 de mayo de 2020, por la Secretaría Autonómica de Formación Profesional de la Comunidad Valenciana, que hace referencia al marco y las pautas de actuación que deben establecerse a partir del tercer trimestre del curso 2019-2020, así como al inicio del curso 2020-2021. Dichos marcos y directrices buscaban desarrollar una organización curricular en carácter excepcional para asegurar la consolidación y el apoyo necesario al alumnado afectado por el contexto vivido, caracterizado por las diversas crisis y situaciones adversas que la pandemia imponía a todos a escala global (Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, 2021).

También con el objetivo de posibilitar una adecuada transición del alumnado de sexto de Primaria a primero de Secundaria Obligatoria, esta organización curricular por ámbitos se dirige y se materializa en los grupos de primero de Secundaria Obligatoria de todos los centros educativos de la Comunidad Valenciana. En este contexto, esta organización se lleva a cabo como respuesta a las indicaciones contenidas en el Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, que estableció el marco y las directrices de actuación para dicho periodo debido a la situación de crisis (Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, 2021).

Así, es la Resolución de 29 de mayo de 2020, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional de la Comunidad Valenciana, que aborda y regula las directrices curriculares generales destinadas al primer curso de la ESO 2020-2021. A partir del anexo 3 de esta resolución, se puede entender mejor, a partir de los materiales curriculares elaborados por los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana (CEFIRE), cómo se agrupan las materias por ámbitos de forma más concreta. De esta forma, es posible identificar las siguientes agrupaciones por ámbitos (Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, 2020):

El ámbito CTEM. El ámbito de plurilingüismo. El ámbito humanístico y social. Artístico-expresivo. Los ámbitos con un carácter transversal: el ámbito de educación inclusiva y el ámbito TIC (...) que deben estar incluidos en los ámbitos anteriores, pero también pueden aportar materiales específicos³. (p. 18365)

Posteriormente, la Resolución de 29 de marzo de 2021, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, dicta las instrucciones para la adaptación del currículo, los criterios de evaluación y la programación didáctica para el curso 2020-2021 y también para el curso 2021-2022, debido a la situación de pandemia. De este modo, se mantiene la organización curricular por ámbitos de conocimiento de forma obligatoria para todos los grupos de primer curso de la ESO, tal y como se estableció en la Resolución de 29 de mayo de 2020, además de establecer la posibilidad de que los centros opten por esta organización curricular en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, 2021).

A partir de la Resolución de 29 de mayo de 2020 y de la de 29 de marzo de 2021, la Generalitat Valenciana ha elaborado cursos de formación y asesoramiento,

³ Las siglas CTEM y TIC se refieren, respectivamente, al Ámbito Científico, Tecnológico y Matemático (CTEM) y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

además de varios documentos orientativos sobre el trabajo por ámbitos. En cuanto a los documentos de orientación para esta nueva forma de organizar el currículo por ámbitos se puede consultar a través del Rebst Digital (REDI)⁴, como se menciona en la Resolución del 29 de marzo de 2021 (Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, 2021).

El REDI constituye un repositorio para el profesorado que ofrece una variedad de recursos para todos los niveles educativos en diferentes áreas y, entre estos recursos, también es posible encontrar los relacionados con el trabajo por ámbitos. Al buscar los documentos generales y las directrices metodológicas del trabajo por ámbitos en este repositorio, es posible observar la recurrencia de categorías y elementos de concepciones educativas más amplias y críticas en diferentes documentos, como en las afirmaciones del documento titulado Trabajo por ámbitos (2021), como se muestra a continuación:

A modo de resumen, el trabajo por ámbitos: (...) Desarrolla aprendizajes significativos y contextualizados. Es motivador, porque está más vinculado a los intereses del alumnado. Potencia la perspectiva de quien aprende. Otorga el protagonismo al alumnado y lo pone en el centro del proceso educativo. (Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, 2021, p. 4)

Con ello se reforzó y materializó la hipótesis de este trabajo sobre la posible aproximación de la propuesta del trabajo por ámbitos y la concepción educativa freireana.

4. Metodología

En esta investigación se desarrolló, a través de un enfoque cualitativo (Canales, 2006; Moresi, 2003), un Análisis Crítico del Discurso (ACD) de las entrevistas (Fairclough, 2003; Van Dijk, 2000) a partir de las categorías conceptuales freireanas: humanización, diálogo, politicidad y contextualización. Con relación a esta vertiente metodológica, es relevante destacar que el ACD se constituye como un análisis de la práctica social y, por lo tanto, no se limita a un análisis que busque entender el lenguaje sólo desde su referencialidad informativa (epistémica), sino también creativa (Echeverría, 2003; Santander, 2011). Según López y Deslauriers (2011), desde esa interrelación es posible reconstruir una realidad determinada experimentada por un grupo específico, siendo las personas entrevistadas la fuente de información que permite una aproximación a los procesos sociales culturalmente consensuado.

De esta manera y, dadas las características de la entrevista realizada, se puede clasificar como de tipo abierta (Grawitz, 1984), puesto que las preguntas fueron previamente elaboradas en base a los criterios derivados de la conceptualización educativa freireana, pero las y los entrevistados podían responder como quisieran, aunque existía un marco de preguntas establecidas. Así, se construyeron los posibles indicadores de dichas categorías y las preguntas que apuntan a cumplir con estos indicadores, como se muestra en la Tabla 3:

⁴ Acceso a la información a y través del siguiente enlace: <https://rebstdigital.gva.es/>

Tabla 3. Categorías, indicadores y preguntas de la entrevista.

Crterios	Indicadores	Preguntas
Politicidad	Intencionalidad/ Neutralidad.	1) Pensando en el proceso de implementación de las innovaciones educativas en las escuelas y su importancia, ¿podrías contarnos cuál sería el principal interés de trabajar por ámbitos en la formación de las y los jóvenes y cuál sería el principal papel que desempeñan el equipo directivo, así como el profesorado, en este proceso?
	Capacidad de expresión social a través de las relaciones.	2) En tu opinión, ¿cuál es el papel del profesorado, así como del equipo directivo, en el proceso de implantación de las innovaciones educativas?
	Formación educativa alineada con los valores democráticos u otros.	3) ¿Dirías que el trabajo por ámbitos permite un desarrollo diferenciado de todas las personas implicadas en este proceso? ¿En qué sentido?
	Expresión de la actitud de las personas en la sociedad: Participación activa/No participación.	4) En este contexto, ¿es posible pensar que el trabajo por ámbitos permite construir perfiles más participativos e incluso más exigentes de todas las personas implicadas (el equipo directivo, el alumnado, etc.), tanto en términos de vida social individual como colectiva? ¿Por qué?
Humanización	Visión antropológica/cosificada.	1) Pensando en hacer realidad las innovaciones educativas, como en el caso del trabajo por ámbitos, ¿cuáles son los aspectos o componentes del alumnado, del profesorado y del equipo directivo de mayor importancia para que el trabajo por ámbitos se desarrolle y sea una realidad en todos los centros?
	Formación que fomenta la humanización.	2) Por otro lado, ¿cuáles son los principales componentes y aspectos que el trabajo por ámbitos permite desarrollar en las personas que participaron en este trabajo?
	Concepción de las personas como seres praxeológicos u otros.	3) ¿Cómo se entienden las personas que participan en el trabajo por ámbitos? Es decir, ¿se entiende a estas personas en todo su potencial, en el sentido de que son seres con el potencial de transformar sus propias vidas y realidades? ¿De qué manera?
	Concepción de las personas como históricas o ahistóricas.	4) ¿El trabajo por ámbitos nos permite entender al profesorado, el equipo directivo y el alumnado de una manera más amplia en el proceso educativo? ¿En qué sentido?
Dialogo	Presencia o ausencia del diálogo.	1) Al pensar en el trabajo por ámbitos, se ve que supone una gran interacción entre todas las personas implicadas en el proceso educativo. En este sentido, ¿el trabajo por ámbitos hace posible un mayor diálogo entre las personas que componen un determinado contexto educativo? ¿De qué manera?
	Forma en que se produce la relación intersubjetiva entre las personas.	2) Con respecto a este diálogo, ¿el trabajo por ámbitos permite una dirección de centro más dialogada? ¿En qué sentido y por qué?
	El diálogo jerárquico o democrático.	3) ¿El diálogo de manera horizontal entre las personas implicadas está facilitado por el trabajo por ámbitos? ¿De qué manera?
	Forma de reinventarse, recrearse, transformarse y liberarse.	4) ¿Puede entenderse el diálogo como parte del proceso metodológico de enseñanza-aprendizaje del trabajo por ámbitos, e incluso del proceso de dirección del centro educativo que desarrolla este tipo de trabajo?
Contextualización	Sentido y significado de acercarse al contexto del alumnado.	1) En los documentos emitidos por la Conselleria de Educació de Valencia, se aborda la posibilidad que el trabajo por ámbitos proporciona en el acercamiento al contexto del alumnado. ¿Podrías comentar un poco esta posible relación? Es decir, ¿el trabajo por ámbitos permite tener en cuenta el contexto sociocultural del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo?
	Comprensión de la realidad como dinámica, histórica u otros.	2) ¿Cuál es el objetivo de abordar el contexto del alumnado en el trabajo por ámbitos?
	Requisito ético o una opción.	3) En el trabajo por ámbitos, ¿el enfoque del contexto del alumnado es indispensable o una opción dispensable?
	Objeto de investigación y superación/transformación o no.	4) ¿Qué significa acercarse o contemplar el contexto del alumnado en el trabajo por ámbitos?
	Forma de partir de la contradicción social o forma ilustrativa de acercarse al contexto.	5) ¿Es el contexto del alumnado un factor decisivo para la organización del currículo? ¿Cómo?
Nota: Elaboración propia		

Para la selección de la muestra, la investigación siguió el recurso del muestreo intencional (López & Deslauriers, 2011), que se guió por una serie de criterios para elegir a las personas entrevistadas. De esta forma, con la intención de acercarse a los lugares donde se concreta el trabajo por ámbitos y, sobre todo, para conocer mejor sus características y dinámicas en la realidad de las aulas y de los centros educativos, se estableció el criterio de buscar a profesionales que hayan trabajado por ámbitos en el primer curso de la ESO, en el curso 2020-2021 en la Comunidad de Valencia. Además de este criterio, también se buscó incluir a profesionales que trabajasen en centros escolares de distintos regímenes administrativos (concertados o públicos), y que tuviesen experiencia docente en la ESO. Asimismo, interesaba a esta investigación buscar a docentes que estuvieran asociados al trabajo por ámbitos de distintas formas, no sólo como docente, sino también en coordinación o dirección, etc. Por ello, se seleccionaron y entrevistaron a dos profesoras y a un profesor, que fueron renombrados en este trabajo, respectivamente, como E1, E2 y E3. Todos estuvieron trabajando por ámbitos en el primer curso de la ESO, en el curso 2020-2021 y tienen más de 10 años de experiencia como docente de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Específicamente, E1 es licenciada en Filología Catalana e Hispánica y trabaja como profesora de Lengua y Literatura Valenciana en un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) situado en un barrio céntrico y tradicional. Este IES ofrece formación en ESO (12 unidades autorizadas), Ciclos Formativos de la especialidad de Actividades Comerciales (2 unidades autorizadas) y Bachillerato (4 unidades autorizadas). Además, cuenta con un programa educativo multilingüe e intercultural, en el cual más del 55% de la enseñanza se imparte en la lengua minoritaria (valenciano).

Por otro lado, E2, también licenciada en Filología Catalana e Hispánica, es profesora de Lengua y Literatura Valenciana y Castellana en secundaria y Bachillerato, en un colegio concertado y en un IES. El centro concertado, situado en una zona alejada del centro de la ciudad, ofrece formación en Infantil Segundo Ciclo (4 unidades autorizadas), Primaria (12 unidades autorizadas), ESO (8 unidades autorizadas) y Bachillerato (4 unidades autorizadas), con un programa educativo multilingüe e intercultural, en el que menos del 45% de la enseñanza se imparte en valenciano. En cuanto al IES, ubicado en el centro de la ciudad, ofrece formación en ESO (19 unidades autorizadas) y Bachillerato (6 unidades autorizadas), también con un programa educativo multilingüe e intercultural, donde menos del 48% de la enseñanza se imparte en valenciano. E3 es licenciado en Ciencias de la Información y profesor de Lengua y Literatura Valenciana en el mismo IES donde trabaja E2. En este centro, E3 es responsable de la coordinación de ESO y del Ámbito Sociolingüístico de primero de ESO.

Para tratar de explorar la propuesta del trabajo por ámbitos de una manera más amplia y responder a los criterios de selección de las y los entrevistados, se entrevistó también a un profesor de educación secundaria que trabajó en la especialidad de orientación, que ha sido renombrado como E4 y a un profesor académico, identificado como E5. E4 es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y también en Sociología. Además, ha trabajado durante 11 años como director de un centro educativo en la Comunidad Valenciana, 12 años como inspector y 7 años como director territorial de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana. Ya E5 es licenciado en Pedagogía y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Trabajó durante 10 años como maestro de escuela

y actualmente es profesor académico titular jubilado de una Universidad Pública. E5 es un destacado militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica y ha producido un gran número de libros y artículos en el campo de la educación. También ha sido miembro de la representación universitaria del Instituto Paulo Freire de España.

A excepción de los profesores E4, que contestó a las preguntas por escrito, y E5, que fue entrevistado en persona, todas las entrevistas se realizaron a través de la plataforma Zoom. Antes de realizar las entrevistas, se pidió permiso para grabarlas en audio y así poder transcribirlas posteriormente. Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron para su análisis, el cual incluyó tres etapas: análisis textual, contextual e interpretativo. Para el análisis textual y contextual, cuyo objetivo era caracterizar y comprender los discursos presentados, se leyeron las entrevistas en su totalidad. Se intentó codificar el sentido de los discursos tanto de manera conjunta como intertextual e intercontextual, utilizando las categorías freireanas seleccionadas previamente. Esto permitió seleccionar los fragmentos más representativos de acuerdo con los intereses y objetivos de la investigación. Finalmente, en la fase de interpretación, se desarrolló un análisis basado en la inferencia inductiva, sin recurrir a categorías emergentes (Ruiz, 2009; Santaella, 1998).

5. Resultados y discusión

Para presentar los resultados y su discusión, el proceso analítico se organizó de forma individual a partir de las cuatro categorías freireanas establecidas *a priori*. Así, a continuación, se presenta este análisis.

5.1. La categoría *politicidad*

Al cuestionar a las personas entrevistadas qué o si había una intencionalidad en el trabajo por ámbitos para la formación del alumnado, las respuestas no se consolidaron en el sentido de apuntar siempre a la misma intencionalidad, sin embargo, todos fueron unánimes en afirmar que sí existía alguna intención.

De hecho, los documentos oficiales emitidos por la Comunidad Valenciana y el carácter obligatorio del trabajo por ámbitos en el primer curso de la ESO (2020-2021) ponen de manifiesto que esta propuesta pretende no sólo posibilitar, sino también reglamentar y normatizar la integración de los aprendizajes básicos de las distintas asignaturas, así como proporcionar una dinámica pedagógica «globalizadora e integradora» con la intención de proporcionar un «desarrollo integral del alumnado» (Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, 2021, p. 2). Estas intenciones impregnan implícita y explícitamente todos los discursos de las personas entrevistadas, a excepción de E5, como bien representan las palabras de E2, cuando afirma que el interés educativo de trabajar por ámbitos «es hacer significativo el aprendizaje y un aprendizaje de alguna manera globalizado.»

Ahora bien, ¿qué se entiende por hacer significativo un aprendizaje de manera globalizadora e integradora para un desarrollo integral del alumnado? Inicialmente, estas palabras son utilizadas por los y las entrevistadas para sugerir que la integración es sinónimo de agrupar asignaturas en ámbitos. Sobre esto E2 explica que:

(...) en los ámbitos sí que te da esta posibilidad de ir encajando cada contenido de cada asignatura dándoles un sentido, un significado, una utilidad y te hablo como profesora de lengua, y te vuelvo a decir, dando una notoriedad práctica en el uso, o sea, útil, la lengua o las lenguas en la aplicación del aprendizaje. (E2)

Estos términos también se utilizan en relación con la interdisciplinariedad, como ejemplifica E3:

(...) [el trabajo por ámbito es] un marco, una organización espacial y temporal de los espacios y de los tiempos que te permiten primero ordenar un poco el currículo (...) después lo que te permite son las metodologías activas, que significa poder trabajar en cooperativo, poder hacer realidad lo que ya dice el currículum que es la interdisciplinariedad, poder trabajar valores, que los equipos se regulen (...) y al final una cosa muy importante que es el tema de conectar los centros con el entorno, que esto no se suele hacer una estructura tradicional (...). (E3)

De estos extractos se destaca la intencionalidad de la propuesta sobre el aprendizaje significativo y cooperativo para el desarrollo integral del alumnado, dando paso tanto a la asunción de que se entiende que la acción educativa tiene intencionalidad y objetivos específicos, que proporcionan una forma concreta de entender y actuar en la realidad, no asumiendo una postura neutra. Pero, al mismo tiempo se vuelve contradictorio, si se parte de un análisis desde la concepción educativa freireana, al centrar la formación en un supuesto aprendizaje definido *a priori* y llamarse a sí mismo significativo, dado que no es una demanda ni está legitimado por el alumnado (Da Silva, 2004). En este sentido, las consideraciones realizadas en este punto no pretenden deslegitimar los avances representados en esta política en cuanto a la flexibilización del currículo para promover prácticas más significativas, colaborativas y autónomas. Sin embargo, debido al carácter amplio que presentan estos discursos sobre estos aspectos, es necesario desarrollar mejor lo que se quiere decir cuando se habla de educación significativa, interdisciplinar y cooperativa en el trabajo por ámbitos, porque como el profesor E5 pondera «trabajar por ámbitos pueden ser retóricas con significados muy diferentes.»

En definitiva, la práctica pedagógica y la formación educativa basada en la perspectiva freireana también parte de la comprensión de que dicho proceso tiene que ser significativo, sin embargo, para que sea significativo, según esta concepción, no se establece *a priori* los temas, los conocimientos y las propias demandas que tiene el alumnado y posteriormente se busca un sentido para que sean significativos, sino que, por el contrario, este proceso de enseñanza-aprendizaje es significativo porque no se desprende de la dimensión concreta que le dio sentido (Freire, 2005, 2011). En este momento, se puede entender que el trabajo por ámbitos es un concepto metodológico normativo que facilita, posibilita y permite procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos, interdisciplinar y contextualizado en el sentido de relacionar los conocimientos con la vida del alumnado. De todas formas, aunque dicho enfoque se constituya como normativo, para que se concrete de hecho y de acuerdo con los objetivos e intereses preconizados por Freire (2005), es necesario que las y los profesionales de la educación se alineen con este objetivo desde una perspectiva crítica, ya que, así como E2 desarrolla:

[el trabajo por ámbitos] En si no es nada, (...) pero sí que permite la innovación educativa, porque permite la construcción del conocimiento por parte del alumnado, la integración en el mundo, y permite que las desigualdades de casa se puedan suplir con una utilización del aula. Pero en sí no son nada. Siempre necesitarás de la formación del profesorado y de un posicionamiento político. Yo creo que es una cuestión de concepto político. Si tú quieres desarrollar un alumnado que sea capaz de defender sus derechos y que entienda que el aprendizaje es una herramienta de apoderamiento, ¡sí!, todo esto está en el trabajo por ámbitos, por eso hablo de concepto político. (E2)

De esta forma, al cuestionar al final de la entrevista si la propuesta metodológica del trabajo por ámbitos permite una expresión social a través de las relaciones y una formación educativa alineada con los valores democráticos u otros, las personas entrevistadas señalan que sí, lo permite. No obstante, tal como lo destacan Apple (2008), Da Silva (2010) y Freire (2005, 2011), hay que recordar que el campo educativo, más allá de ser un medio de reproducción y producción de cultura, es por excelencia un campo de disputa. En este sentido, E1 pone de manifiesto esta disputa por la defensa de determinados intereses y objetivos cuando dice:

(...) hay una corriente de profesores que está en contra por la manera como se ha implantado [el trabajo por ámbitos]. (...) Pero hay otros profesores que sí, que lo hacemos, que nos gusta este sistema y que de hecho hace años que lo hacemos, aunque de forma no oficial (...). (E1)

En este momento, la reflexión y el cuestionamiento que hace E4 encajan perfectamente:

Estamos viviendo un momento de transformaciones y cambios profundos con nuevos paradigmas sociales, laborales, económicos, tecnológicos, y el mundo educativo no puede estar ajeno a esta situación, la escuela es un reflejo de la sociedad y por tanto vive en primera persona estos hechos. La respuesta a cuál sería el interés en trabajar por ámbitos sería otra pregunta ¿Qué tipo de ciudadanía necesitamos y queremos formar? (E4)

Por lo tanto, hay que considerar los beneficios para la formación y la relevancia social del trabajo por ámbitos desde una perspectiva freireana, es decir, crítica y amplia, que promueva la formación de estudiantes conscientes, responsables y solidarios. Estas consideraciones son fundamentales cuando pensamos en construir una realidad más digna y feliz para vivir, así como para promover y fortalecer los principios de una organización social democrática y justa. Por otro lado, para que esto sea posible, no hay que olvidar que es necesaria la participación de toda la comunidad educativa, ya que este enfoque requiere un trabajo comprometido y cooperativo (Da Silva, 2004; Freire, 1967, 2005). Así, y, como subraya E2, «hay que tener voluntad didáctica y es una cuestión de decisión didáctica y decisión de los equipos educativos, pero también de los equipos directivos y de la toda comunidad educativa.»

En otras palabras, no se trata de culpabilizar o responsabilizar a individuos o una clase trabajadora sobre el posible éxito o fracaso de esta política, sino de promover una acción educativa verdaderamente cooperativa, solidaria y crítica. Al fin y al cabo,

es imprescindible entender la educación como un acto político. Así, esta toma forma y se constituye como expresión social de las relaciones que se establecen entre las personas y entre estas y el mundo. Esta expresión social debe estar vinculada a la reflexión y a la acción en el mundo y con el mundo. Solo así se puede fomentar, desde una perspectiva educativa freireana, una formación democrática, transformadora y emancipadora (Da Silva, 2004; Freire, 2005; Saul & Da Silva, 2009; Torres, 2012).

5.2. *La categoría humanización*

Se puede decir que humanizarse es el proyecto que orienta toda acción educativa desde la perspectiva educativa freireana, pero esto supone entender que no hay un fin en este proyecto educativo, ya que el ser humano es entendido como un ser histórico-social, es decir, un ser inconcluso que se va reinventando y modificando a lo largo de su vida en función de sus relaciones. De este modo, humanizarse no constituye una etapa o un momento del proceso de aprendizaje, sino una forma de ser y de buscar *ser más*. Si, por un lado, humanizarse es transformarse, transformar el mundo y emanciparse, deshumanizarse es privar y negar al ser humano lo que lo hace humano, es negar su vocación ontológica de cambiar y buscar ser cada vez más libre, autónomo, dueño y constructor de su propia historia; es objetivarlo y no entenderlo como un ser de praxis (Brutscher, 2014; Freire, 1967, 2005; Hippler 2020).

En este sentido, las personas entrevistadas hacen consideraciones que acercan el trabajo por ámbitos a esta perspectiva formativa al informar que:

(...) por parte del alumnado, los ámbitos le facilitan la posibilidad de enfrentarse al problema y de buscarle una solución a través de un proceso de investigación, de otro el profesorado tiene autonomía profesional para poder desde ahí desarrollar en función de las exigencias del contexto concreto ese trabajo por ámbitos (...). (E5)

También refuerza esta idea E3, al decir que,

(...) ya no es el libro de texto, es el libro de texto, es internet, son las entrevistas que vamos a hacer a todos los profesores, depende de cada sector porque no siempre está representado todos los sectores del saber humano y con lo cual nosotros lo aprovechamos para descubrir el barrio. Bueno, vamos a contrastarlos con muchos adultos, van a acostumbrarse a pisar en el barrio, a preguntar, a hacer encuestas. Ah, bueno, pues todo eso, a ser autónomos dentro del centro, porque los enviamos a hacer entrevistas y después lo que van a descubrir es que es otro de los problemas del sistema. Vamos a regular todos los conflictos entre nosotros (...). (E3)

Además, es posible identificar en otros momentos afirmaciones sobre el trabajo por ámbitos como facilitador de un proceso educativo más equitativo y cooperativo, como se expone a continuación:

Bueno, ahora por primera vez, estamos aprendiendo de nuestros compañeros, generando dos miradas, dos maneras de atender también la diversidad dentro del aula, de atender a los diferentes ritmos de aprendizaje, ¿no? Porque nos

podemos repartir y podemos estar nivelando todo eso, pero ellos [el alumnado] también van a descubrir, bueno, al final mi conclusión, y te adelanto, es intentar transformar el centro educativo en un sitio donde queremos estar. Pero no sólo queremos estar los profesores porque estamos bien, sino que ellos [el alumnado] también estén bien. (...) Lo que vamos a hacer es diversificar las fuentes de información. (E3)

También fueron significativos los comentarios de E3, que destacó los beneficios experimentados y aportados por el trabajo por ámbitos, tanto para el alumnado como para el profesorado, debido a la forma en que las personas implicadas en el proceso educativo se entendían y relacionaban entre sí, desarrollando que:

(...) Pues en todos los casos, hubo una mejora brutal de lo que es la convivencia y esa sería la primera. Después lo que vamos a observar es que vamos a intentar, si los proyectos están bien planteados, fortalecer los vínculos del centro con el barrio y con toda la gente (...), gente que nos ayuda, sabios del barrio que nos ayudan a conocer el barrio. Y bueno, esto es un entramado que sitúa un poco más sólidamente al centro en su entorno. (...) desde el punto de vista docente, y eso coincido, todos los que hemos trabajado en ámbitos en un solo año de ámbitos aprendes más a nivel didáctico (...) ¿Por qué? Bueno, pues porque entras a clase con varios compañeros que tienen diferentes maneras de ver la educación, diferentes maneras de resolver los conflictos, estrategias, diferentes materiales, materiales que son compartidos y creados colaborativamente (...) vas a tener una cosa muy muy bonita, que es una relación de confianza con los alumnos, (...) porque (...) vamos a tener nueve horas, diez, si eres tutor, juntos y trabajando colaborativamente. (E3)

Estas características también manifiestan una comprensión de las personas como históricos y praxeológicos, tal y como los entiende Freire (2005). No obstante, la formación para la humanización que propugna la educación freireana requiere, además de todas estas características, que el aprendizaje busque superar las situaciones y condiciones de deshumanización, que se caracterizan por las posibles desigualdades e injusticias que vive la comunidad escolar. En este contexto, hace falta explicar que la formación para la vida, según Freire (1967, 2005), no se limita a la vida laboral y no sólo a una práctica vaciada de reflexión. Esto se debe a que, por más que se fomente y apunte a una formación para la acción, no se trata de un pragmatismo, sino de una acción guiada por la reflexión crítica, que tiene la intencionalidad de transformar la realidad para superar las condiciones de injusticia, las desigualdades, etc. que provocan procesos que deshumanizan a las personas. De este modo, el proceso educativo freireano no permite una dicotomía, ni un acercamiento desigual entre la práctica y el pensamiento, la acción y la reflexión. Además, la acción y la reflexión no se caracterizan por ser una herramienta puramente técnica para la absorción de conocimientos o dirigida a la vida laboral, sino que se orienta a la transformación del pensamiento y la acción frente a situaciones concretas que representan una condición de contradicción social a superar (Da Silva, 2004; Saul & Da Silva, 2009; Torres, 2012).

Así, no resultó del todo comprensible en los análisis si tal planteamiento educativo es un requisito para el trabajo por ámbitos, ya que ni en la normativa, ni en las

entrevistas fue posible identificar estas características. Más bien, no es posible afirmar que dicha propuesta en su práctica lleve a cabo un enfoque pedagógico cuya dinámica se base en estas contradicciones, pero no se puede negar también la potencialidad y la posibilidad real de que esto se haga a través del trabajo por ámbitos, como la experiencia de E2 puso de manifiesto:

(...) de proyecto en proyecto sí que se estaban produciendo cambios (...) por ejemplo en el grupo teníamos un par de niñas, y surgió el conflicto entre machismo y feminismo y trabajamos la mitología de una manera distinta de cómo estaba planteado en el primer momento, de manera que las chicas y los chicos tenían clarísimo que Zeus era un violador. (E2)

En conclusión, el análisis de las entrevistas hace notar que la propuesta metodológica del trabajo por ámbitos pretende posibilitar la reflexión sobre los procesos de aprendizaje, así como la toma de decisiones, tal y como asume la perspectiva educativa freireana, pero no se explica mucho más sobre cómo se desarrolla esto, si tales objetivos están asociados a la superación de las condiciones de opresión o si se relacionan con un momento de pensar en técnicas variadas que apuntan no a la transformación social e individual, sino a la eficiencia de los procesos relacionados con la memorización de ciertos conocimientos preestablecidos.

5.3. *La categoría diálogo*

La categoría diálogo es una de las principales a la hora de pensar en la concepción educativa freireana, dado su dinamismo y presencia a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que su sentido y significado está ligado a una concepción y práctica problematizadora que apunta a una praxis educativa y formativa (Freire, 2005). Al buscar esta categoría en las entrevistas, es posible identificar en algunos momentos de los diferentes discursos que el trabajo por ámbitos presupone la necesidad del diálogo y a la vez lo prevé, como destaca E4:

La dirección tiene que asumir el trabajo por ámbitos como una parte fundamental del proyecto educativo del centro. A partir de ahí, el diálogo y acuerdo entre el profesorado se hace imprescindible con las reuniones de programación y diseño de los ámbitos, así como de los acuerdos para su implementación: horarios, recursos, metodologías, evaluación. La dinámica de clase hace que la participación y el diálogo con el alumnado sea una de las claves para el éxito de este tipo de metodología. El alumnado debe ser el núcleo de las programaciones didácticas, de los proyectos, de las unidades didácticas. Su participación en el desarrollo y evaluación es fundamental. La toma de decisiones que se lleva en el desarrollo del trabajo por ámbitos exige un diálogo permanente entre el profesorado y entre este y el alumnado. El grupo clase también desarrollo procesos de toma de decisiones y acuerdos que implican un proceso de diálogo entre el alumnado. (E4)

En consonancia con E4, E2 también destaca la necesidad de un enfoque dialógico, como forma de garantizar la coherencia entre la formación prevista y la práctica formativa:

A principio sí, si se aplica la metodología sí (...), yo creo que escucharlos y escucharlas es importantísimo porque a veces pensamos que lo tenemos nosotros todo que decir, y a veces son bastantes más críticos de lo que pensamos, ¿no? Y al menos si queremos crear una ciudadanía crítica hemos de dejarles y a trabajar con ellos para esto. (E2)

En este momento, hay características que acercan la propuesta del trabajo por ámbitos a la concepción educativa freireana, ya que, aun sin especificar si es a través del diálogo como praxis que se realiza la planificación del proceso educativo, el hecho de centrar las actividades en un proceso dialógico, que implica una escucha activa e investigadora, es esencial para el desarrollo de una educación basada en los principios educativos freireanos (Da Silva, 2004). Otro punto a destacar es la relación que se establece entre el interés del alumnado y la finalidad concreta de la actividad educativa, con todo, no queda claro cuál podría ser esta finalidad concreta y si tal proceso se produciría a través del diálogo como acción y reflexión, donde se garantizaría la participación activa del alumnado para que la investigación temática se produzca y los temas, fueran legitimados por éste para luego asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con la perspectiva freireana (Freire, 1967, 2005, 2011).

Además, al prever la agrupación de las materias y la codocencia, no se puede negar que esta propuesta prevé una comunicación entre ellas. Desde este contexto E3 explica mejor cómo se produce este diálogo desde su experiencia:

(...) Entonces lo que se intenta es trabajar en cooperativo (...) Y empezando por ese concepto donde está incluido el diálogo, que es el tema de la ciudadanía, formar ciudadanos y ciudadanas con sentido crítico, que lo que yo digo no es y ya está, ni lo que dice el profesorado, sino que lo hablamos, le damos vueltas, lo acordamos. Claro, el cooperativo ahí es el proyecto que te da esas herramientas. Lo que no podemos hacer es pedirles que sean autónomos cuando la estructura es de clase magistral, también no podemos pedirles que sean ciudadanos, que tengan sentido crítico, que dialoguen, cuando no les damos ninguna oportunidad para dialogar. (E3)

En este punto, es interesante problematizar el hecho de que, aunque se destaquen estas interacciones dialógicas, surge la duda de cómo se lleva a cabo el diálogo con el alumnado para materializar todas las afirmaciones hechas en los extractos citados. Esta duda es legítima, ya que puede acercarse o distanciarse completamente del enfoque formativo del diálogo según Freire. De esta forma, en la concepción freireana, existe una gran diferencia entre comunicarse y extender un discurso. La acción extensionista, independientemente del ámbito en el que se desarrolle, implica la necesidad de quienes la llevan a cabo de acercarse a la otra persona, percibida como inferior, con la intención de «normalizarla» a su manera, adaptándola a su propio mundo. Este concepto de extensión está estrechamente vinculado con términos como transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural y manipulación, entre otros. Freire advierte que todas estas acciones implican tratar al ser humano como casi una «cosa», negando su capacidad inherente de transformar el mundo. Además, estas prácticas niegan la oportunidad de acción y reflexión genuinas a aquellos que son objeto de tales intervenciones (Freire, 2011, p. 13).

Asimismo, E2 señala que «(...) si estas entrevistando a diversas personas sabrá que normalmente nadie quiere asumir ámbitos. Hay asignaturas especiales que deciden que su asignatura no es adecuada para ámbitos, hay profesionales que deciden que los especialistas están ahí para hacer su especialidad (...)». De esta manera, y como se comentó al analizar la categoría de politicidad, es crucial considerar el contexto en el que se desarrolla el trabajo por ámbitos, que incluye las posiciones divergentes entre los y las profesionales de la educación, y acaba generando diferentes actitudes hacia esta política educativa, tal como mencionan las personas entrevistadas. No obstante, como señala E5:

Yo creo, primero que el diálogo es una herramienta común en el trabajo por ámbitos (...) El diálogo es uno concepto y no solo metodológico. Yo no sé cómo llamarlo, filosóficos, antropológicos y políticos. De todas maneras, porque es evidente que forman parte de una concepción del sujeto y los sujetos de la acción. Y es cierto, que está implícito en la pregunta. Es cierto que el trabajo por ámbitos, pues facilita, provoca, necesita del diálogo. Al menos de todas aquellas personas que están ubicados en el trabajo por ámbitos. (E5)

En este sentido, y a partir de los discursos presentados en esta sección, se puede destacar que el diálogo no representa ser una opción para el trabajo por ámbitos, dada su propuesta metodológica, que, como para Freire (2005, 2011), es dinámica y se da entre todas las personas involucradas, directa o indirectamente, en el proceso educativo (Saul & Da Silva, 2009; Torres, 2012). Lo que aún no es posible afirmar y establecer una relación con la concepción educativa freireana, es si dicho diálogo tiene como objetivo comprender la concepción del mundo desde el punto de vista del alumnado, para su posterior investigación y legitimación por parte de éste, para iniciar la planificación de las actividades docentes, los temas a trabajar y la propia dinámica curricular. Retomando las entrevistas, E1 también destaca la posibilidad de un diálogo más horizontal entre todas las personas implicadas a partir del trabajo por ámbitos, como puede verse en la siguiente cita:

(...) al adaptarte a ellos [el alumnado], al conocer su mundo, tienes que conocer también su contexto, de dónde son, que gustos tienen, qué viven (...) obviamente siempre hay una distancia, pero cuando te conocen, cuando ves que tú vas a ayudarles, que eres una guía, que estás para lo bueno y para lo malo, pues, yo creo que sí, que [el dialogo] es más horizontal, que no es jerárquico. Y luego con la dirección igual, el equipo directivo respeta al profesorado y ves que hay una ayuda que lo que te dan es tiempo y facilidades. (E1)

Este discurso vuelve a plantear la cuestión de cómo se entendía el diálogo en la propuesta de trabajo por ámbitos, que se refería a la comprensión y uso del diálogo como una extensión o comunicación, en su sentido freireano. Por cierto, el discurso de E1 no permite tal diferenciación, sino que destaca la potencia real por la posibilidad que brinda esta política educativa, y que, aunque no fuera posible diferenciar esta comprensión y uso pedagógico del diálogo, existe la posibilidad de su comprensión y uso crítico. Además, dicho discurso se refiere a la relación entre el diálogo y el contexto, como una forma de comprender el contexto del alumnado, pero para

entender si este enfoque va más allá de la comprensión y realmente proporciona una acción educativa que problematice las condiciones de injusticia social para formar ciudadanos críticos desde esta formación se hace necesario analizar la siguiente y última categoría que es la contextualización.

5.4. *La categoría contextualización*

Al realizar la lectura total de las entrevistas, se observa que la categoría contextualización se refiere al contexto como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como ejemplifican las palabras de E4:

El contexto del alumnado debe estar recogido en el proyecto educativo de centro, ya que el equipo directivo y el profesorado junto con el alumnado y sus familias han debido hacer un diagnóstico de la realidad que debe plasmarse en los objetivos educativos del centro como comunidad escolar. El centro dispone de autonomía pedagógica para elaborar, aprobar y ejecutar su proyecto educativo. En la concreción de los currículos establecidos por la Administración Educativa el trabajo por ámbitos será fijado y aprobado por el claustro. Así el trabajo por ámbitos debe responder a ese análisis de la realidad del contexto sociocultural y económico del alumnado para conseguir un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa. (E4)

Aunque no se detalla cómo se realiza el diagnóstico de la realidad para planificar los objetivos educativos, en este momento se vuelve a destacar que dada la autonomía pedagógica que otorga el trabajo por ámbitos al profesorado, se puede decir que dicha política pública hace factible un enfoque educativo acorde con las intencionalidades y objetivos freireanos. Para el profesor E3 contemplar el contexto del alumnado está relacionado en cierto modo con una cuestión emocional y socioeconómica, como se puede ver a continuación:

Bueno, yo creo que es evidente que la educación tiene un componente emocional muy importante y esas esas condiciones socioeconómicas afectan a eso. Hay niños que ya vienen de casa sin ganas de nada porque tienen auténticos traumas. Yo no puedo educar a la gente si no sé de qué contexto viene. No puedo interpretar cuáles son sus reacciones, si no sé qué las provoca porque es o no sé, sería como un doctor que no le interesa el historial de su paciente. Entonces bueno, pues eso es lo primero. Lo segundo es cómo reaccionar a eso, ¿no? Como lo haces para atender esta gran variedad de situaciones y de dramas. Bueno, pues nosotros lo intentamos hacer con flexibilidad, intentando diseñar diferentes opciones para que cada uno a su marcha pueda escoger la que más le interesa. (E3)

Si, por un lado, lo dicho por las personas entrevistadas se acercan a la concepción educativa freireana cuando busca comprender las condiciones que originan tales condicionamientos que provocan el sufrimiento para trabajar con ellos, no queda claro si se trabaja de manera flexible para superar tales condiciones o para facilitar la transmisión de un conocimiento ya establecido *a priori*, lo que alejaría tal enfoque de la categoría de lo entendido por Freire (2005). Como señala E5:

(...) si tú quieres y te has puesto a trabajar por ámbitos y tienes un equipo docente que está en esta línea, sí podría decir porque no consultar a las familias, porque no tenemos uno en el aula, porque no partimos de los mismos intereses en lo nuestro. Bueno, usar los saberes disciplinares. Los contenidos curriculares para avanzar en ese interés, que podría ser manifestado en asamblea. (E5)

De esta manera, del análisis de las entrevistas sobre la categoría se desprende que existe cierta dificultad para establecer qué se entiende y cómo se aborda la contextualización, ya que, si por un lado se considera esencial para la organización del currículo, por otro lado, a veces se menciona que existe un currículo, y luego se ajusta al contexto. Otro punto que no está del todo comprendido es la cuestión de si el contexto se entiende y se incluye en el proceso pedagógico del trabajo por ámbito de forma ilustrativa, con el fin de facilitar la transmisión de un conocimiento preestablecido o si se entiende como un acercamiento a situaciones reales vividas por la comunidad educativa que expresan una contradicción social que hay que superar.

Esta duda surge precisamente porque E2 compartió el desarrollo del tema machismo y sociedad a partir de una demanda de sus estudiantes, sin embargo, no se abordaron casos similares en las otras entrevistas. Incluso, la propia E2 menciona que relaciona el contexto con un currículo y no al revés, lo que provoca cierta confusión. En este sentido, E5 también discute:

Yo creo que puede que realmente el trabajo por ámbitos relacione contenido al contexto. Tendría que decir más cosas que eso. Porqué decir que el trabajo por ámbitos nos acerca al contexto es decirlo de una forma muy suave. (...) Tú tienes una teoría y la tienes que traducir a unos términos de la acción, de la vida, tiene que ser fundamentada, argumentada, defendida desde su pueblo. Cuando tu teoría es que tiene que poner en relación los saberes y al mismo tiempo, con el entorno, con una cultura, una experiencia de la vida de la gente con la que está trabajando, entonces eso requiere de estrategias de que traduzcan a prácticas concretas. (E5)

Una cuestión más implica este análisis respecto a la comprensión del propósito de acercarse al contexto del alumnado con el fin de promover el desarrollo de competencias. Esto se debe a que como señala Macedo (2015) «el listado de comportamientos (objetivos o competencias) que expresan un saber hacer operativo».⁵ (p. 900) es el resultado del «eficientismo contemporáneo», que se relaciona al mundo laboral y no a la formación de la ciudadanía crítica. Esto se debe a que, según la concepción educativa de Freire, existe una relación específica entre las personas y el contexto/realidad y los temas y contenidos que se trabajan en clase. Si por un lado se puede decir que la propuesta del trabajo por ámbitos contempla o se acerca a la comprensión de la contextualización desde una perspectiva freireana al proponer y afirmar un trabajo educativo contextualizado, con el uso de materiales didácticos que sean significativos para el alumnado, por otro lado, también se puede decir que se aleja al no dejar claro si tal enfoque es, como para Freire (1967, 2005), una exigencia ética (Da Silva, 2004; Taveira et al. 2018).

⁵ Texto original en portugués: «a listagem de comportamentos (objetivos ou competências) que expressam um saber fazer operacional.»

En otras palabras, partir de situaciones existenciales y concretas es una exigencia innegociable en el proceso educativo freireano, e incluso estas situaciones concretas no pueden ser cualquiera, sino una que exprese las contradicciones vividas y legitimadas por la comunidad escolar, y por lo tanto también expresan una exigencia epistemológica de la comunidad escolar para ser trabajada en el aula. Por lo tanto, cualquier aproximación a la categoría de contextualización que no la desarrolle o contemple tal y como se ha explicado anteriormente, o que la entienda como una forma de utilizar elementos del contexto con el fin de contemplarlo únicamente para facilitar la transmisión de conocimientos elegidos a priori, entendiendo el contexto como algo ilustrativo, no se corresponde con la comprensión y la práctica pedagógica de la categoría cuando la preconiza Freire (Brutscher, 2014; Freire 2005, 2011; Saul & Da Silva, 2009).

Así, con el fin de permitir una síntesis de los análisis realizados, se elaboró la Tabla 4:

Tabla 4. Síntesis de los análisis a partir de las categorías freireanas.

Síntesis de los análisis de las categorías			
Politicidad	Humanización	Diálogo	Contextualización
<ul style="list-style-type: none"> • La propuesta presenta objetivos e intencionalidades que se relacionan con la formación significativa y globalizada. • Se puede vincular lo que significan estas palabras desde el análisis a la perspectiva freireana de la educación, sin embargo, también se puede vincular a otras no críticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La propuesta permite un enfoque educativo humanizador, así como la posibilidad de entender a los implicados en el proceso educativo como personas autónomas, capaces de transformarse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe la presencia del diálogo. • Es una forma de establecer y producir relaciones entre sujetos. • Permite entender el diálogo como una forma de reinventarse a sí mismo. • Busca establecer un diálogo democrático. 	<ul style="list-style-type: none"> • El sentido y el significado de acercarse al contexto del alumnado, se entendió, en la mayoría de los casos, como una forma de adaptarse al currículo.
Nota: Elaborado por la autora			

5. Conclusiones

En primer lugar, el análisis basado en las categorías freireanas indicó que, debido a la naturaleza generalista con que se trataron los aspectos metodológicos propios de la realización del trabajo por ámbitos, fue posible establecer algunas relaciones entre todas las entrevistas y el concepto educativo freireano. No obstante, es importante advertir que este acercamiento constituye solo una de las posibles aproximaciones a la praxis educativa mediante el trabajo por ámbitos, precisamente por el carácter sucinto y general de la normativa que lo regula.

Si, por un lado, se puede argumentar que la forma general o no explicativa en que se abordó el trabajo por ámbitos en su marco normativo es una forma de facilitar su ajuste a las diferentes realidades educativas, por otro lado, esto puede provocar una gran confusión, en el sentido de que da lugar a diferentes interpretaciones que pueden estar o no relacionadas con una educación significativa, humanizadora, dialógica, orientada a la formación de una ciudadanía crítica y participativa.

En relación con estos aspectos, emerge otro posible problema: un carácter híbrido de las políticas educativas, derivado de dos enfoques simultáneos que se basan en perspectivas distintas sobre la educación. Por una parte, una visión sostiene que la

escuela, al proporcionar la formación en competencias principalmente cognitivas, prepara el alumnado para el mercado laboral. Por otra, existe la perspectiva de una escuela que promueve la emancipación. De esta manera, como resultado del desarrollo de políticas y directrices híbridas, que combinan un discurso desde una perspectiva crítica con otro enfocado en la eficiencia social, que subordina el propósito de la educación a la productividad económica; el concepto de competencia tiende a alinearse con las demandas del mercado (Magalhães & Stoer, 1998; Teodoro & Aníbal, 2007).

Dicho esto, y entendiendo que esta perspectiva competencial relacionada con una educación que pretende formar para satisfacer las demandas del mercado no está vinculada de ninguna manera a los fines formativos que pretende la educación en su sentido freireano, el análisis de las entrevistas apuntan, aunque en algunos momentos se expresa una falta de consenso entre los y las profesionales de la educación, que las prácticas educativas experimentadas por las personas entrevistadas se vinculan en cierta medida con una perspectiva freireana de educar. Esto permite comprender el potencial que esta política pública representa para la formación humana, emancipadora y democrática.

Asimismo, esto ayuda a entender también que las prácticas promovidas desde esta política presentan, de cierto modo, objetivos alineados con la perspectiva freireana de educar para la formación crítica, puesto que se cumplieron los criterios establecidos en la categoría de politicidad, incluyendo la capacidad de expresión social a través de las relaciones, la formación alineada con los valores democráticos y la actitud participativa de las personas en la sociedad. Mientras tanto, es fundamental que el profesorado reciba formación continua a partir de programas de formación permanente para desarrollar una práctica reflexiva y transformadora. Además, la concepción educativa dialógica de Freire involucra a todas las personas implicadas, lo que conlleva la acción, la escucha y la reflexión crítica del profesorado, que constituye un factor clave en la puesta en práctica de innovaciones educativas como el trabajo por ámbitos, y para no someterles a una política, sino para reconocerles como especialistas que actúan de forma activa y reflexiva en todo este proceso, incluso en los de toma de decisión.

Con respecto al análisis desde la categoría humanización, fue posible comprender que la formación para la humanización se hizo explícita, enfatizando el interés por quienes están involucrados en el proceso educativo, promoviendo la escucha, la reflexión y la acción autónoma y colaborativa, tomando como protagonistas al alumnado. El diálogo también fue destacado por todas las personas entrevistadas, aunque no siempre se entendió de la misma manera que para Freire, a partir de las experiencias compartidas por E2, se identificó la posibilidad de investigar las demandas y contradicciones en el proceso educativo a través del diálogo, con el fin de transformar la realidad, tal como propuso Freire.

En cambio, al analizar la categoría contextualización, se observó una preocupación persistente por el currículo, tratando de ajustar la realidad a ciertos conocimientos preestablecidos, lo cual se distancia la propuesta del trabajo por ámbitos de la concepción educativa freireana.

A partir de estas conclusiones, es factible reflexionar sobre los avances realizados, en términos de políticas educativas destinadas a promover la educación crítica y en la posible institucionalización de las metodologías críticas, a partir de un marco que se relaciona con dicha educación. Con todo, también es necesario subrayar que este marco normativo debe ser explícito, puesto que a menudo no era posible delimitar con seguridad ni en la normativa ni en las entrevistas la relación entre el trabajo por ámbitos

y la educación freireana. De este modo, reiteramos la importancia actual de recuperar la perspectiva educativa de Freire, ya que la misma está directamente relacionada con el compromiso deontológico de la profesión docente, al estar estrechamente vinculada a los principios de justicia social, equidad, respeto a la diversidad etc., pero que han sido oprimidos y vulnerados por la lógica capitalista que somete la educación a la lógica del mercado. Así, en un contexto educativo influenciado por tendencias neoliberales, meritocráticas e individualistas, la concepción educativa de Freire ofrece una alternativa centrada en la humanización y emancipación.

En conclusión, tras esta investigación y al considerar las limitaciones en el acercamiento del trabajo por ámbitos con la perspectiva educativa freireana, se puede afirmar que, aunque no es una propuesta universalmente aceptada por todos y todas en la Comunidad Valenciana, no se puede ignorar el potencial que esta política tiene para desarrollar procesos formativos fundamentados en perspectivas críticas. De esta manera, la Comunidad Valenciana podría beneficiarse al incorporar prácticas críticas para abordar la diversidad cultural y las desigualdades sociales, implementando programas educativos que reconozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural, promoviendo la inclusión y la participación activa de todas las personas.

Referencias

- Apple, M. W. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal, S. A.
- Batthyany, K., Cepeda, Z., & Espinel, M. V. (2020). *Democracia y derechos humanos: Coronavirus y desigualdades preexistentes: Género y cuidado*. Santo Domingo: Friedrich Ebert Stiftung. Recuperado el 10 de feb de 2022, de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/11505>
- Brutscher, J. V. (2014). Paulo Freire: Fundamentos Epistemológicos da Ação Pedagógica. In Fávero, O. (Ed.), *Actas del Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste 2014* (pp. 1-14). Goiás: Editorial ANPED. Recuperado el 02 de feb de 2022, de <https://memoria.cidarq.ufg.br/ept-dnne-029>
- Canales, M. C. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom Ediciones.
- Caride, J. A. (2013). La Pedagogía Social como reivindicación de un quehacer cívico alternado a 'la crisis' en un mundo de todos y de nadie. In Torío, S., García-Pérez, J. V. & Fernández, C. M. (Ed.), *La crisis social y el Estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 44-55). Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado el 05 de nov de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4481165>
- Caride, J. A. (2017). Cruzando Límites: Sobre los desafíos de la educación. *Revista de Educação Social*, (25), pp. 08-29. Recuperado el 03 de nov de 2021, de https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/cruzandolimites_res25.pdf
- Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte de Valencia. (2016). Orden 38/2016, de 27 de julio, por la que se regula el Plan de Actuación para la Mejora, el Programa de Refuerzo para 4º de ESO, el Programa de Aula Compartida para ESO y se establece el procedimiento para la dotación de recursos a los centros sostenidos con fondos públicos, para el curso 2016-2017. [Orden]. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, número 7839. Recuperado de https://dogv.gva.es/datos/2016/07/28/pdf/2016_6131.pdf

- Da Silva, T. T. (2010). *Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Da Silva, A. F. G. (2004). *A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. (Tesis inédita de doctorado). Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado el 23 de oct de 2021, de <https://buscaintegrada.pucsp.br/vufind/Record/178965>
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: J.C. Sáez Editor.
- España. (2014). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, número 3. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- España. (2020). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19. [Orden]. *Boletín Oficial del Estado*, número 114, pp. 1-15. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2020/04/22/efp365/con>
- España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, número 340, pp. 1222868-122953. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Fairclough, N. (2003). El ACD como método para la investigación en ciencias sociales. In Wodak, R. & Meyer, M. (Ed.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-178). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra.
- Freedom House. (2021). *Out of Sight, Not Out of Reach: The Global Scale and Scope of Transnational Repression*. Reino Unido: Freedom House. Recuperado el 11 de oct de 2021, de https://freedomhouse.org/sites/default/files/2021-02/Complete_FH_TransnationalRepressionReport2021_rev020221.pdf
- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. México: Editia mexicana.
- Hippler, E. L. P. (2020). *A Proposta Curricular de Ciências no município de São Paulo (2019): aproximações e distanciamentos com a concepção educacional freireana*. (Tesis inédita de maestría). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. Recuperado el 13 de oct de 2021, de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12926?show=full>
- López, R. E. E., & Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61), pp. 1-19. Recuperado el 09 de oct de 2021, de <https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>
- Macedo, E. (2015). Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, 133(36), pp. 891-908. doi: 10.1590/ES0101-73302015155700

- Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. São Paulo: Profedições.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia da Pesquisa*. (Tesis inédita de doctorado). Universidade Católica de Brasília, Brasília. Recuperado el 10 de oct de 2021, de <http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>
- Ruiz, J. R. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), pp. 1-30 doi: 10.17169/fqs-10.2.1298
- Santaella, L. (2011). La evolución de los tres tipos de argumento: abducción, inducción y deducción. *Universidad de São Paulo*. Recuperado el 06 de oct de 2022, de <https://www.unav.es/gep/AN/Santaella.html>
- Saul, A. M., & Da Silva, A. F. G. (2009). O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 224(90), pp. 223-244. doi: 10.24109/2176-6681.rbep.90i224.507
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*, (41), pp. 207-224. doi: 10.4067/S0717-554X2011000200006
- Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional de la Comunidad Valenciana. (2020). Resolución de 4 de mayo de 2020, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación que hay que desarrollar durante el tercer trimestre del curso 2019/2020 y el inicio del curso 2020/2021, ante la situación de crisis ocasionada por la Covid-19. [Resolución]. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, número 8807, pp. 14934-14962. Recuperado de <https://ceice.gva.es/documents/161634256/169839196/Resoluci%C3%B3n+SAEFP+Final+e+inicio+curso/46efbe75-7ae8-445e-abcf-85039c3fc763>
- Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional de la Comunidad Valenciana. (2020). Resolución de 29 de mayo de 2020, por la que se establecen las directrices generales para la organización curricular del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2020-2021. [Resolución]. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, número 8826, pp. 18355-18365. Recuperado de https://dogv.gva.es/datos/2020/06/03/pdf/2020_4035.pdf
- Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional de la Comunidad Valenciana. (2021). Resolución de 29 de marzo de 2021, por la que se dictan instrucciones para la adaptación del currículo, las programaciones didácticas y los criterios de evaluación, promoción y titulación durante el curso 2020-2021, ante la situación ocasionada por la Covid-19. [Resolución]. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, número 9052, pp. 14704-14717. Recuperado de https://dogv.gva.es/datos/2021/03/31/pdf/2021_3317.pdf
- Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional de la Comunidad Valenciana. (2021). *Trabajo por Ámbitos* [Material oficial]. Recuperado el 02 de dic. de 2021, de https://portal.edu.gva.es/formaciodelprofessorat/wp-content/uploads/sites/224/2021/06/Trabajo_ambitos.pdf

- Taveira, A. S. N., Severino, A. J., & Romão, N. P. (2018). Ontologia, epistemologia e axiologia na pedagogia do oprimido. *Revista Educação em Perspectiva*, 3(9), pp. 538-552. doi: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i3.1109
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização: Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10(10), pp. 13-26. Recuperado el 15 de set de 2021, de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/627>
- Torres, J. R. (2012). *Educação Ambiental Crítico-transformadora e Abordagem Temática Freireana*. (Tesis inédita de doctorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado el 23 de oct de 2021, de <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93568>
- UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO Recuperado el 10 de feb de 2021, de. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
- Valencia. (1999). Decreto 220/1999, de 23 de noviembre, por el que se regulan los programas formativos que figuran en la Ley 1/1995, de 20 de enero, de la Generalitat Valenciana, de formación de las personas adultas, y se establece el currículo de los programas de alfabetización y programas para adquirir y actualizar la formación básica de las personas adultas hasta la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, en la Comunidad Valenciana. [Decreto]. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, número 3638. Recuperado de https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=3648/1999&L=1
- Valencia. (2015). Decreto 87/20155, 5 de junio, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. [Decreto]. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, número 7544. Recuperado de https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=005254/2015&L=1
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Varieties of Democracy. (2021). *Autocratization Turns Viral democracy report 2021*. V-Dem Institute at the University of Gothenburg. Recuperado el 17 de ene de 2022, de https://www.v-dem.net/static/website/files/dr/dr_2021.pdf
- Varieties of Democracy. (2022). *Democracy report 2022: Autocratization Changing Nature?* V-Dem Institute at the University of Gothenburg. Recuperado el 17 de nov de 2022, de https://www.v-dem.net/democracy_reports.html