

Presentación

Las Actas que tenéis en vuestras manos son el reflejo de las reflexiones realizadas por el conjunto de ponentes invitados al II Congreso de Educación para el Desarrollo, así como de las valiosas aportaciones de todas las personas que participaron activamente en los debates suscitados a partir de las Mesas Redondas, los Seminarios y los Talleres de Trabajo.

Han transcurrido seis años desde la celebración del I Congreso de Educación para el Desarrollo. En este período no sólo la Reforma Educativa ha empezado a experimentarse sino que también la E.D. y el resto de transversales han diseñado propuestas y estrategias de inserción curricular.

Los debates que han tenido lugar en este período han tomado como referencia diversos problemas: el status curricular de las líneas transversales, su relación con las áreas, la formación del profesorado, la cuestión de la evaluación, la educación en valores... sin que, hasta el momento, se haya conseguido un alto nivel de acuerdo respecto de cómo abordarlos. Sin embargo, no valoramos esta situación como negativa, por el contrario da cuenta de la complejidad del concepto y de la necesidad de repensar el conjunto de la actividad educativa.

Administración, colectivos docentes y distintas organizaciones han aportado al debate sus puntos de vista, su práctica y sus experiencias en distintos terrenos. Es, por tanto, un momento clave para realizar un balance, conocer lo que se ha hecho y repensar futuras alternativas de desarrollo. Es ineludible la necesidad de vincular los espacios **Formales y No Formales**, integrando el aprendizaje que en ambos se desarrolla, y esto tiene un especial relieve tanto para los agentes impulsores de las transversales desde ámbitos externos al espacio Formal como para la calidad interna y el desarrollo curricular en los centros escolares.

El Congreso celebrado en Vitoria-Gasteiz ha tenido por objetivo principal resituar la Educación para el Desarrollo en el marco de los cambios del contexto internacional, de los debates suscitados en torno a la transversalidad y de la acción educativa en ámbitos formales, no formales e informales.

La propia estructura de las jornadas fue diseñada para dar cabida a la reflexión sobre estos aspectos.

El primer día tuvo lugar una Mesa Redonda, en la que participaron especialistas que nos ofrecieron algunas claves para analizar la situación actual desde distintos puntos de vista, todos ellos interrelacionados: el enfoque de género, la comprensión de los conflictos, la perspectiva ecológica y el papel de las sociedades de la información.

Consideramos este análisis como un paso previo al diseño de la acción si realmente queremos que nuestras prácticas educativas favorezcan, en las personas con quienes trabajamos, la comprensión de la realidad y el desarrollo de estrategias de transformación.

Creemos que sólo desde esa perspectiva era posible repensar la adecuación de nuestras estrategias y detectar las grandes líneas que nos permitirán afrontar los nuevos retos de cara al futuro.

Con las mismas ideas de fondo se plantearon los objetivos de las tres Mesas restantes. Si algo unía a las personas que asistimos al Congreso, esto era el convencimiento de que nuestras propuestas pueden ser una pequeña, pero importante contribución a la lenta tarea de transformar la sociedad y de construir modelos asentados en la justicia, la igualdad, la diversidad cultural y la solidaridad.

Era importante, entonces, dedicar, en un foro como éste, un espacio para el debate en torno a los problemas de los sectores formal, no formal e informal. La acción educativa va más allá del ámbito reglado y trasciende el marco de los centros escolares, se relaciona con la práctica social y con los sistemas de valores y de acción. El conocimiento de estos sistemas y de las redes que generan nos aportará algunas claves para trabajar en una perspectiva emancipadora.

Esta matriz de elementos junto a la idea de facilitar la participación de l@s asistentes, mediante seminarios y talleres, conformaron la base de la estructura propuesta por el Comité Organizador de este Congreso.

Confiamos en que los debates sostenidos y las reflexiones que se ofrecen a continuación puedan sernos útiles tanto para mejorar nuestra práctica como para darnos nuevos ánimos en la búsqueda de alternativas críticas hacia otros modelos de desarrollo posibles.

Modulo I: Crisis, educación y solidaridad ante el nuevo milenio. Hacia un proyecto global emancipatorio

Presentación y coordinación: Miguel Argibay -Miembro del Equipo de Educación para el Desarrollo de HEGOA

Durante el segundo semestre de 1995, en las diferentes reuniones sostenidas en Madrid con las ONGD's que iban a formar parte del Comité Organizador de este Congreso, nos preguntábamos cómo plantear el esquema general de estas jornadas, y muy en especial, cuál debía ser la mejor manera de iniciar el encuentro centrando la atención en un tema común, ya que, intentábamos reunir a personas de muy diversos sectores educativos, -formal, no formal, e informal- para intercambiar ideas, debatir y reflexionar sobre una cuestión tan compleja como es la Educación para el Desarrollo.

Parecía difícil predecir y planificar un comienzo que pusiera sobre el tapete los múltiples elementos temáticos que conforman la E.D como pueden ser: desarrollo tecnológico, el crecimiento económico, la diversidad cultural, tensiones y conflictos, medios de comunicación, la cuestión de género en las distintas sociedades humanas, los problemas de medio ambiente, justicia, derechos humanos, explotación, cooperación, dependencia e interdependencia.

La primera idea que entonces se sugirió fue la de inaugurar el II Congreso con una sesión plenaria en la que se presentara la evolución de la E.D y las distintas definiciones enunciadas, para sentar las bases de un lenguaje común para todas las personas asistentes cualquiera fuera el ámbito educativo en el que desarrollaran sus actividades de E.D.

Sin embargo, pronto rechazamos esta propuesta porque suponíamos que quienes se acercaban a un debate sobre la E.D conocían muy bien el tema fuera desde el punto de vista teórico o desde el práctico. Pensamos que existía el peligro de establecer competencias semánticas, al peor estilo escolástico, buscando inútilmente la definición más ajustada, las palabras más elocuentes para describir lo que es o deja de ser la E.D, encerrando la discusión en contrapuntos estériles.

Incluso en el supuesto de encontrar una definición consensuada pensamos que esta apertura contradecía la esencia de la E.D, que es un enfoque educativo siempre en proceso, siempre cambiante. También suponía una fuerte contradicción con el espíritu mismo del Congreso, ya que os hemos convocado para evaluar nuestras actividades en este campo, intercambiar experiencias e ideas precisamente porque no existe una sola práctica ni una definición única de la E.D y porque sus acciones precisan ser constantemente redefinidas, actualizadas en consonancia con el contexto en el que se sitúan.

Si la E.D parte de la enseñanza activa, participativa para comunicar un conocimiento que nos conduzca a la acción transformadora de la realidad, para planificar o evaluar nuestras especulaciones teóricas o nuestras prácticas de E.D lo primero que debemos conocer es el contexto.

Sólo conociendo la realidad podremos valorar si es pertinente mantener las mismas estrategias y métodos educativos utilizados hasta el momento o, si por el contrario, tendremos que ser críticos con nuestras viejas prácticas y proponer nuevas orientaciones.

Por estas razones decidimos que el día de hoy tenía que comenzar por el análisis de los cambios ocurridos en el mundo en estos últimos diez años. El panorama internacional ha

sufrido fuertes modificaciones en esta década de los 90 y estos han de influir necesariamente en la evolución del desarrollo y en el devenir de nuestra práctica educativa.

Sin embargo, no resulta fácil describir lo que ocurre en nuestro planeta y las repercusiones que esos sucesos tienen en la vida de las personas. Es sencillo proclamar que vivimos en un mundo interdependiente, pero, no lo es tanto señalar las conexiones y hacer comprensible la red que une los pasadizos de este auténtico laberinto de repercusiones múltiples en el que nos tiene sumergidos el proceso de mundialización.

A decir verdad, la "Aldea global" es bastante horrorosa. Las sociedades y las personas caminamos a tientas, amenazados por el Minotauro de la violencia, de la guerra, de la pobreza, de la desigualdad, del desarrollo inhumano e insostenible. Si queremos impugnar esa realidad e iniciar un camino de transformación positiva del contexto -ya sea local o internacional- necesitamos nuevas Ariadnas que gracias a su ingenio y sabiduría nos orienten con sus hilos fuera del laberinto.

Para ello hemos reunido este panel de personas que nos hablarán de la situación local o global, centrándose, cada una de ellas, en distintas perspectivas de descripción y análisis del panorama mundial.

Presentamos en primer lugar a Juan Carlos Miguel - Profesor del Departamento de Comunicación Audiovisual de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)- que nos hablará de los nexos que existen entre Cultura, Comunicación y Desarrollo; de la ambigüedad de las nuevas tecnologías de la comunicación que multiplican tanto las oportunidades conocimiento y emancipación popular como de control y dominio.

En segundo lugar Mariano Aguirre - periodista, miembro del Centro de Investigación para la Paz y del Transnational Institute de Amsterdam- que habrá de referirse a las características peculiares de los actuales conflictos armados y sus diferencias con los que se desarrollaron como guerras de liberación nacional en el período de descolonización o aquellos que tenían lugar durante la guerra fría. Sobre todo habrá de recalcar la causalidad múltiple de los conflictos vinculados a razones históricas económicas, sus consecuencias sobre el desarrollo y la seguridad física de las personas, sobre el empobrecimiento de la gente o el debilitamiento del tejido social.

En tercer lugar será Carmen De La Cruz - Consultora de Cooperación y Desarrollo y miembro de Women in Development Europe (WIDE), red europea de mujer y cooperación- quien nos dará las distintas perspectivas y el papel activo jugado por las mujeres en los procesos de desarrollo o en los conflictos existentes y en las propuestas alternativas planteadas por las mujeres de distintas sociedades y culturas.

Por último, tomará la palabra Jorge Riechmann - coordinador del área de Medio Ambiente de la Fundación Primero de Mayo, de Comisiones Obreras de Madrid- para explicar cómo las decisiones financieras o de desarrollo -concebido como crecimiento económico y multiplicación del consumo- amenazan el equilibrio entre las sociedades humanas y el medio ambiente. También se ha de referir a las propuestas alternativas posibles, muchas de las cuales han sido puestas en marcha y son una apuesta por unos modelos de desarrollo más humanos y más ecológicamente sostenibles.

A partir de sus exposiciones hemos de comenzar a reflexionar sobre las funciones de la Educación para el Desarrollo, a analizar los contenidos y las consecuencias de nuestros mensajes como educadores, a aprender de aciertos y errores propios o ajenos.

Es a partir del marco general que planteen los miembros de esta mesa cuando podremos sistematizar nuestra búsqueda y multiplicar los intercambios de conocimientos y experiencias de E.D con el fin de llenar de contenido a la tan desgastada "solidaridad", a los "derechos humanos" que nadie recuerda, al "medio ambiente" que es sólo moda, al respeto por la "diversidad", social, de género o cultural reducidas a comparsas folklóricas. En síntesis, en estos días de debates que vamos a compartir desde hoy, tendremos la oportunidad de convertir el "desarrollo humano sostenible" en nuestro compromiso educativo.

Módulo I. Crisis, educación y solidaridad ante el nuevo milenio. Hacia un proyecto global emancipatorio.

Cultura y desarrollo

Ponente: Juan Carlos Miguel de Bustos, Fac. CC. de la Comunicación. Universidad del País Vasco

Introducción

Resulta curioso señalar que ambos conceptos -cultura y desarrollo- han ido hasta hace poco separados, a la vez que aparecían como antitéticos. Mientras cultura parecía significar herencia de la sociedad, como si fuera una mirada atrás, de forma que se asociaba con el pasado, el desarrollo era visto como algo relacionado con el futuro, con el avance. De esta forma era difícil que esta dualidad de cultura-pasado pudiera maridarse con el desarrollo-futuro.

Cuando hablamos de desarrollo inmediatamente pensamos en los países que más dificultades tienen. Sin embargo, debemos señalar que este tipo de reflexiones son de plena aplicación a nuestras sociedades. Incluso, en el interior de los países desarrollados, existen grandes diferencias, lo que hace que se hable de mal desarrollo, caracterizado por la pobreza, paro, exclusión de grupos o minorías, etc.

De manera general, se puede identificar el desarrollo con el proceso de transformación de las sociedades occidentales, a partir del siglo XIX, dentro de un marco económico determinado (el capitalista), siendo central el progreso científico y tecnológico. Los países del Este, aunque se exceptúan de este proceso general, participan de muchas de las características de este proceso, ya que también la ciencia y la tecnología han tenido una consideración central.

Suele señalarse que ambos términos convergen en el marco de las conferencias intergubernamentales organizadas por la Unesco sobre Políticas Culturales, en las que se planteó la dimensión cultural del desarrollo, y cuya culminación es la Mondiacult (Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales), celebrada en México en 1982.

La cultura debe ser el último objetivo del desarrollo, en la que debe converger todo. Cultura o mejor pluralismo cultural, porque la cultura no entiende de singulares. Tampoco existe una definición de culturas, sino varias. Cultura es un término que a menudo utilizamos en facetas muy diversas de la existencia: culto religioso, cultura de la tierra, persona culta, etc., lo que nos lleva a inferir que cultura es todo: cómo se organiza una sociedad, cómo ésta dirime sus diferencias y cuáles son los principios políticos sobre los que esa sociedad se asienta. Es por eso que es necesario definir prioridades, de la misma manera que se hace en otros campos como lo económico, a sabiendas, de que cuando se dice que prima lo económico sobre lo cultural lo que prima no es un aspecto sobre otro, sino una visión de la cultura la que subyace. Esto nos debe llevar a pensar que la existencia de una Administración dedicada a la cultura, debiera tener, más que otras Administraciones, una misión de coordinación.

La cultura que estamos haciendo es una cultura en singular porque únicamente se prima todo lo que directamente tenga que ver con lo tecnológico, por ejemplo cuando se habla

de sociedad de la información. Un gran pensador francés -Yves de la Haye- señalaba hace ya veinte años que la tecnología ocupaba el lugar que durante muchos años había ocupado la religión, o valores determinados como la familia. Otro filósofo contemporáneo -Lucien Sfez- señala que la religión de los tiempos modernos es la comunicación, siendo la televisión su principal templo, refiriéndose no a la comunicación como intracción social, sino como discurso.

Después de la II G.M, *progreso* y *desarrollo* se han usado como sinónimos. Hoy, podemos decir que ha habido importantes cambios, que pueden caracterizarse como positivos, especialmente para los países del Oeste (aumento de la esperanza de vida, acceso a la educación y a la cultura, reconocimiento de los derechos humanos, etc.). Sin embargo, estos beneficios, a pesar de la importante colaboración internacional, están muy desigualmente repartidos, abriéndose cada vez más la brecha entre los países desarrollados y los subdesarrollados.

En 1988, La Unesco instituyó la Década Mundial para el Desarrollo Cultural, con el propósito de potenciar actividades que aumentasen nuestro conocimiento de las relaciones entre cultura y desarrollo. De los cuatro objetivos¹ que señala, el primero es fundamental, ya que es el reconocimiento de la dimensión cultural del desarrollo. Los otros tres (afirmación de las identidades culturales, extensión de la participación en la vida cultural y promoción de la cooperación en materia de cultura) pueden ser considerados como consecuencia del reconocimiento de la citada dimensión.

El plan de acción de esta década se basa en la definición que de cultura y de desarrollo se dieron en 1982, con ocasión de la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales, que tuvo lugar en México. Cultura «es un amplio y complejo compendio de rasgos distintivos -materiales, intelectuales y emocionales- que caracterizan a una sociedad o grupo social. Incluye no sólo las artes y las letras, sino también los modos de vida, los derechos fundamentales de los seres humanos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias²». Desarrollo «es un proceso complejo y multidimensional que va más allá del crecimiento económico para incorporar todas las dimensiones de la vida y todas las energías de la comunidad, de forma que la totalidad de los miembros están llamados a contribuir a la vez que esperan compartir los beneficios³».

Observando ambas definiciones podemos observar que son convergentes, ya que además de subrayar la **complejidad**, en la definición de cultura, puede intuirse la presencia de lo económico, como parte de esas dimensiones material, intelectual y emocional. Por otro lado, en la definición de desarrollo está presente la cultura, al hablarse de incorporar todas las dimensiones de la vida, de las cuales la cultura es la síntesis.

Reconocer la dimensión cultural en el desarrollo debe significar que la cultura debe constituir el punto de partida, lo cual a su vez implica que deban tomarse en cuenta los valores e identidades de cada pueblo, de forma que se rompa con la idea singular de desarrollo para llegar a una plural, en la que quepan distintos modelos de desarrollo, dependiendo de las particularidades de cada grupo y de las circunstancias de su aplicación.

¹Cf. *Rethinking Development, World Decade for Cultural Development 1988-1997*, Unesco, Paris, 1994, p. 6.

²Cf. E. R. Harvey, *Políticas culturales en iberoamérica y el mundo*, Tecnos, Madrid, 1989, p. 89 y ss. y *Rethinking Development, World Decade for Cultural Development 1988-1997*, Unesco, Paris, 1994, p. 6.

³ Cf. *Rethinking Development, World Decade for Cultural Development 1988-1997*, Unesco, Paris, 1994, p. 7

Debemos destacar la polisemia de los conceptos comunicación, cultura y desarrollo. Para A. Mattelart la cultura tiene tres funciones: una **expresiva**, una **económica** y otra de **legitimación**. Define la cultura como «memoria colectiva que posibilita la comunicación entre los miembros de una comunidad históricamente situada y que además crea entre dichos miembros una comunidad de sentido (función expresiva), les permite adaptarse a un entorno natural (función económica) y les confiere la capacidad de argumentar racionalmente los valores implícitos en las relaciones sociales (función retórica). Estas son las tres dimensiones de la cultura que el filósofo J. Habermas reúne en la trilogía lenguaje, trabajo, poder⁴»

Estas tres funciones deben ser estudiadas en todas las dimensiones, desde lo local hasta el plano internacional, debiendo ser consideradas conjuntamente, teniendo en cuenta todas las interacciones existentes. Esto puede parecer algo obvio, pero si observamos la historia de las teorías de la cultura o de la comunicación internacional, la norma ha sido la de esquemas bipolares (centro-periferia, por ejemplo), en los que implícitamente se llega a la subordinación a uno o pocos centros. Hablar de centro o periferia nos hace pensar en unidades homogéneas, cuando la realidad es más compleja y heterogénea. De esta forma, el reconocimiento de que incluso dentro del centro hay periferias y viceversa, nos lleva a pensar en modelos que difícilmente pueden ser simplificados en relaciones lineales y causales. En este sentido, a pesar de la fecundidad de conceptos como imperialismo cultural norteamericano, una primera crítica es precisamente la de la unidireccionalidad impositiva desde un punto (Norteamérica) a varios.

Esta multipolaridad (obviamente con pesos desiguales) es más clara si observamos la internacionalización creciente de los medios de comunicación, o mejor de las industrias culturales⁵, tanto porque se incrementa el peso de los grandes grupos de comunicación a nivel mundial como porque crece el consumo internacional de mercancías culturales. Las ocasiones de intercambio también se incrementan con el turismo. Es por ello que se recurre a fórmulas como la cultura-mundo.

Esto no significa, en absoluto que exista una cultura global. A. Smith⁶, considera que a pesar de este intercambio, no se cumplen, ni con mucho las condiciones de esta globalidad cultural, ya que para que exista una cultura global ésta debiera tener carácter universal, de manera que implicaría la negación de raíces, de folklore, de mitos, de tabúes, de identidad territorial.

Debemos recordar que la cultura tiene un estatuto contradictorio en su esencia. Cultura es lo que une a un determinado grupo, pero también lo que le separa de otro. Esta relación dialéctica de lo que **une** y lo que **separa**, se da incluso en el interior de colectivos que a simple vista pudieran aparecer como homogéneos, tales como un determinado Estado, o nación, como por ejemplo Quebec o Euskadi.

Pero además de esta ausencia de espacio, una cultura global no tendría tiempo, salvo la instantaneidad. Una cultura global es en sí misma una entelequia porque la cultura es plural por definición, porque todos los singulares que caracterizan nuestras ciencias

⁴Cf. A. Mattelart, *La communication monde*, La Découverte, Paris, 1994, p. 297. Se trata de una traducción libre.

⁵Resulta preferible hablar de industrias culturales, porque engloba además de lo que comúnmente se conoce como medios de comunicación (prensa, radio y televisión), otras como el cine, la publicidad, el libro, el disco y la tecnocultura (videotex, internet), etc. Para una definición precisa así como una clasificación de las industrias culturales, consultar R. Zallo, *Economía de la Comunicación y de la cultura*, Ed. Akal, Madrid, 1988.

⁶ Cf. «Is there a global culture?», *Intermedia*, august-september 1992, vol 20/No. 4-5, pp 11 y 12.

(Foucault hablaría de disciplinas, con todas las connotaciones de sujeción y de obediencia a reglas que esta palabra nos recuerda), tales como sociedad, economía, teoría económica, historia, etc. son múltiples y plurales. No existe teoría económica, sino teorías, escuelas, ramas,... Esta idea de una cultura global contrastaría con la dinámica internacional basada en los Estados-nación, aún imperante. Y, si pensamos que es la televisión el vehículo fundamental de esta globalización cultural, caeríamos enseguida en una contradicción, ya que tanto la organización (producción, difusión, regulación,) de estas televisiones, se efectúa dentro de esos mismos esquemas relativos a una dinámica nacional-internacional, lejos aún de la mundialización. Incluso las llamadas nuevas tecnologías de la comunicación y de la información sobre las que teóricamente se caminaría hacia la mundialización tienen una base también nacional. En efecto, las denominadas autopistas de la información deben, además de su nombre, de su popularización, de su desarrollo, a la apuesta norteamericana realizada para intentar ganar la competitividad y la eficiencia perdidas en ciertos sectores considerados fundamentales (microprocesadores, hardware, etc.), en comparación con Japón y, en algunos casos, con Europa.

Resulta difícil pronosticar la dirección de los cambios, pero podemos señalar que la acumulación de anomalías a nivel mundial como consecuencia de la persistencia de la organización económica, política y social a través de los Estados nación, que coexisten con organizaciones mundiales, surgidas sobre todo después de la II G.M. -con unos objetivos y organización producto de una época muy distinta a la actual-, implica otra contradicción fundamental que debe ser resuelta. Si a ello le sumamos la distanciamiento creciente entre la cantidad de saber existente y la posibilidad de utilizar o gestionar dicho saber, así como la necesidad de completar y mejorar nuestras democracias, a través de la incorporación real de lo que se ha dado en llamar sociedad civil, etc, podríamos pensar con R. Zallo que estamos ante una *crisis civilizatoria*⁷, caracterizada por una centralidad (fe ciega) de lo tecnológico y de lo económico. Esta crisis, es civilizatoria porque hemos llegado a la inversión total de los principios sobre los que se ha basado el desarrollo económico y social (la famosa tripleta libertad, igualdad, fraternidad), ya que ahora son estos principios (lo económico y lo tecnológico) quienes implican lo social. ¿ No se dice que vivimos en la sociedad de la información, porque nuestra economía es una economía de la información o porque las Nuevas tecnologías de la información están cambiando radicalmente la sociedad?. A esto le podemos llamar *inversión civilizatoria*, ya que se olvida que ante todo la tecnología son relaciones sociales y que son éstas las que primordialmente deben ser tenidas en cuenta.

Definiciones de cultura y desarrollo. Etapas

Durante los 80, se ha pasado a considerar la dimensión cultural del desarrollo, que engloba el conjunto de factores sociales y psicológicos que concurren, con el mismo derecho que los factores económicos y técnicos a la mejora de las condiciones de vida materiales y morales, sin cambios bruscos en los modos de vida o de pensamiento. Esto tiene una consecuencia práctica, ya que en la elaboración de programas de desarrollo comienzan a tenerse en cuenta los factores culturales, que pueden representar un obstáculo o un freno al desarrollo.

Precisamente ha tenido que cambiar el concepto de cultura que hasta los 60 estaba limitado a sus productos, o mejor a algunos de sus productos -patrimonio artístico, artes, etc.- para ir ampliando el concepto. Se llega así a la noción de desarrollo cultural

⁷Cf. R. Zallo, «La crisis de la civilización y la cultura-mundo», Fac CC. de la Comunicación, Univ. País vasco, Leioa, 1996, mimeografiado.

y hacia mediados de los 70 a la dimensión cultural del desarrollo.

En los 60, la cultura, tiene un carácter accesorio, secundario respecto al objetivo central del desarrollo. Incluso, esta accesoriedad tiene carácter negativo, cuando se ve a la cultura como obstáculo. En los 80, la cultura tiene un servicio instrumental al servicio del desarrollo, y hoy, la cultura tiene un carácter global y finalista, en el que se considera que en el desarrollo son las personas y los grupos los agentes y los beneficiarios del desarrollo. Esta concepción es más teórica que práctica, pero al menos se va instalando en los documentos de organizaciones tales como la Unesco. Los resultados prácticos son aún reducidos porque aún lo económico tiene un carácter central en los países del norte como del sur.

Volviendo a los años 60, a la noción imperante de cultura accesoría, le corresponde un concepto de desarrollo medido en términos netamente cuantitativos, en la creencia de que estos mejorarán las condiciones de vida de la población. En otras palabras, se piensa que lo económico es necesario y suficiente.

Hoy, a pesar de que existen movimientos que impugnan este modelo, la vertiente económica tiene aún el carácter de supernorma. A esta primacía de lo económico se refiere el término comúnmente utilizado de Pensamiento Único.

Considerando el desarrollo como el proceso de mejora de las condiciones de la existencia, no puede sino considerarse que esto implica que este proceso deba ser considerado de manera mundial, ya que cada vez más variables tienen este carácter (economía, las finanzas, las comunicaciones, etc.).

En la concepción más amplia de desarrollo que tiene en cuenta los aspectos no económicos del desarrollo, destacan dos grandes contribuciones: El informe de la Comisión Brundtland (1987) y el Informe anual sobre desarrollo humano del PNUD, que se publica desde los 90. La Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, de las Naciones Unidas, presidida por Gro Harlem Brundtland, primera ministra de Noruega, presentó un informe con el título de *Nuestro futuro común*, que tomaba en consideración las condiciones del medio natural y humanas en las actividades relacionadas con el desarrollo y que introducía un concepto nuevo: el desarrollo sostenible.

Este concepto introduce una dinámica interesante porque nos habla de responder a las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones venideras. Es interesante, porque supone una ruptura con el pensamiento anterior, ya que significa una estrategia a largo plazo, que privilegia los problemas medioambientales y se ocupa de problemas relacionados con la población, la alimentación, la energía y el desarrollo urbano. Sin embargo hay que señalar que este informe a pesar de que introduce un cambio de actitud fundamental, no introduce de manera explícita los valores culturales.

Por otro lado, en el primer informe sobre el *Desarrollo Humano* de 1990, se señala que lo importante es analizar de qué modo el crecimiento económico tiene o no por resultado el desarrollo humano de diferentes sociedades. El concepto de desarrollo humano, que se mejora cada año, se define mediante una serie de indicadores entre los que están los indicadores de libertad política, igualdad de oportunidades, etc; pero los valores culturales (creencias, costumbres, modelos de producción, de consumo, de intercambio, etc.) están ausentes.

Esta ausencia no es por casualidad, ni porque su inclusión no resulte tarea fácil, sino

que obedece a que este concepto de desarrollo humano está unido e inspirado por un tipo de sociedad concreto, en la que se priman un tipo de valores y no otros. Así, se ha primado un modo de organización centrado en el mercado, el individualismo, la competencia, el éxito económico, una forma de innovar relacionada con la guerra -fría o caliente-, etc. Mientras, en los países del Este se ha utilizado la planificación central, con objetivos más humanistas y sociales, y la asignación de un papel fundamental al progreso científico. En ambos modelos, lo cultural, la diferencia, lo plural, han estado excluidos.

La definición que nosotros aceptemos de desarrollo debe tener en cuenta todos los progresos parciales que se realicen (desarrollo sostenible y desarrollo humano). Sin embargo, si tuviéramos que calificar el desarrollo, debiéramos hacerlo con el adjetivo de cultural, porque la dimensión cultural incluye las anteriores. ¿Qué más humano que la cultura y la comunicación, que es la esencia, lo que define y caracteriza al ser humano que vive en comunidad y que se relaciona con su medio ambiente?. ¿Qué mejor que la cultura para explicar la intergeneracionalidad, en la que, de manera dinámica, a través de la comunicación, se transmiten los lenguajes, las creencias y los valores de nuestra sociedad?.

En otras palabras, las creencias, los cultos, los ritos, constituyen el transfondo de las vivencias culturales de los pueblos y fundamentan una visión del mundo, y en especial una relación con el pasado y con el futuro. Por otro lado, la naturaleza es junto a las creencias un elemento fundamental en la constitución de la cultura, puesto que las tradiciones de cada comunidad incluyen concepciones del medio ambiente heredadas y transmitidas de generación a generación, por ejemplo a través de los mitos. Muchos de estos mitos, surgen de la visión o relación que los grupos han tenido con la naturaleza, de forma que observamos que muchos mitos encarnan una parte de la naturaleza, o lo que es muy corriente, habitan en algún elemento de ella. Para muchas tribus africanas, los árboles son elementos a respetar, ya que además de ser considerados como fuente de alimento y de materia prima, se le asocia con la propiedad. Si el árbol es morada de los espíritus como para los sereres del Senegal indudablemente va a implicar una relación especial.

Relaciones entre comunicación y desarrollo

En los últimos 40 años ha habido tres grandes maneras de ver la comunicación y el desarrollo.

1.- Durante los años 50-60, existe una relación de **causalidad**, discutiéndose quien precede a quien, es decir si es la comunicación una condición necesaria para el desarrollo o es el desarrollo quien precede a la comunicación. El modelo de causalidad de Lerner señala que el crecimiento de un eslabón de su cadena estimula el crecimiento de los siguientes eslabones o etapas por él considerados (urbanización, alfabetización, acceso a los medios, integración en la sociedad de masas).

Los medios de comunicación son vistos como agentes e indicadores de cambio, puesto que el acceso a los medios es considerado como previo para participar en la sociedad moderna. Además, en esta concepción, los medios tendrían una influencia directa sobre las actitudes y los comportamientos individuales. Esta relación causal también se encuentra en la teoría leninista de los medios.

2.- Concepción **utilitarista**. Se trata de una aproximación más práctica que teórica que se esfuerza en analizar la relación entre el coste de las inversiones tecnológicas en favor

del desarrollo y los beneficios que se pudieran obtener. Dentro de esta concepción se consideran varias aproximaciones como el denominado modelo de difusión, del que Everett Rogers es el principal representante y que concibe el desarrollo como un tipo de cambio social en donde se introducen ideas nuevas para aumentar los ingresos per cápita y los niveles de vida mediante métodos más modernos de producción y una organización social más perfeccionada.

También debemos considerar aquí la difusión de tecnología y de saber hacer de hacia los países en vías de desarrollo. Enseguida se vio que los procesos de importación-exportación de tecnologías inciden no solamente sobre el nivel de competencia y de saber hacer del receptor, sino también sobre el código de valores. De esta forma, los países en vías de desarrollo, se encuentran confrontados a un doble problema de no fácil solución: cómo utilizar de la mejor manera la tecnología moderna, reduciendo al máximo los efectos negativos que pueda tener la importación de esa tecnología. Así, si se ha demostrado que los medios de comunicación *modernos* tienen o pueden tener una aplicación potencial no es menos cierto que los canales de comunicación clásicos o tradicionales -como por ejemplo las mezquitas.- constituyen unos medios eficaces para obtener los mismos resultados, minimizando las consecuencias indeseadas.

3.- Concepción basada en el **análisis de las infraestructuras.**

Esta aproximación de la que existen varias corrientes, se basa en analizar las infraestructuras actuales del sistema mundial de comunicación para ver en qué medida estas frenan, o al contrario favorecen el desarrollo a todos los niveles.

En esta onda se sitúan las corrientes que dieron lugar al NOEI (Nuevo Orden Económico Internacional) y NOMIC (Nuevo Orden Mundial de la Información y de la Comunicación). Así, el Informe MacBride recomendaba efectuar cambios para lograr un mayor equilibrio en las estructuras de la información. Este equilibrio, o mejor este menor desequilibrio buscado es condición necesaria para lograr ese Nuevo y Distinto Orden (menor desorden) en el que se intente promover el desarrollo en todos sus planos. La aproximación que estamos viendo y que también se llama estructural supone una ruptura epistemológica con las dos corrientes anteriormente consideradas, ya que se preocupa de estudiar los procesos de producción de mensajes y de su difusión, dejando de lado los aspectos de los efectos, al menos en el sentido de causalidad que caracterizaba a las teorías de la modernización. Además, tiene en cuenta la estructura de la propiedad de los medios de comunicación, de manera que surge indubitablemente la cuestión del control de estos medios.

Los representantes de esta amplia corriente son Herbert I. Schiller, Armand Mattelart, Hamis Mowlana, Cees Hamelink, Ramiro Beltrán, Hector Schmucler, etc.

Nuevas tecnologías y Comunicación

Asistimos a una multiplicación de soportes y a una mundialización creciente de los flujos comunicativos, especialmente audiovisuales, de manera que se genera una situación diferente, sobre la que merece la pena detenerse, aunque sea brevemente. Lo primero que resalta de esta situación es la continuación del intercambio desigual de flujos comunicativos y culturales entre el norte y el sur; intercambio desigual que ya se analizó durante los 70, dentro del denominado NOMIC.

Nos encontramos con un dilema difícil de resolver, ya que las denominadas Tecnologías de la información (digitalización de los contenidos, convergencia

tecnológica del audiovisual, las telecomunicaciones y el audiovisual, multiplicación de las redes, de las que Internet es el mejor ejemplo) van a suponer cambios importantes en lo social, en lo cultural, etc, difíciles de predecir. En este sentido debemos señalar la simpleza con que se habla de los impactos de estas nuevas tecnologías, al hablar sobre los posibles cambios con total grado de certeza, lo cual supone una postura anticientífica, ya que toda prospectiva al respecto es incierta, en la medida de que los impactos van a ser la resultante de las evoluciones de las propias tecnologías, de la de los usos sociales de las tecnologías, del papel de las administraciones y los estados en la regulación (de lo social, lo tecnológico, lo cultural) y de las iniciativas que propongan las empresas.

Lo anterior no significa que no se deba especular sobre el futuro, sino más bien todo lo contrario. Lo que sí podemos decir desde ahora es que existen dos velocidades. Una rápida, la de la innovación, y otra la de la aceptación o interiorización de esta innovación y uso social o cultural de esas tecnologías, es decir la integración en algunas prácticas sociales. Indudablemente, si no cambian las cosas, el sur es quien tiene menores capacidades de innovación y de incorporación en usos sociales, con lo que podemos hablar de metavelocidades. No obstante, existen excepciones, como el de la Indisa en relación a la informática.

La multiplicación de canales de televisión a que asistimos en la actualidad tiene un efecto inmediato: la rarefacción de programas o contenidos, ya que mientras éstos crecen en progresión aritmética, aquellas -las televisiones- lo hacen de manera exponencial. En efecto, la cadena de creación de programas audiovisuales o filmes es relativamente larga y difícilmente acortable, porque en la base existe un tipo de trabajo difícilmente automatizable, como es el trabajo de ideación de guiones o la edición audiovisual.

Este cambio cuantitativo -incremento del número de cadenas- y la rarefacción de contenidos va a implicar cambios en la calidad de estos programas. Aunque debemos decir que no existe ninguna geometría de la calidad, es fácil deducir que éstas se resientan, especialmente cuando se prime la conquista diaria y puntual de las audiencias. También influyen los costos de producción de nuevos programas, ya que la relación de producción *ex novo* versus importación de programas es, en muchos casos, de 10 a 1. Esta relación es realmente importante si se miran los PVD, especialmente los africanos, que disponen de pocos medios. Indudablemente, a favor de la producción propia está el hecho de que en general los primeros puestos de los rankings de audiencia de los programas de televisión son ocupados, en general, por programas de producción local⁸.

Además, los satélites de difusión directa son el vehículo privilegiado por los medios occidentales para desarrollar estrategias de crecimiento en los PVD. Los tres ejemplos más notorios son los de Canal Horizons, primera cadena de pago destinada a varios países africanos, controlada en un 66% por Canal Plus, y que ofrece contenidos con los mismos ingredientes que en Europa, aunque se de cierta importancia a la programación africana. El segundo ejemplo, mucho más reciente es la alianza, a finales de 1995, entre R. Murdoch junto a TCI (principal operador de cable norteamericano, Televisa (propietario, entre otras, de tres cadenas de televisión privada en México, que centralizan más del 75% de la audiencia y Globo (el más importante grupo de comunicación brasileño), para el lanzamiento de 150 cadenas de televisión vía satélite, destinadas a Latinoamérica. El tercer ejemplo tiene también como protagonista R. Murdoch, al ser accionista principal de Star Tv, que ofrece un importante abanico de

⁸Cf. J. Jouët, *Les Nouvelles technologies: orientations de la recherche*, Unesco, París, 1990.

programas vía satélite a través de Asiasat, desde Israel a la India. Por ahora llega a más de 30 millones de hogares, en más de 30 países, lejos aún de los 3 billones de personas que habitan en la zona, y que constituyen los 2/3 de la humanidad.

El consumo de productos comunicativos occidentales contribuye a configurar un canon de gustos de audiencia regido por modelos occidentales, de tal manera que los productos televisuales locales -fabricados con mucha imaginación y pocos medios- aparecen como mediocres en comparación con los filmes y los programas extranjeros. De esta forma podemos decir que una gran parte del éxito de los programas importados es consecuencia de la insuficiencia de los sistemas de producción nacionales que no llegan a rellenar las parrillas de programación. Se apunta también que tienen éxito los programas audiovisuales occidentales por que se articulan en torno a valores universales, susceptibles de atraer a todo tipo de personas, indistintamente de su cultura (se habla del amor, del odio, de la venganza). A veces también se señala que EE.UU. es en sí un laboratorio, por su dimensión multiétnica.

Dallas ha sido una de las series más estudiadas en varias regiones del mundo. Los resultados muestran que esta serie ha tenido un éxito internacional, con alguna rara excepción como Japón y Brasil. Sin embargo, hay que señalar que la percepción es distinta, al ser diferente la decodificación realizada a través de las culturas. Incluso entre países relativamente similares, como Alemania y Holanda los motivos de la aceptación de una serie son distintos. Esta distinta visión según las distintas culturas nos señala la dificultad de creer en modelos deterministas, ya que el impacto de un determinado contenido es multiforme y complejo. No hemos sabido aún integrar esta multidimensionalidad y por ello vivimos en una época de crisis científica.

La transferencia de tecnología y la modernización

Las NTI permanecen especialmente centradas en los Países del Norte, y son vistas por los PVD como un medio de alcanzar de manera más rápida la modernidad, mediante el acceso directo a lo que se ha dado en llamar la sociedad de la información y cuya retórica inunda la actualidad mediática.

En cierto modo, se puede decir que las NTI reavivan el modelo determinista, según el cual la tecnología es en sí algo deseable y fuente de crecimiento económico, e incluso social, olvidando todo el background científico que muestra que los éxitos de las transferencias de tecnología reposan sobre una correcta aprehensión de los objetivos y medios, dentro de un marco cultural específico.

Ahora bien, el desarrollo tecnológico implica una mayor relación de intercambios entre los PD, ya que no hay ningún país, como podía ser antes EE.UU. que centralizase una buena parte de las nuevas tecnologías -informática, electrónica y telecomunicaciones-. Muestra, causa y consecuencia de este creciente intercambio es la multiplicación de alianzas entre empresas de telecomunicaciones, informática y audiovisual, que tienen además un carácter global.

En telecomunicaciones y audiovisual, la transferencia a los PVD se realiza mediante el sistema *llave en mano*, acompañada de la formación del personal local para el funcionamiento y mantenimiento de los materiales. Normalmente esta forma de transferencia implica la creación de lazos de dependencia. El problema de la transferencia es que no siempre se hacen los estudios previos de necesidades presentes y futuras de utilización de los materiales objeto de la transferencia, de forma que muchas veces las infraestructuras se infrautilizan. Démosles cuenta de que quienes

deciden las operaciones tienen objetivos e intereses divergentes -los decisores locales y las multinacionales-. Muchas veces en las negociaciones intervienen factores económicos y políticos que se superponen a las necesidades reales.

La transferencia de informática se inscribe también en un esquema de dependencia. Los PVD, por sus deficientes estructuras industriales, exigen una adaptación específica del material y de mantenimiento que generalmente se traduce en un incremento de los precios, ya que los programas informáticos importados son en general poco adaptados a las necesidades de los PVD. Tampoco poseen la capacidad de creación de bases de datos, de manera que los PVD se constituyen como usuarios de estos servicios, que están centrados en el Norte.

Por otro lado, los microordenadores, baratos y fáciles de emplear tiene ventajas importantes, pero sus aplicaciones son limitadas por la falta de programas apropiados y de usuarios formados. En este ámbito, generalmente, los proyectos de transferencia de tecnología suelen ser el traspaso de materiales y la adaptación a posteriori, cuando el esquema debiera invertirse, partiendo siempre de las necesidades reales. Un buen ejemplo de esta inversión es el proyecto de la Unesco de Edición Informática destinado a la fabricación de diarios rurales en África, para lo cual se ha concebido un programa específico, adaptado al alfabeto de la región, que permita la utilización de varias lenguas y destinado a escritores, educadores y periodistas. Inmediatamente surge la pregunta de si este tipo de actuaciones son viables fuera de las instituciones internacionales.

Para finalizar, Nelson Mandela, en un artículo aparecido en enero de este año, en la revista *Intermedia*⁹, señala que las NTI no debieran ser tratadas únicamente como una actividad comercial y se posiciona a favor de que los gobiernos expandan el servicio universal, llevando servicios a las zonas y áreas más pobres, y por extensión al resto de los PVD a la vez que llama a la cooperación internacional para la construcción de infraestructuras y para la educación y formación inducidas. Señala también que los desarrollos en las tecnologías de la información implican una oportunidad inmejorable que no debe ser perdida.

Es consciente de que en esta época de liberalización, los PVD deben hacer frente a las necesidades de grandes capitales, encarando el problema de cómo crear incentivos para que los operadores de telecomunicación oferten servicios en áreas rurales. Este es un problema fundamental porque un presupuesto fundamental de esta liberalización es la eliminación de subvenciones cruzadas, sobre las que se ha basado el desarrollo de las telecomunicaciones, y que han permitido la oferta de servicios a zonas alejadas de los centros urbanos. Las subvenciones cruzadas se dan cuando unos servicios con superavit -las llamadas locales, por ejemplo- subvencionan otras con déficit -las internacionales-. También puede haber subvenciones cruzadas en las conexiones según zonas (conexión en ámbito rural subvencionada por las urbana). En este último caso, en ausencia de subvenciones cruzadas, un abonado en zona rural podría tener que haber pagado cantidades astronómicas, ya que los costes reales de instalación (cableado, etc.) son mayores.

Voy a acabar con un pensamiento de Mandela, pero que es común a una buena cantidad de pensadores, estudiosos y cooperantes, y es que hasta que no se consiga que la sociedad de la información sea global, es decir en la que estén presentes e interactúen en un plano de igualdad todos los países, y no únicamente los desarrollados, no

⁹ *Intermedia*, vol 23, nº 6, diciembre 95 -enero 96, Londres.

podremos hablar de revolución de las comunicaciones.

Módulo I. Crisis, educación y solidaridad ante el nuevo milenio. Hacia un proyecto global emancipatorio.

Conflictos armados en el fin de siglo

Ponente: Mariano Aguirre. Director del Observatorio de Conflictos en el Centro de Investigación para la Paz (CIP), Madrid; Investigador del Transnational Institute (TNI), Amsterdam

Alrededor de medio centenar de conflictos armados estaban en curso a fines de 1995, en un amplio espectro que iba desde Bosnia hasta Sri Lanka, pasando por Argelia, Sudán, Timor Oriental, Liberia, Sierra Leona, y situaciones apenas contenidas en Ruanda, Burundi, y México.¹⁰ Ninguno es una pugna nítida entre estados. En todos hay un componente común: se lucha dentro de los estados. Inclusive en la confrontación reciente de Serbia, Croacia, y Bosnia-Herzegovina, reconocidos por la comunidad internacional, la presencia de minorías serbias, croatas y musulmanas, ha dificultado clasificar al conflicto sólo como enfrentamiento entre estados. La guerra sobre el Alto-Karabaj implica a Armenia y Azerbaiyán, pero es un conflicto de secesión, al igual que la de Chechenia. Y los ataques de Israel al territorio de Líbano en abril de 1996 reflejan antes un problema regional que una guerra entre estados.

Los aspectos irregulares e interestatales de los conflictos crean problemas para gestionarlos. El secretario general de la ONU, Boutros Boutros-Ghali, indica que estos conflictos "ponen al personal de mantenimiento de la paz de la ONU frente a problemas que no se habían visto desde la operación del Congo (1960).(…) generalmente participan no sólo ejércitos regulares sino también milicias y civiles armados con escasa disciplina y estructuras de mando mal definidas (..); (son) guerras de guerrillas con frentes de combate indefinidos. Los civiles son las principales víctimas y, con frecuencia, los principales objetivos".¹¹

En la segunda guerra mundial la proporción entre víctimas civiles y militares era del 50%, en la actualidad 90 de cada 100 víctimas son civiles. Se producen graves crisis humanitarias y las organizaciones internacionales que responden a ellas deben tratar con autoridades combatientes volubles y variables, que no respetan normas de conducta y que usan a las víctimas y las ayudas para su beneficio.¹² Algunos grupos que

¹⁰ Peter Wallensteen & Margareta Sollenberg, "After the Cold War: Emerging Patterns of Armed Conflict 1989-1994", *Journal of Peace Research*, Vol. 32, N°3, 1995, pp.345-360; M. Aguirre (ed.), *Ruptura de hegemonías. Anuario del CIP 1995*, Icaria/CIP, Barcelona, 1995, pp.305-368; Hal Kane "Wars Reach a Plateau", en Linda Starke (ed.), *Vital Signs 1995*, W.W. Norton/WorldWatch Institute, New York, 1995, p.110; "Le bouleversement du monde", *Manière de voir* N° 25, Le monde diplomatique, Février 1995; *SIPRI Yearbook 1994 y 1995*, Oxford University Press, Oxford.

¹¹ Suplemento de "Un Programa de Paz": Documento de Posición del Secretario General, 3 de enero, 1995, A/50/60/1995/1, p.5.

¹² *Informe Mundial sobre Desastres 1995*, Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, San José (Costa Rica), 1995; Médecin Sans Frontiers, *Population en danger*, Editions La Découverte, Paris, 1995.

empezaron luchando por la revolución social ahora roban a los campesinos.¹³ Son guerras que se libran con abundancia de armas ligeras muy difíciles de controlar y con un mercado en expansión, y que siembran millones de minas terrestres en campos de la muerte desde Angola hasta Bosnia.¹⁴

Las instituciones estatales desaparecen: la policía local es inexistente o se vuelve una de las partes, el poder judicial se esfuma, no hay gobierno o no tiene jurisdicción sobre zonas del país. Surge el bandolerismo y el caos; se destruye la infraestructura y se limitan las posibilidades económicas y comerciales futuras.¹⁵ La guerra para, se negocia, se violan los acuerdos y todo empieza otra vez. Los grupos en pugna queman cosechas, minan los campos, y tratan de controlar tanto las entradas por las que llega la ayuda humanitaria, como los campos de refugiados en los que reclutar nuevos combatientes, generalmente menores de edad: "En una época, las guerras se libraban entre ejércitos, dice UNICEF, pero en las guerras de la última década más niños que soldados han muerto o han quedado inválidos".¹⁶

Niños, mujeres, ancianos, los sectores calificados como más frágiles -en realidad, los que en gran parte sostienen las economías de supervivencia-, son las principales víctimas, unas veces porque al matarlos se destruye la infraestructura del enemigo; otras, como en Argelia, porque para los islamistas radicalizados matar a las mujeres que violan sus normas tiene un fuerte contenido simbólico.

Los conflictos interestatales ponen en evidencia vacíos jurídicos. El más conocido es el que enfrenta al principio de no injerencia en los asuntos internos de los estados, recogido en la Carta de la ONU, con la responsabilidad que debería tener la comunidad internacional cuando los estados violan masivamente los derechos humanos. Una de las varias evidencias de ese problema es la situación de 26 millones de *desplazados interiores* que no son reconocidos por el Derecho Internacional Público oficialmente como refugiados.¹⁷ Estos últimos, además, suman otros 23 millones.

Aguas escasas, multiplicidad étnica

Los raíces de los conflictos actuales son diversas. Conquistar el poder político o el territorio son causas evidentes, pero la guerra del fin de siglo es compleja en sus razones, manifestaciones, y legitimaciones. Michael Klare, de Amherst University, considera que hay:

- a) *conflictos regionales*: potencias rivales en ascenso (Pakistán e India, por ejemplo, con el agravante que ambos países poseen tecnología bélica nuclear);
- b) *guerras por recursos naturales*: los recursos hídricos en Oriente Medio y otras regiones del mundo, por ejemplo. "El agua, dice el experto Peter Gleick, es pura dinamita";¹⁸

¹³ El caso del Frente de Unidad Revolucionaria (FUR), de Sierra Leona. Ver Howard W. French, "Africa's New Guerrillas: Pillage, No Politics", *International Herald Tribune*, 20 de febrero, 1995.

¹⁴ Swadesh Rana, "Small Arms and Intra-State Conflicts", *Research Paper*, N°34, Institut des Nations Unides Pour la Recherche sur le Désarmament, abril 1995.

¹⁵ Ver Michael Cranna (Ed.), *The True Cost of Conflict*, Earthscan/Saferworld, Londres, 1994.

¹⁶ *The State of the World's Children*, UNICEF, New York, 1995.

¹⁷ Francis M. Deng, *Protecting the Dispossessed. A Challenge for the International Community*, The Brookings Institution, Washington D.C., 1993.

¹⁸ Peter H. Gleick, "Amarga agua dulce", *Ecología Política* N°8, Icaria/CIP, Barcelona, 1994, pp.85-

- c) *conflictos separatistas y nacionalistas*: grupos étnico-nacionalistas que pretenden establecer su propio estado (serbio-bosnios, chechenos, tamiles, entre otros);
- d) *conflictos irredentistas*: grupos étnico-nacionalistas que tratan de extender las fronteras de su estado actual para incluir otro territorio en el que viven comunidades de su mismo grupo (alemanes que reclaman la región de los Sudetes a la República Checa);
- e) *luchas étnicas, religiosas, y de poder tribal*: grupos de un mismo estado que pugnan por tierra, trabajos, ayuda internacional y recursos (Somalia y Ruanda, entre otros);
- f) *guerras revolucionarias y fundamentalistas*, de grupos que tratan de imponer una determinada ideología y visión del mundo en sus estados (desde el FIS en Argelia a las Milicias en EE UU);¹⁹
- g) *luchas en favor de la democracia, el anticolonialismo y las reivindicaciones indígenas* (movimientos en América Latina y Filipinas, entre otros).²⁰

En la realidad se cruzan diversos aspectos de esta clasificación. Investigaciones sobre guerra y medioambiente indican, por ejemplo, que hay una vinculación entre cambio medioambiental (declive de un recurso inducido por la actividad humana), crecimiento de la población (un recurso escaso debe ser dividido entre más personas), y distribución desigual de recursos (una élite nacional y/o externa controla el uso de ese recurso).²¹ Los modelos productivos aplicados en Haití y Filipinas en el sector agrícola han producido destrucción ambiental, migraciones interiores, pobreza y revueltas que son, a la vez, luchas anti-imperialistas y por la democracia.

En Ruanda, la violencia habría nacido de una combinación de injusta posesión de la tierra, falta de nuevo empleo agrícola, aplicación de programas de ajuste estructural, corrupción del gobierno, debilidad de la transición a la democracia iniciada en 1994, manipulaciones de las identidades étnicas Tutsis y Hutus, y la inseguridad que el proceso de transición generaba en la élite Hutu del poder alrededor del asesinado Presidente Juvenal Habyarimana.²² A todo ésto se sumó la eficacia del mercado internacional para vender armas a los contrincantes potenciales, y la ineficacia de la ONU, Francia y Bélgica (por su influencia regional) para prevenir el conflicto entre ellos.

La crisis de los imperios

Hay una raíz económica de estos conflictos que anida en la crisis tanto del modelo liberal capitalista para ofrecer bienestar a todo el mundo, como de los experimentos comunistas. Después de 50 años de políticas liberales, una amplia franja de países se

106; John Vidal, "La bomba del agua" (resumen del informe de Ismael Serageldin para el Banco Mundial), *El mundo*, 13 de agosto, 1995.

¹⁹ Garry Wills, "The New Revolutionaries", *The New York Review of Books*, 10 de agosto, 1995, pp. 50-55.

²⁰ Michael T. Klare, "War, Conflict, and Peace in the Post-Cold War Era", en M.T. Klare (ed.), *Peace & World Security Studies. A Curriculum Guide*, Lynne Rienner, Londres, 1994, pp. 101-102. (Los ejemplos en cada caso son míos. M.A.)

²¹ Thomas F. Homer-Dixon, "Environmental Scarcities and Violent Conflict", *International Security*, Vol. 19, Nº1, 1994, pp. 5-40.

²² Valerie Percival and Thomas Homer-Dixon, "Environmental Scarcity and Violent Conflict: the Case of Rwanda", The Project on Environment, Population and Security, American Association for the Advancement of Science and University College/university of Toronto, 1995.

encuentran en situación de pobreza estructural y sin muchas esperanzas.²³ También colapsaron los modelos comunistas y aquellos en el Tercer Mundo que combinaban nacionalismos con una pincelada de socialismo.

Estos fracasos del mercado libre y del comunismo se pueden leer desde otra óptica: se asiste, por un lado, a la crisis de los estados frágiles emergentes de los imperios coloniales occidentales en las últimas décadas, países en los que no hubo *nation building* sino antidesarrollo. Por otro, al colapso, o etapa dramática de formación, de los nuevos estados que han nacido de la crisis del sistema comunista.

El resultado es que hacia el fin de siglo habrá 2.000 millones de pobres en el mundo, tratando de sobrevivir entre un mundo rural cada vez más desgastado por la crisis ambiental y en el que se aplican técnicas productivas de alta racionalidad y baja demanda de mano de obra, y las duras megaciudades que ofrecen cada vez menos puestos de trabajo.

La mayoría vivirá en países con posibilidades limitadas de encontrar un sitio bajo el cielo del mercado mundial. A la vez, la mayor parte de las reivindicaciones étnicas, nacionalistas, secesionistas o simplemente reivindicativas políticas y económicas están situadas en esos países. Si se toman las 335 lenguas (de las 8.000 existentes) que hablan más de 1 millón de personas en el mundo y se pretende aplicar el principio de unificación lengua/nación, "los problemas de reajuste de frontera no han hecho más que empezar".²⁴

Políticamente las cosas no van mejor. La falta de democracia, de vigencia de las libertades y de respeto de los derechos humanos han sido constantes en los países frágiles tanto del mundo liberal como del comunista. Human Rights Watch indica que EE UU y la Unión Europea permiten "que un creciente mercantilismo domine sus políticas exteriores y debiliten una protección vigorosa de los derechos humanos".²⁵

Mientras que en Ruanda y Bosnia-Herzegovina ha reinado la pasividad occidental, respecto de China y otros países que violan los derechos humanos se practica una "diplomacia comercial", que antepone las inversiones para aprovechar grandes mercados y bajos salarios a la defensa de la democracia. Cuando desde Sarajevo, Argel, Beijing, Ruanda o Lima se mira hacia los gobiernos democráticos occidentales no es difícil adherir a las proclamas anti-occidentales y anti-seculares, o caer en la desesperación de la supervivencia.

A los marginados del nuevo orden, sin derechos ciudadanos y sin trabajo, les queda conseguir un *empleo precario* o integrarse en algún escalón del sistema del *narco*, entrar en las cada vez más extendidas redes mafiosas locales o internacionales de la prostitución, la exportación de niños, o la venta de órganos, actividades que han alcanzado un extraordinario desarrollo. O ser guerreros irregulares o soldados a cambio de comida, ropa, un fusil, pillaje y un marco de referencia una veces real y otras simbólico.

Desconcierto y legitimaciones

²³ UNCTAD, *The Least Developed Countries 1995 Report*, Ginebra, 1995.

²⁴ José M. Tortosa, "Violencias culturales: pronósticos y terapias", *Revista Internacional de Sociología*, N°8-9, mayo, 1994, pp. 222.

²⁵ *Human Rights Watch World Report 1995*, Human Rights Watch, New York, 1995, p.XIII.

Las razones de la guerra moderna no siempre coinciden con con las legitimaciones que los actores elaboran para sí mismos y para el mundo con el fin de justificar la violencia. Los individuos y grupos sociales aceleran su búsqueda de explicaciones del mundo en tiempos de rápido cambio social, económico y político, cuando no de derrumbamiento del sistema, como en Europa Oriental, la antigua URSS y Ruanda, pese a las diferencias. El nacionalismo étnico y las religiones lideran estas legitimaciones.

Según algunos analistas, el sentimiento nacionalista genera conflictos y provoca la división en los estados. Para otros "no es el nacionalismo *per se* el responsable de la quiebra de los estados; el nacionalismo tiende a emerger sobre la ruina de los estados que ya no son viables, por otras razones a la vez que por las étnicas".²⁶ El nacionalismo ofrece cohesión social en períodos de crisis y de rupturas de estructuras sociales y valores. Al combinar memorias, mitos, y símbolos ofrece una dimensión trascendente que "eleva a los individuos de su realidad terrena y los aleja de su tiempo inmediato".²⁷

En este sentido algunos nacionalismos adoptan un papel religioso. Juergensmayer se refiere al nacionalismo religioso como una *ideología del orden* -la otra sería el nacionalismo secular- que ofrece una interpretación coherente del mundo que va más allá de la realidad del día a día, y una autoridad que otorga razón de ser al orden político y social.²⁸ Conflictos en la India, en Sri Lanka, Egipto, Irán y otros países islámicos, al igual que en Asia Central, y antiguos países del Este Europeo estarían asentados en la recuperación del nacionalismo religioso. La visión religiosa ofrece potentes legitimaciones. "El lenguaje de la guerra cósmica es fácilmente explotado por activistas políticos que quieren dar una legitimidad sacra a sus causas terrenales".²⁹ En la medida que la religión ofrece una justificación moral a la violencia, "y esta es la fuerza más potente que una entidad no legal puede poseer, la religión puede ser una poderosa arma política".³⁰

La guerra cósmica trascendente legitima al terrorismo del FIS argelino cuando asesina mujeres para restaurar el orden fundamental, al general Ratko Mladic al dirigir los fusilamientos de bosnios musulmanes en Srebrenica, y a las Milicias de Montana al volar en 1995 el edificio federal en Oklahoma como resistencia al Gobierno de Ocupación Zionista que Bill Clinton habría organizado junto con Hillary y la ONU. Todo ellos, además, saben que cuanto más espectaculares sean sus acciones más posibilidades tendrán de "trepar al escenario global y actuar en nombre de sus miembros"³¹ y tener tres minutos en CNN. Los guerrilleros liberianos matan a sus víctimas de forma espectacular frente a los periodistas, alimentándose previamente de drogas y videos de Rambo. De este modo, la violencia con fines trascendentes se torna espectáculo terrenal televisado, perdiéndose la complejidad sistémica de las guerras, y la posibilidad de actuar políticamente sobre ellas.

²⁶ Anthony D. Smith, *Nations and Nationalism in a Global Era*, Polity Press, London, 1995, p.152.

²⁷ Ibidem, p.159.

²⁸ Mark Juergensmayer, *The New Cold?. Religious Nationalism Confronts the Secular State*, University of California Press, Berkeley, 1993, p.31.

²⁹ Ibidem, p.163.

³⁰ Ibidem, p.163; y Tortosa, p.225.

³¹ James N. Rosenau, "The United Nations in a Turbulent World", *Occasional Papers Series*, International Peace Academy, Lynne Rienner, Londres, 1992, p.23.

Nota. Su ponencia estuvo basada esencialmente en este texto, publicado por *Le monde diplomatique* (Paris, noviembre 1995), que se reproduce aquí con actualizaciones.

Módulo I. Crisis, educación y solidaridad ante el nuevo milenio. Hacia un proyecto global emancipatorio.

La perspectiva de género en el desarrollo desde el movimiento de mujeres

Ponente: Carmen de la Cruz. Consultora en cooperación y desarrollo. Miembro de la red europeo WIDE.

La experiencia del movimiento de mujeres en los últimos años le ha llevado a desarrollar visiones críticas del desarrollo y a buscar nuevos paradigmas. Su fundamentación ha sido que los procesos de desarrollo de las últimas décadas no han respondido a los intereses básicos de las mujeres y hombres, como son el asegurar las mínimas condiciones de supervivencia, seguridad y autonomía.

Las distintas formas de interconexión a nivel internacional a través de redes, conferencias y encuentros lleva al movimiento a plantearse de qué manera legitimar su agenda política a nivel internacional entre mujeres de distintos espacios y confrontarlas a través del ámbito oficial y la lógica de las Conferencias Mundiales especialmente las convocadaa por Naciones Unidas en un nuevo proceso de diálogo social, pasando de una política de confrontación a una de

negociación. Esto significaba realizar propuesta y demandar el derecho a ejercer su capacidad de decisión en todos los espacios políticos, reduciendo las brechas entre la capacidad de participar y proponer (Vargas, 1995). En este sentido era importante articular lo específico y lo global, es decir nutrirse de los aportes temáticos incorporando la visión de la totalidad necesaria para convertir las visiones de las especialistas en visiones políticas, inscritas y articuladas en la solidaridad global.

Y si bien en los últimos tiempos el mundo comenzó a ver a las mujeres como una nueva fuente de energía, ideas y estrategias en las principales Conferencias Mundiales, el activismo no sólo se ha desplegado para esas ocasiones. Refleja nuestra determinación para introducir el análisis de género en los debates globales y para ser parte integral de la toma de decisiones a nivel nacional e internacional. Las mujeres estamos buscando relacionar nuestras experiencias de liderazgo a nivel de las comunidades locales con la adopción de políticas a nivel global, allí donde se toman las decisiones que afectan a nuestra vida cotidiana. (Bunch, 1995).

En ese camino se ha logrado el reconocimiento a nivel internacional de que el "empoderamiento" y la autonomía de las mujeres y la mejora de su status político, social y económico y de salud es un fin en sí mismo, y que el análisis de género es un tema universal y transversal sobre temas como desarrollo, paz, derechos humanos, democracia, población, medioambiente, etc.

Esta estrategia se plasma en un mundo que ha cambiado dramáticamente en los 90. Por un lado, el fin de la guerra fría ha abierto nuevas posibilidades a la comunidad global para lograr un nivel mayor de cooperación. Por otro, nuevas formaciones políticas y procesos económicos han llevado a cambios dramáticos en las relaciones geopolíticas.

El proceso de globalización, al mismo tiempo amenaza y promesa (Waterman, 1994), ha desencadenado múltiples fenómenos con efectos ambivalentes sobre la economías, en los conflictos armados en el debilitamiento del Estado, etc. Uno de los efectos de esta nueva dinámica está siendo la ampliación de los contenidos de las sociedades civiles nacionales e internacionales, así como la ampliación de las bases ciudadanas para hombres y mujeres. Estos elementos deben ser aprovechados por las mujeres para generar un control democrático tanto sobre el espacio global como del territorio nacional, profundizar en la interconexión de los internacionalismos pluralistas de los nuevos movimientos sociales en términos de solidaridad global y avanzar en la democratización institucional del Estado y la Sociedad Civil. Es decir, trabajar por una sociedad civil consciente de sus derechos y ejerciendo y ampliando permanentemente el contenido de sus ciudadanías.

Como militante de una red europea entre cuyos objetivos se encuentra la búsqueda de una visión de desarrollo, esta conceptualización de los derechos nos lleva repensar la relación entre democracia, derechos de las mujeres y desarrollo, trascendiendo la conceptualización tradicional de satisfacción de las necesidades básicas. ¿Cómo puede conseguirse un desarrollo equitativo si la vida de las personas son consideradas con un valor desigual? Esto es un problema ético que debe ser abordado como una tarea primordial en nuestro trabajo para conseguir un desarrollo sostenible y equitativo. Es necesaria una ética y una economía alternativa que tenga un valor central, la igualdad fundamental de todos los seres humanos. Este valor transformará nuestros medios de asignación de recursos, de producción y consumo en un proceso que esté centrado en las personas, genéricamente equitativo y ecológicamente sostenible.

Desde este enfoque, la cooperación al desarrollo aparece como un acto de responsabilidad, frente a la necesidad de preservar este mundo en que vivimos todas y todos, responsabilidad que es histórica y de doble vía y no una relación pasiva donante-receptor. (Red Entre Mujeres).

Pero, para ello debería existir una mayor coherencia de las políticas: dentro de la cooperación al desarrollo, entre la cooperación y la política macroeconómica y en la interrelación entre la cooperación al desarrollo, el comercio, el medioambiente, la agricultura y la política exterior y cómo estas impactan en las relaciones de género en los países del Sur.

La reducción de la pobreza, que se base en el análisis de las causas y efectos de género de la misma, necesita convertirse en el centro de la cooperación al desarrollo por parte de las instituciones implicadas. Sin este "umbral mínimo" es imposible ejercer nuestros derechos ciudadanos.

Asimismo, para avanzar en la potenciación de las mujeres al menos el 50% de la Ayuda Oficial al desarrollo debe ser destinada al Desarrollo Social para satisfacer una amplia gama de necesidades humanas fundamentales, incluyendo los servicios de salud sexual y reproductiva, educación, agua, sanidad, crédito, apoyo institucional y planificación organizada. Al fortalecimiento de las organizaciones de mujeres debería asignarse un porcentaje importante de la cooperación.

Paralelamente, deberíamos definir estrategias de acción que:

- 1) Clarifiquen el compromiso de las organizaciones e instituciones con esta nueva visión y con los derechos de las mujeres y que pongan consecuentemente en marcha medidas y definan instrumentos institucionales para asegurar que la política es operativizada, coordinada y evaluada entre todos los agentes implicados.
- 2) Conduzcan a la construcción de un Agenda Común con funciones diferentes, reforzando las habilidades de presión política y creando nuevas formas de enfrentar desafíos.
- 3) Incrementen los flujos de información, comunicación, planificación y capacitación.
- 4) Produzcan materiales y documentos de investigación que podrían servir de base para el nuevo paradigma.

Es evidente que las organizaciones de mujeres tienen un papel fundamental en la construcción de esta "Democracia Cosmopolita" y deben contar con apoyo político y financiero, como paso esencial para la potenciación de las mujeres y hacia la construcción de su ciudadanía.

Bibliografía

Bunch, Ch.: *Los derechos de las mujeres y el desarrollo: una agenda global para el siglo XXI*, Mimeo, 1995.

Red Entre Mujeres: *Aportes a la implementación de una política sobre mujeres y desarrollo*. Papel de Trabajo N°3 Mimeo. Sin Fecha.

Sen, G.: *De El Cairo a Beijing*, en Dawn Informs 1/1995.

Vargas, V.: *Disputando el espacio global: el movimiento de mujeres y la IV Conferencia Mundial de Beijing*, Mimeo, 1995.

Waterman, P.: *Gloval, civil solidario*, en Nueva Sociedad. Julio-Agosto 1994.

Wee, V. Y Heyzer, N.: *Gender, poverty and sustainable development*. Engender, Singapore, 1995.

Módulo I. Crisis, educación y solidaridad ante el nuevo milenio. Hacia un proyecto global emancipatorio.

Medio Ambiente y Desarrollo

Ponente: Jorge Riechmann -Coordinador del Area de Medio Ambiente de la Fundación Primero de Mayo de Comisiones Obreras de Madrid-

En nuestras sociedades, los sistemas socioeconómicos humanos han crecido demasiado en relación con la biosfera que los contiene, llegando a alterar a los grandes ciclos biológicos, químicos, geológicos de regiones específicas o del conjunto del planeta.

Estos hechos se pueden verificar en aquellos efectos mensurables como el posible cambio climático consecuencia del efecto invernadero, el deterioro de la capa de ozono, la pérdida acelerada de biodiversidad, la pérdida de suelos fértiles. Estos ejemplos muestran que algo básico anda mal en las relaciones entre los sistemas humanos y la biosfera.

La presente crisis ecológica global nos amenaza sobre todo a nosotros mismos y también a millones de seres vivos pertenecientes a cientos de miles de especies animales y vegetales. Pero es, sobre todo, una amenaza para la humanidad.

Por muchas catástrofes que causemos, la vida continuará sobre la tierra, en forma de bacterias, hongos, algas y el ciclo vital recomenzará su lenta evolución. Pero este nuevo ciclo no asegura ni la continuidad ni el resurgimiento de los seres humanos. Aunque sólo sea por egoísmo, tenemos que aprender a pisar con menos fuerza sobre la tierra, refrenando nuestra inmensa capacidad de destrucción.

Podemos decir nuestros sistemas humanos han crecido demasiado en relación a la biosfera que los contiene. La principal responsabilidad de amenaza de sobrecarga del ecosistema mundial corresponde al capitalismo industrial imperante en los países del Norte.

En términos ecológicos , al explotar en exceso los recursos naturales, las sociedades industrializadas reducen sitio y los recursos de supervivencia a los que hoy se encuentran excluidos: los pobres del sur, las generaciones futuras y también las demás especies vivas con las que compartimos el planeta.

Este es el punto de partida del debate de estos últimos años sobre la sustentabilidad del modelo de desarrollo industrial hegemónico y sobre la necesidad de proponer modelos alternativos para conseguir el desarrollo sostenible, propuestas que garanticen la continuidad del equilibrio ecológico y la pervivencia de las distintas sociedades humanas.

Nuestro modelo actual de desarrollo es insostenible en dos planos distintos: no es perdurable en el tiempo, tiene muchos elementos autodestructivos ; al mismo tiempo, esa misma capacidad de destrucción hace que el modelo no sea generalizable al conjunto de las sociedades del planeta.

Es literalmente impensable un planeta de seis, ocho o diez mil millones de habitantes trabajasen, produjese y consumiese tal como lo hacen hoy los países altamente industrializados del Norte.

"En el pasado la producción se consideró un beneficio en sí misma. Pero la producción acarrea costes que sólo recientemente se han hecho visibles. La producción merma nuestras reservas finitas de materias primas y energía, mientras que satura la capacidad igualmente finita de los

ecosistemas con los desperdicios que resultan de sus procesos.

El crecimiento ha sido la medida de la salud nacional y social empleada tradicionalmente por los economistas. Pero el crecimiento industrial continuado en áreas que ya están altamente industrializadas, es un valor sólo a corto plazo: la producción presente sigue creciendo en perjuicio de la producción futura, y en perjuicio de un medio ambiente frágil y cada vez más amenazado. La realidad de que nuestro sistema es finito y de que ningún gasto de energía es gratis nos pone frente a una decisión moral en cada momento del proceso económico."

Nicholas Georgescu-Roegen, Kenneth Boulding y Herman E. Daly. 1972.

Como decía el poeta, se canta lo que se pierde. No hablaríamos de desarrollo sostenible si nuestro sistema fuese sustentable. Los problemas que se generan indican que no se puede seguir haciendo las cosas como hasta ahora, ya que las consecuencias negativas son cada vez más evidentes y acuciantes.

La idea de sustentabilidad implica la idea de perdurabilidad en el tiempo, es decir, la noción de un sistema social y económico reproducible indefinidamente que no deteriore la base natural sobre la cual se sustenta.

Encontramos la misma idea en el informe encargado por las Naciones Unidas mencionada por el profesor Juan Carlos De Miguel en la primera intervención de este panel. En el informe "Nuestro Futuro Común", más conocido como "Informe Brundtland", se utilizaba la famosa definición que dice que: el desarrollo sostenible es aquel en el cual se satisfacen las necesidades de la generación presente sin poner en peligro la posibilidad de que las generaciones futuras satisfagan las suyas.

Esa idea de perdurabilidad en el tiempo sin dañar la base natural y esa idea de solidaridad intergeneracional están presentes en el concepto. Aún así, este es un concepto ambiguo, que entraña una gran dificultad para traducirlo en políticas concretas y operativas.

En los últimos años hemos asistido a una gran inflación verbal en torno a este concepto y muy poca acción práctica orientada hacia la sustentabilidad. Sin embargo, es posible precisar el concepto y darle un contenido operativo de manera que sea un instrumento válido.

El problema surge cuando definimos el desarrollo en términos de crecimiento económico, tal como lo hace la economía tradicional porque entonces "desarrollo sostenible" no es una fórmula construida con conceptos emparentados sino una conjunción falsa de elementos antagónicos, irreconciliables.

Una fuerte corriente de opinión, que proviene de las perspectivas ecologistas, prefiere prescindir de la noción de desarrollo sostenible. Esta postura extrema no parece haber comprendido que lo que causa más problemas dentro de la noción de desarrollo sostenible es más el sustantivo que el adjetivo, es decir, más el desarrollo que la sustentabilidad. También la semántica es un ámbito donde se libran batallas inspiradas por una ética de resistencia. La batalla por la interpretación no está perdida, y el desarrollo sostenible puede resultar un caballo de Troya introducido con éxito dentro de la ciudadela productivista.

Nunca se repetirá lo suficiente que: no es posible el crecimiento material indefinido dentro de una biosfera finita; y que globalmente hemos sobrepasado los límites de crecimiento. Lo que resulta evidente es que debemos construir un desarrollo sin crecimiento (cuantitativo), esta es la única definición breve de desarrollo sostenible que no traiciona el contenido ecologista del concepto.

Aunque para nosotros la connotación de desarrollo es fundamentalmente positiva, o no

estaríamos hablando de educación para el desarrollo, en este otro contexto de discusión económico-ecológica tenemos buenas razones para connotar negativamente el concepto de desarrollo.

Tampoco estaríamos hablando de modelos de desarrollo si no fuera porque existe un modelo hegemónico con una vocación imperialista de extensión a todos los ámbitos posibles, desarrollo que es, precisamente, insostenible y objetable por muchas razones entre otras las ecológicas.

Sin embargo, se puede delimitar mejor el concepto de sustentabilidad de manera lógica si lo hiciéramos partir del papel que desempeñan la biosfera y el medio natural en relación con las actividades productivas humanas, sobre todo, con las actividades económicas.

La biosfera desempeña esencialmente tres grandes funciones:

1. En primer lugar nos aparece como fuente esencial para la vida y hábitat de las distintas especies de seres vivos.
2. En segundo lugar se nos aparece como un gran almacén de recursos naturales, de energía de materias primas.
3. En tercer lugar es también el sumidero, el vertedero al que van a parar los desperdicios en nuestras actividades.

A su vez, esa segunda caja de funciones ambientales en cuanto a fuente de recursos la podemos estructurar según diferentes clasificaciones tipológicas de los recursos naturales .

Los principales son los recursos naturales perpetuos a escala humana como por ejemplo: la luz solar, los vientos, las mareas, etc. Hay recursos que son autorenovables a condición de que no se sobreexploten, así ocurre con la biomasa en general y su capacidad de auto regeneración, es la productividad natural. Otros recursos son agotables, aunque reciclables, como por ejemplo los metales. También hay otros recursos que se agotan irreversiblemente sin que podamos hacer nada para recuperarlos, como es el caso de los combustibles fósiles cuando se queman.

Si no es posible la expansión indefinida de la producción material, es necesario emprender una reducción sistemática del impacto ambiental de las actividades humanas. Convendrá lograrlo mejorando la eficiencia ambiental de nuestras economías, es decir, reduciendo sistemáticamente el impacto ambiental por unidad de producto.

Producir de forma ecológicamente eficiente quiere decir minimizar el flujo de energía y de elementos materiales que recorren nuestros sistemas productivos , maximizando el bienestar que podemos obtener dentro de esos límites. Hemos de aprender a hacer más con menos, desengancharnos de la adición consumista del "siempre más", y respetar el enunciado "es suficiente".

La economía ecológica propone restablecer el predominio de la economía sobre la crematística, si empleamos ambas nociones en sentido aristotélico (Política 1256a-1258b). La primera se ocupa de valores de uso, la segunda de valores de cambio; la primera se orienta a la satisfacción de las necesidades humanas y la segunda a la acumulación ilimitada de dinero. Todo acto económico posee siempre, y simultáneamente, una dimensión ecológica y una dimensión sociocultural: estas últimas no deben ser anuladas en beneficio exclusivo de la unidimensionalidad crematística.

Si partimos de este pequeño esquema de las funciones ambientales básicas en relación con la

economía, podemos preguntarnos a continuación de qué manera habría que obrar para que estas funciones ambientales pudieran seguir cumpliendo su función, pudiésemos recibir perpetuamente ese flujo de recursos naturales sin saturar la capacidad de absorción de residuos de los ecosistemas.

Podemos formular condiciones de sustentabilidad que habrá que intentar que sean operativas para las distintas funciones ambientales señaladas más arriba. Si lo abordamos así, obtendremos una serie de criterios que los ecologistas económicos en los últimos años han enunciado y estudiado con bastante detalle.

Estos criterios señalan que el medio ambiente es fuente esencial de la vida, de la biodiversidad y de hábitat para las especies vivas. El principal requisito para la sustentabilidad sería no introducir cambios o deterioros irreversibles en el medio ambiente.

Podemos enunciar un principio de irreversibilidad cero que diría: reduzcamos a cero las intervenciones acumulativas y los daños irreversibles en el medio ambiente. No emitamos por ejemplo, contaminantes tóxicos que no puedan ser biodegradados.

Este enunciado parece muy abstracto pero si nos lo tomamos en serio implicaría ya el cese de actividades que son relativamente centrales en las economías industriales modernas.

Por ejemplo, abandonar la energía nuclear que produce residuos radiactivos con una vida tan larga que, de hecho, en la práctica equivale a crear una situación irreversible, de una herencia de centenares de miles de años legada a las siguientes generaciones. Una buena parte de los productos de nuestra industria química llevan a también a situaciones parecidas. Por lo tanto, aunque el principio de irreversibilidad pueda parecer abstracto, hemos demostrado que tiene implicaciones concretas para los efectos y los cambios profundos de nuestras sociedades..

Dentro de ese segundo conjunto de funciones ambientales, el criterio de sustentabilidad es el principio de recolección sostenible, es decir, debemos recolectar, usar los recursos renovables solo de manera que las tasas de recolección se ajusten con las tasas de regeneración de estos recursos que, como son renovables, tienen capacidad de regeneración.

"Las capacidades de regeneración y asimilación deben ser consideradas capital natural. El no mantenimiento de estas capacidades debe ser considerado como consumo de capital y por lo tanto como no sostenible. el capital, tanto el natural como el que es obra del hombre, puede mantenerse a niveles diferentes. Nuestra intención no es mantener intacto el capital a cualquier nivel, sino al óptimo. En el caso de los recursos renovables - bancos de pesca sujetos a captura, ganado, árboles, etc.- se sabe desde hace mucho tiempo que existe un tamaño de Stock que permite obtener un rendimiento máximo por período de tiempo." Herman E, Daly.

Si vinculamos una cosa con la otra, la extracción con la capacidad de regeneración estaremos permaneciendo dentro de los límites de sustentabilidad.

Los recursos no renovables plantean un problema mayor, puesto que a medida que los vamos consumiendo, se reducen o se agotan para las siguientes generaciones.

Podemos enunciar también un principio de sustentabilidad que diga: es sustentable la explotación de recursos naturales no renovables cuando su tasa de vaciado, la tasa de extracción, sea igual a la tasa de sustitución por recursos renovables, obrando con esa posibilidad limitada pero real.

En estos primeros criterios de irreversibilidad cero, de recolección sostenible, de vaciado sostenible y también un principio de emisión sostenible para los contaminantes que dice que debemos ajustar las emisiones de residuos a las tasas de autoregeneración natural de autodepuración de los ecosistemas que también existen y que son limitadas.

CRITERIOS DE SUSTENTABILIDAD DE ECONOMÍA ECOLÓGICA

1.PRINCIPIO DE IRREVERSIBILIDAD CERO.

Reducir a cero las intervenciones acumulativas y los daños irreversibles.

2.PRINCIPIO DE LA RECOLECCIÓN SOSTENIBLE

Las tasas de recolección de los recursos renovables deben ser iguales a las tasas de regeneración de estos recursos.

3.PRINCIPIO DEL VACIADO SOSTENIBLE

Diremos que es sostenible la explotación de recursos no renovables cuando su tasa de vaciado sea igual a la tasa de creación de sustitutos renovables.

4.PRINCIPIO DE LA EMISIÓN SOSTENIBLE

Las tasas de emisión de residuos deben ser iguales a las capacidades naturales de asimilación de los ecosistemas sobre los que se emiten esos residuos. Esto implica la emisión cero de residuos no biodegradables.

5.PRINCIPIO DE SELECCIÓN DE TECNOLOGÍAS SOSTENIBLES

Han de favorecerse las tecnologías que aumenten la productividad de los recursos -el volumen de valor extraído por unidad de recurso- frente a las tecnologías que aumenten la productividad de los recursos -eficiencia frente a crecimiento-. El cambio tecnológico ha de promover la sustitución de recursos no renovables por aquellos renovables.

6.PRINCIPIO DE PRECAUCIÓN

Ante la ineliminable incertidumbre y la magnitud de los riesgos a los que nos enfrentamos, se impone una actitud de vigilante anticipación que identifique y descarte las vías de acción que podrían conducir a desenlaces catastróficos, aún cuando la probabilidad de los mismos parezca pequeña y las vías alternativas puedan aparecer como más difíciles y onerosas.

Este tipo de criterios son operativos porque intervienen en ellos magnitudes cuantificables que, después de un trabajo de investigación permite calcular, todas esas tasas de regeneración de un recurso renovable o de absorción de contaminantes para un medio determinado.

Son por tanto criterios que permiten formular políticas a partir de ellos mismos y por tanto constituyen una concreción bastante aceptable y útil del principio de sustentabilidad, saliendo de ese limbo de los principios muy generales en el cual se movían las primeras definiciones que antes hemos mencionado.

También pueden formularse un par de criterios más generales y no directamente operativos como los anteriores.

Uno muy importante, es el principio de precaución. El principio que nos dice que ante una situación de gran incertidumbre por los enormes riesgos que genera el desarrollo tecnocientífico; deberíamos esforzarnos por tener una actitud de anticipación que identifique y descartarse las acciones capaces de provocar grandes catástrofes, incluso en el caso de que la probabilidad de que ese desenlace catastrófico se produzca nos parezca pequeña. Este sería un

principio más general y no directamente operativo pero que, sin embargo, tendría gran importancia a la hora de plantear políticas concretas de sustentabilidad.

Se puede actuar analíticamente de esta forma hasta proporcionar criterios operativos de sustentabilidad. Por otro lado esto nos lleva fuera de ese problema de indefinición o ambigüedad que señalábamos al principio.

Podemos investigar cuales serían las condiciones en las cuales en un mundo tan desigualmente estructurado y en particular con un acceso tan desigual a los distintos tipos de recursos entre las distintas personas y en particular entre las gentes que vivimos en el norte y las que viven en el sur, aunque sea simplificar mucho presentar así las cosas.

Podemos definir el espacio ambiental correspondiente a individuos o colectivos humanos como la cantidad de recursos naturales que dichos individuos o colectivos pueden consumir sosteniblemente. Una forma útil de concretar algunos aspectos de la noción de sustentabilidad es calcular el espacio ambiental per cápita que correspondería a los distintos individuos y colectivos humanos bajo el supuesto de acceso igualitario a los recursos. Por supuesto, el acceso a los recursos naturales en el mundo actual es extremadamente desigual: se ha calculado, por ejemplo, que un ciudadano estadounidense consume o destruye quinientas veces más recursos naturales que un Hindú.

Queda muy claro que el supuesto del acceso igualitario a las posibilidades de consumo no se verifica hoy, ni tampoco se respetan en general las condiciones de sustentabilidad, el cálculo del espacio ambiental nos proporcionará al mismo tiempo objetivos para guiar nuestras acciones y la medida de la distancia que nos separa de tales objetivos.

Cuál sería la cantidad de recursos naturales que podríamos consumir sustentablemente, es decir, qué cantidad de recursos naturales podríamos disfrutar sin poner en peligro esa capacidad de autoreproducción de las sociedades hacia el futuro, es otra de las líneas de investigación que en los últimos años se están siguiendo.

La red europea de Amigos de la Tierra con la colaboración técnica del Instituto Wuppertal afirmaba que para alcanzar la sustentabilidad acompañada de equidad internacional es una tarea que se puede lograr dentro de un horizonte temporal de quince años, vale decir, hacia el año 2010.

Se estima que el espacio ambiental global para la población del 2010 equivale aproximadamente a la mitad del consumo mundial de 1990.

Las categorías de recursos naturales considerados en el estudio son las cinco siguientes: energía, agua, recursos no renovables, madera y tierra fértil. El recuadro siguiente sintetiza algunos de los resultados parciales del estudio.

REDUCCIONES EN EL CONSUMO DE RECURSOS NATURALES NECESARIAS PARA ACERCARSE A LA SUSTENTABILIDAD EN EL AÑO 2010

A. REDUCCIONES PARA HOLANDA.

Respecto a los niveles de 1995

Reducción de las emisiones de CO₂: 60% en 2010 y 85% en 2030

Reducción en el consumo de agua: 40%

Reducción en el consumo de aluminio: 80%

Reducción en el consumo de madera: 60%

B. REDUCCIONES PARA LA UNION EUROPEA

| | |
|---|-----|
| Reducción en el consumo de cemento: | 85% |
| Reducción en el consumo de cobre: | 80% |
| Reducción en el consumo de plomo: | 83% |
| Reducción en el consumo de cloro: | 86% |
| Reducción en el consumo de abonos nitrogenados: | 81% |
| Reducción en el consumo de abonos potásicos: | 92% |
| Reducción en el consumo de cobre: | 80% |
| Reducción en el consumo de cobre: | 80% |

Queríamos hacer mención de este hecho para hacernos reflexionar a cerca de las implicaciones concretas que en particular para los que vivimos en las zonas más afortunadas del planeta implica el tomarse en serio la cuestión de sustentabilidad.

Algunos cálculos, estimaciones preliminares sobre lo que supondría por ejemplo para ciudadanos y ciudadanas de la Comunidad Europea acercarse a esa sustentabilidad con equidad o con igualdad de acceso a los recursos naturales en un plazo de unos veinte años indica que serían necesarias reducciones drásticas descritas en el cuadro.

Vemos que se trata de un serie de cifras que se encuentran en una banda de entre el 80 y el 90% en relación con los consumos de comienzo de los años 90, o sea, de más o menos de 1990. Si no tenemos claro que cuando hablamos de sustentabilidad no descendemos hasta situaciones en las que tenemos que plantearnos cosas así será muy difícil avanzar.

La clave de ello se halla en la mejora de la eficiencia ambiental de nuestra tecnosfera que aún hoy es espectacularmente derrochadora. Es menester distinguir entre las necesidades y los medios requeridos para satisfacerlas, mejorar la eficiencia con que empleamos los recursos naturales, aumentar la reutilización de los bienes y el reciclado de materiales; mejorar el diseño de los productos para hacerlos más duraderos y fácilmente reparables para iniciar la transición de una cultura del derroche a una cultura de la suficiencia.

Por ejemplo en el caso de plan Netherlands Travelling Clean (Transporte limpio Holandés) basado en el trabajo publicado por la Agencia Holandesa para la Energía y el Medio Ambiente en Marzo de 1989, proponía la reducción de CO2 en un 70%, la contaminación tóxica generada por el tráfico en un 75%, las emisiones causantes de la lluvia ácida en un 80% y reducir el ruido a la mitad. En el nuevo escenario la distancia recorrida por los automóviles privados caía del 83% al 27%, el transporte público crecía del 9% al 49%; caminar y/o desplazarse en bicicleta subía del 8% al 24%.

Es importante advertir que una transformación semejante del sistema de transportes, no supone merma ninguna en la calidad de vida. Por el contrario, representa una ganancia neta en la calidad de vida si: el acceso al transporte se mantiene, se reducen los atascos ocasionados por los desplazamientos multitudinarios de vehículos particulares, se reduce el ruido, el humo, la tensión nerviosa y las ocasiones de accidentes.

Se aprecia, por consiguiente que, avanzar hacia una economía sustentable exige poner en marcha una meditada y ambiciosa transformación de las insostenibles sociedades industriales en las que vivimos hoy. Un programa de reconstrucción ecológica de la sociedad industrial en el Norte del planeta; y la construcción de sociedades ecológicas en el Sur, es decir, la ecologización estructural de la economía discurriría según las líneas siguientes:

***Cambio de base energética de nuestra civilización industrial.**

Las energías fósiles -Gas, carbón y petróleo- están agotándose y, además ocasionan desequilibrios en el clima del planeta. La única economía reproducible a largo plazo será la basada en energías renovables -solar térmica, solar voltaica, eólica, hidráulica, biomasa, etc.- Los depósitos existentes de energías fósiles deberán considerarse como una "red de seguridad" mientras dure la transición.

***Estructurar el sistema productivo según líneas de producción limpia.**

Nuestro sistema productivo no puede seguir tratando irresponsablemente el medio ambiente como un depósito inagotable de materias primas, ni como un vertedero de infinita capacidad para albergar desechos y elementos contaminantes.

Hoy es posible producir lo suficiente como para cubrir las necesidades básicas de la población mundial y lograr un razonable nivel de bienestar para toda la gente con un impacto mínimo sobre la biosfera o los diferentes nichos ecológicos implicados.

***La necesaria revolución de la eficiencia.**

Empleando las mejores técnicas disponibles en la actualidad, podemos producir lo mismo, con un consumo de energía y de materias primas inferior al actual en más del 50%. Los progresos técnicos, las estrategias educativas y los cambios socio-culturales permitirán reducciones aún mayores.

***Impulsar la transición del sistema agrícola de producción.**

Iniciar el camino hacia una agricultura menos intensiva en el uso de energías no renovables, que asegure la producción de alimentos, que respete la biodiversidad y cree nuevas relaciones entre campo y ciudad.

***Impulsar la transición del sistema de transportes e industria química.**

La reforma de los sistemas de transportes dará prioridad absoluta al transporte sobre railes y a la bicicleta frente a aviones y automóviles. Es preciso avanzar hacia una industria química blanda que opere con sustancias no tóxicas y fácilmente biodegradables.

***Favorecer las economías autocentradas.**

Se trata de impulsar economías que produzcan más para el mercado interno que para el mercado mundial. Se buscarán los máximos grados de autosuficiencia posibles, sin pretender la autarquía imposible. Se trata sólo de una desconexión parcial de los mercados mundiales.

***Gobernar el proceso de cambio tecnológico.**

Necesitamos introducir mecanismos de selectividad tecnológica atendiendo a una conjunción de necesidades y criterios ecosociales.

El programa cuyas líneas maestras he esbozado, es realista y puede concretarse en una multitud de programas sectoriales viables, sólidos, bien argumentados que ya existen o que están en proceso de elaboración. Lo que resulta absurdo y alocado es seguir apostando ciegamente por un sistema económico que conlleva la autodestrucción de las sociedades y de las personas, que en poco tiempo puede devastar de forma irreparable nuestro Oikos, nuestro Hogar, la insustituible biosfera dentro de la cual vivimos.

Para terminar unas palabras sobre esta controversia entorno al mismo concepto de desarrollo sostenible que ya señalamos al principio. Nada físico puede crecer indefinidamente, por lo que resulta imposible mantener un ritmo de crecimiento material indefinido, ya que la naturaleza proveedora también tiene límites de crecimiento y no puede sobrepasar sus propios ritmos de reproducción. Volvemos a utilizarlas reflexiones de Daly que creemos ilustrativas:

"El crecimiento es incremento cuantitativo de la escala física; el desarrollo, la mejora

cualitativa o el despliegue de potencialidades. Una economía puede crecer sin desarrollarse, o desarrollarse sin crecer, o ambas cosas, o ninguna.

Puesto que la economía humana es un subsistema del ecosistema global finito, que no crece, aunque se desarrolle, está claro que el crecimiento de la economía no puede ser sostenible en un período largo de tiempo. El término crecimiento sostenible puede rechazarse como un mal apañó. El término desarrollo sostenible es mucho más adecuado. El desarrollo cualitativo de sistemas que no crecen ha sido observado durante largos períodos de tiempo." Herman, Daly.

Una forma gráfica de comprender la diferencia entre crecimiento y desarrollo es preguntarnos cómo la medimos. Nadie duda que los índices que miden el crecimiento económico son el PNB -Producto Nacional Bruto- el PIB -Producto Interno Bruto-, pero casi nadie sostendrá que estas magnitudes de la Contabilidad Nacional resultan adecuadas para medir el desarrollo.

Diversas propuestas de reforma de la Contabilidad Nacional han sugerido nuevos índices para medir el desarrollo. Una de las más interesantes resulta la formulada por el economista John Hicks. El Índice Hicksiano (IH) de desarrollo se calcula sustrayendo del Producto Nacional Neto (PNN) los Gastos de Defensa (GD) y la Depreciación del Capital Natural.

$PNN - GD - DCN = IH$

Donde, a su vez, el PNN resulta de restar del PNB la depreciación del capital humano. Así este ingreso que calculamos restando al PNB la depreciación del capital humano y del capital natural y los gastos en que incurrimos para prevenir y reparar los daños producidos por la actividad económica, nos da la medida del Ingreso Sustentable: lo que podemos consumir sin empobrecernos. Se trata pues de un muy plausible índice de desarrollo que siempre arrojará valores menores que el índice que mide el crecimiento, pues no es posible producir sin externalidades, sin depreciación del capital humano, sin impacto sobre los ecosistemas.

De poco o nada servirán los sistemas para "ecologizar" la producción, y muy particularmente las mejoras en eficiencia, si no se frena el crecimiento material de nuestras sociedades sobredesarrolladas.

Como la historia de los dos decenios pasados prueba elocuentemente, de nada sirve mejorar la deficiencia energética o el ahorro de materiales en un 1% o 2% anual, si el objetivo económico sigue siendo crecer a un ritmo del 3% o 4% anual. En tales condiciones, el impacto devastador sobre la biosfera seguirá aumentando.

No servirá de nada reducir a la mitad las emisiones contaminantes de cada automóvil individual si al mismo tiempo se duplica la distancia total recorrida por el parque automovilístico, que es exactamente lo que ocurrió en EE.UU. entre 1965 y 1990, y el ejemplo parece paradigmático.

La mejora de la eficiencia en sí misma, sin intervenir sobre los otros factores, puede de hecho contribuir a agravar la situación a medio plazo. Por ejemplo, mejorar la eficiencia de los combustibles abarata el transporte automovilístico y puede aumentar el consumo energético global de este sector.

No se trata de "conciliar desarrollo y medio ambiente", como reza la fórmula mágica a la que se aferran hoy los productivistas, que si fueran más honrados explicitarían que lo que desean conciliar es el crecimiento económico y la contención del daño ambiental.

De lo que se trata es de conciliar la sustentabilidad con la satisfacción igualitaria de las necesidades y los deseos de las personas, empezando por las necesidades básicas de los más pobres.

El objetivo principal de las diversas sociedades humanas debe ser detener selectivamente el crecimiento material excesivo del modelo industrial hegemónico hiperdesarrollado. Este objetivo no equivale a detener el desarrollo humano, no implica ni siquiera que no crezcan magnitudes contables como el PNB o PIB, y tampoco significa que no deba producirse un crecimiento material en el Sur expoliado y empobrecido.

Módulo II. Educación para el Desarrollo y Reforma Educativa. Problemas y estrategias.
Reflexiones sobre el concepto de transversalidad dentro del curriculum

Ponente: Fernando G. Lucini. Director de Alauda -Centro de Apoyo para el Desarrollo de la Reforma Educativa-.

Después de cuatro años de trabajar e investigar sobre el tema de la transversalidad he llegado a una serie de conclusiones que paso a exponer a continuación. Para empezar podemos intentar dar respuestas a una serie de interrogantes que son importantes para debatir sobre el concepto de transversalidad:

*La educación en los valores y el concepto de transversalidad: ¿Una innovación pedagógica o una recuperación crítica y renovada de la dimensión humanizadora del aprendizaje?

En los últimos tiempos se está hablando mucho de un concepto que a mí me parece que habría que aclarar y es que el concepto de transversalidad. ¿Es un concepto innovador? Si tomamos como referencia lo que se hace hoy en la escuela, entonces es un concepto innovador. Pero mi interrogante es si realmente de lo que estamos hablando cuando hablamos de transversales es de innovar o lo que estamos haciendo es recuperar la auténtica dimensión humanizadora que tiene la educación.

Si hacemos referencia al objetivo general del sistema educativo, en la LOGSE se plantea que el fin principal de la educación no es el desarrollar en los alumnos, en las alumnas, un aprendizaje sólo conceptual sino que se habla de un desarrollo integral de la persona.

Entonces, desde ese planteamiento, el desarrollo de lo que podríamos llamar la dimensión ética de la personalidad o el tema de valores básicos sobre los cuales construir la personalidad es un componente global del sistema educativo. Por esos motivos cuando hablamos de transversalidad no estamos hablando de innovación, entre otras cosas porque los que hemos trabajado en movimientos de innovación -y yo participé bastante en Acción Educativa- llevamos planteando esto mismo desde hace muchos años. Lo que se está planteando entonces es una transformación, una renovación de la escuela, haciendo recuperar a la enseñanza su dimensión humanizadora.

No se puede plantear una educación de niños y niñas de 0-16, o de cualquier otro tramo de edad si ese planteamiento educativo no tiene una dimensión profundamente humanizadora. A mí me parece importante porque a lo que se está resistiendo la escuela, especialmente la educación secundaria, es a la idea de introducir transversales. No va a haber ningún cambio mientras el profesorado no tome conciencia de que no hay que introducir nada sino darle a la educación su auténtica dimensión y no puede haber una acción educativa si no es desde la recuperación de la dimensión humanizadora.

*La educación en los valores y el concepto de transversalidad: ¿Una moda o una alternativa imprescindible ante la realidad y la experiencia que estamos viviendo en el mundo contemporáneo?

A mí, las modas siempre me han causado bastante temor especialmente las que aparecen asociadas a la Reforma Educativa. Si recordamos la Reforma del 70, allí se abrieron paso

muchas modas que, luego al final, no quedaron en nada. Y yo creo que en este momento el planteamiento de la transversalidad es uno de los planteamientos más revolucionarios del sistema educativo, entendido como la importancia de plantear una alternativa sólida, utópica a un mundo contemporáneo que hay que transformar y sobre todo una alternativa ante lo que yo llamaría, un humanismo nuevo, ante el reto del siglo XXI.

Es muy importante plantearse la transversalidad no como algo que hay que introducir sino como algo que hay que elaborar, tiene que ser una alternativa sólida, una alternativa a un mundo nuevo, a un humanismo nuevo. Y esa alternativa es la que, para mí, está detrás de las transversales.

Por otra parte en cuanto a lo de la moda, os puedo relatar una experiencia personal muy reciente. Mis hijos me regalaron hace poco la enciclopedia "Alvarez" con la que yo había estudiado cuando era chico, y empecé a hacer un ejercicio que finalmente se publicará probablemente el mes que viene en Cuadernos de Pedagogía y fue demostrar que realmente quien entendió lo que era la transversalidad era el señor Alvarez.

Si cogemos la enciclopedia Alvarez, que era donde se concentraba todo el saber, no hay problemas de matemáticas cuyo planteamiento no tenga una carga moral y política. No hay frase que analicemos morfológica o sintácticamente que no tenga una carga política y moral. Cada línea de la enciclopedia Alvarez está planteando un sistema de valores, un sistema de convivencia y una línea política clarísima que, por supuesto, no comparto en absoluto. Pero Alvarez sí que entendió que la transversalidad, que el conjunto del curriculum, el conjunto del planteamiento educativo tiene que humanizar, en ese caso desde una perspectiva moral y de una perspectiva política, por supuesto caduca y rancia, pero entendió que no se trataba de introducir al final un tema un transversal. En esas 200 páginas de la enciclopedia, se descubre todo un sistema político, todo un sistema moral y, sobre todo, todo un humanismo y todos los planteamientos a él asociados.

Por lo tanto, el concepto de transversalidad no es nuevo, no es una moda sino que es un concepto de siempre que, en este momento, nos vamos a replantear.

*La educación en los valores y el concepto de transversalidad: ¿Algo que hay que "meter" en el currículo o el entramado básico sobre el que hay que fundamentarlo y construirlo?

Como decía más arriba, yo creo que el problema que estamos teniendo en este país con los transversales es que al profesorado, sobre todo a través de la inspección, le está llegando la idea de que hay que introducir los transversales como sea, hay que "meterlos".

En muchas ocasiones me piden asesoría desde los centros para saber cómo pueden introducir la transversalidad. Ya tienen hecho el Proyecto Educativo, por ejemplo, y se plantean cómo meter una línea transversal, o bien, han contemplado algunas pero les "faltan" otras.

Esta perspectiva está llevando a que la transversalidad sea algo absolutamente deprimente. Y es la misma con la que, al parecer, están funcionando las editoriales, quienes justifican ante el Ministerio el tratamiento de las transversales poniéndolas en relación con algunos de los temas que abordan en el manual.

Creo que esto es muy grave porque es lo más opuesto o lo más distanciado de la realidad de lo que es la transversalidad. Yo realmente, pienso que no hay que meter transversales sino que el concepto de transversalidad está en el entramado, en la construcción del Proyecto Educativo, es

el fundamento sobre el cual hay que construir el Proyecto Educativo y a partir del cual hay que construir el Proyecto Curricular.

Entonces partiendo de esos principios de que los transversales no son una innovación, son un reto que es distinto a la innovación; en segundo lugar, que es peligroso que se convierta en una moda, porque las modas en pedagogía nunca han tenido buenas consecuencias, sino que es una alternativa radical y comprometedora; y, tercero, que no es algo que haya que "meter" sino que tiene que estar en el corazón del Proyecto Educativo, a partir de ahí yo he llegado a cuatro conclusiones que son las que os voy a exponer seguidamente.

1º conclusión. Yo creo que la primera reflexión que tenemos que hacer los pedagogos, los pedagogos y todas las personas que estamos interesadas en el mundo educativo, en la escuela, es recuperar para la escuela que una de las funciones básicas de la educación es la dimensión humanizadora. Yo creo que esto es fundamental.

Hoy calidad de enseñanza es cantidad de contenidos. Hoy es mejor escuela infantil aquella en la que los niños leen a los cuatro años y en la que leen a los seis es peor escuela comparada con la otra. Hoy es mejor centro de Bachillerato aquél que obtiene en Selectividad porcentajes más altos de aprobados.

Lo primero que tenemos que cambiar es el concepto de escuela. Mientras que el profesorado no tome conciencia de que calidad de enseñanza es desarrollo integral de la personalidad y que en la personalidad uno de los componentes básicos es el desarrollo de esa dimensión humanizadora, los transversales serán siempre un añadido que se incorpora en los ratos libres.

Por lo tanto, para iniciar el discurso sobre la transversalidad hay que empezar recuperando la dimensión humanizadora de la educación y transformando el concepto de calidad de enseñanza que no es un concepto relacionado exclusivamente con cantidad de contenidos, fundamentalmente conceptuales. Mientras que al maestro no le quede claro que una educación integral de la personalidad incluye el desarrollo de capacidades afectivas, capacidades sociales, capacidades éticas, capacidades corporales y también intelectuales, la transversalidad no tiene nada que hacer.

2ª conclusión. En esa línea hay una discusión en torno a la cuestión de los valores. Yo creo que no se puede hablar de transversalidad sin hablar de valores y que no se puede hablar de valores sin hablar de problemas sociales, de conflictos. Son dos términos que tenemos que casar las personas que estamos investigando en ese terreno. Personalmente, me inclino más por los valores como el cuerpo sobre el cual hay que construir la transversalidad.

En una sociedad que funciona con el "compro luego existo"³² todos los valores entran en crisis. Cómo voy a ser solidario, si ser solidario es perder capacidad adquisitiva porque es compartir, si el ser solidario me implica según ese slogan dejar de existir. Y cómo voy a ser tolerante con el refugiado si me viene a quitar trabajo, si viene a quitarme capacidad adquisitiva.

Es muy importante que nos planteemos que un buen sistema de resolución de conflictos implica un cambio de un modelo ético. Eso es lo que hay que transformar en una sociedad que es terriblemente capitalista, y es una sociedad en la que se ha cambiado el pensar de Descartes por el comprar de Bárbara Kruger. O cambiamos esto o todo quedará reducido a cuatro intelectuales o maestr@s que trabajan una serie de temas. El cambio profundo, realmente, es un

³² El autor hace alusión a un slogan publicitario ideado por Bárbara Kruger que aparecía en las bolsas de unos grandes almacenes.

cambio del sistema de valores de esta sociedad. Y eso es un compromiso social y político muy serio.

3ª Conclusión. Otro tema es que los transversales no son siete ni treinta y siete. Tenemos que hacer un planteamiento global de la transversalidad. Los temas transversales no se pueden trabajar de manera suelta. Esta semana, este año voy a trabajar la paz y el año que viene la salud. Porque entre otras cosas los conflictos se interrelacionan. Hay que ir a un concepto mucho más global de la transversalidad.

No podemos seguir mareando a los maestros con carpetas y carpetillas y con dieciséis proyectos que tienen que integrar porque al final todos van a la papelera. Y esto lo digo en nombre de los maestros. Están hartos. Por lo tanto ahí tenemos que hacer un planteamiento que yo creo que es de generosidad, y es intentar hacer esfuerzos conjuntos entre toda la gente que creemos en las transversales y que creemos en la educación para el desarrollo, y hacer materiales, unidos todos, para un modelo de escuela y ofrecer ese modelo para trabajar en el aula. Mientras tanto imposible.

4ª conclusión. La transversalidad debe ser planteada desde, lo que yo llamo, una pedagogía de la esperanza. Yo, en este momento, he hecho una opción personal de vuelta a la esperanza, de vuelta a la capacidad de soñar y de vuelta a la utopía. Para mí, esa educación en la esperanza, esa pedagogía de la esperanza, esa renovación de la razón utópica como fundamento de la existencia humana nos lleva a algunas conclusiones pedagógicas:

Tenemos que partir de una pedagogía capaz de potenciar un equilibrio entre la percepción y el descubrimiento de la realidad en sus dimensiones más problemáticas o negativas y, a la vez, en sus múltiples manifestaciones más positivas y esperanzadoras.

La pedagogía de la esperanza ha de mostrar, ha de hacerle percibir al niño lo que yo llamo las dos caras de la vida. La cara bonita de la vida y la cara fea de la vida. Quién le está enseñando las cosas positivas, que las hay. No quiere decir ocultar los conflictos ni los problemas, pero tenemos que hacer una pedagogía mucho más equilibrada.

Una pedagogía que plantee valores positivos y que plantee las dos caras de la realidad, porque la solución de los conflictos, la solución del mundo contemporáneo, sólo es posible -y esto me ha encantado leérselo al profesor de La Coruña, Jurjo Torres-, desde esa base de construcción de lo que se llama la razón utópica. Como nos decía Silvio Rodríguez "yo te invito a creerme cuando digo futuro".

Si no hay esperanza, si no hay capacidad de soñar, si no hay capacidad de admiración, si no hay capacidad de ternura, difícilmente puede haber una solución de conflictos y consecuentemente, la propuesta que el grupo ALAUDA estamos haciendo es plantearnos una pedagogía que trabaje los transversales desde una propuesta ética, profundamente revolucionaria que parta de la reivindicación de la utopía, esa utopía que no interesa para una sociedad del compro luego existo. La utopía era posible bajo los planteamientos de Descartes, bajo el planteamiento de la señora Kruger no hay posibilidad de utopía.

Módulo II. Educación para el Desarrollo y Reforma Educativa. Problemas y estrategias.

Democracia, Instituciones Escolares, Diversidad y Justicia Social

Ponente: Jurjo Torres Santomé. Universidade da Coruña.

Proponerse estimular procesos de enseñanza y aprendizaje, tal y como es función de las instituciones docentes, obliga a no dejar al margen las condiciones y filosofías subyacentes que enmarcan tales procesos. Es desde las finalidades de los centros de enseñanza, los objetivos sociales que tienen encomendados, desde donde hay que plantearse el porqué de los contenidos curriculares que se eligen o promueven, las asunciones acerca de cómo se promueven procesos de aprendizaje y modelos organizativos coherentes con las dimensiones anteriores.

Aprender es desarrollar procesos de comprensión sobre la realidad que inducen a la participación en ella y se originan a partir de las tareas escolares con las que día a día se comprometen las alumnas y alumnos en las aulas. Aprender es participar en un clima de aula que incita a quienes allí participan a entrar en situaciones de diálogo y cooperación entre sí, sirviéndose de los recursos y materiales curriculares adecuados para llegar a mayores niveles de comprensión de las situaciones sociales en las que participan y conviven.

Hablar de educación conlleva referirse a un elemento de un proyecto más amplio cual es planificar la sociedad del futuro; es contribuir a socializar a las nuevas generaciones sobre la base del estudio y reflexión del actual legado cultural de que disponemos y capacitarlas para diseñar cómo mejorar nuestro mundo. Es por tanto, parte de un proceso político de gran envergadura cual es el de configurar el futuro.

En cada momento histórico los distintos grupos y clases sociales existentes, pero en especial, quienes están en posiciones de poder, tratan de tomar parte activa en los procesos de diseño de los sistemas educativos y, por tanto, pretenden influir en la configuración de las sociedades del futuro. De ahí que las tensiones sociales, políticas, económicas, culturales y morales que se dan en toda sociedad tengan repercusiones importantes en el ámbito escolar. Algo que explica la rapidez de las reformas en los sistemas educativos cada vez que existe un cambio sociopolítico y/o económico significativo.

En consecuencia, tratar de reflexionar acerca de las filosofías educativas de la actualidad nos obliga a echar una ojeada a los importantes cambios sociopolíticos y económicos en los que estamos inmersos. Sólo de esta manera podremos comprender el verdadero significado de las propuestas que se están haciendo, así como de las que en un futuro inmediato nos quieran imponer. Trabajar en esta dirección nos compromete en la creación de posibilidades para participar en la definición y elaboración de propuestas alternativas y nos obliga a contrarrestar todo cuanto consideremos que no es justo y democrático.

Para comprender nuestros sistemas educativos necesitamos acostumbrarnos a considerar el ámbito escolar como una esfera que tiene sentido cuando la analizamos en sus interrelaciones con otras esferas de la sociedad (la económica,

política, cultural, religiosa y militar). Estamos en un mundo integrado y global y es desde las interrelaciones e influencias recíprocas de estas esferas como podemos adquirir una comprensión de cualquier parte de esa globalidad.

La educación es una dimensión de la política cultural de la sociedad y, por consiguiente, las cuestiones curriculares, es preciso considerarlas como una dimensión más de un proyecto de mayor calado, como es la **política cultural** de cada sociedad. Toda propuesta curricular implica tomar opciones entre distintas parcelas de la realidad, supone una selección de la cultura que se ofrece a las nuevas generaciones para facilitar su socialización; para ayudarles a comprender el mundo que les rodea, conocer su historia, promover valores y utopías. Así pues, surge ya un primer interrogante: ¿quiénes son las personas que van a participar en esa toma de decisiones acerca de dicha selección de contenidos, y por qué?.

Todas las investigaciones centradas en los contenidos que vienen siendo trabajados en la mayoría de los centros de enseñanza concluyen que existe un fuerte sesgo en las opciones que se promueven como "ejemplificantes"; que se silencian realidades de quienes no están conectados con resortes de poder político, económico, cultural y religioso, esto es, de las etnias y grupos sociales desfavorecidos y marginados (de las mujeres, de la clase trabajadora, de las personas de la tercera edad, de las pobres, de las minusválidas, de homosexuales y lesbianas, del mundo rural y marinero, de los niños, niñas y adolescentes, etc.) y del tercer mundo. Este silencio de colectivos sociales importantes es constatable de manera especial en los materiales didácticos que cierran las propuestas curriculares, los libros de texto. Todavía está muy introyectada en nuestras sociedades, más de lo que nos pueda parecer, la concepción de que el único modelo aceptable y valioso es el de «*persona de raza blanca, joven, cristiana, de clase media, heterosexual, delgada, sana y robusta, y hombre*». Sólo necesitamos llevar a cabo una revisión de los materiales curriculares comercializados por las editoriales de libros de texto para, tristemente, confirmar que en 1996 este modelo conservador, clasista, racista, sexista y edadista sigue vigente.

Es preciso, además, ser conscientes del fuerte reduccionismo que se pretende ejercer sobre las finalidades de las instituciones escolares. Las nuevas sociedades de consumo están tratando de transformar las instituciones escolares sometiéndolas a las mismas leyes que rigen en el mercado de consumo (G. Whitty; T. Edwards y S. Gewirtz, 1993). Se pretende que las ofertas que realicen los centros docentes se hagan para satisfacer las demandas de quienes tienen posibilidades de formularlas, los grupos empresariales. En este sentido no podemos pasar por alto la existencia de un mercado en el que la manipulación informativa desempeña un importante papel. La información es en la actualidad uno de los poderes más decisivos, de ahí el interés y la lucha por hacerse con el control de las comunicaciones, por poseer periódicos, emisoras de radio y televisión, redes informáticas, etc. Es sobre la base de este control y manipulación de la información como podemos comprender que tanto las familias como el propio alumnado sienta mayor urgencia por determinados conocimientos y destrezas que, se dice, facilitan el acceso a puestos de trabajo, están más directamente conexonados con salidas laborales y, lo que es peor, lleguen a considerar inútiles o de escaso interés contenidos culturales y valores relacionados con la comprensión de la realidad, de la justicia, de la solidaridad y de la democracia.

El sistema educativo aparece como algo a consumir, como la vía para obtener

credenciales que faciliten en el futuro entrar en la demanda de trabajos y salarios, que permitan participar de las escasas posibilidades de movilidad social; no es concebido como un conjunto de instituciones coadyuvantes en la conquista de mayores cotas de justicia social, en la lucha contra la desigualdad y la opresión. Creo que uno de los grandes peligros para nuestras sociedades está en la manera en que se desdibuja el sentido y finalidad del sistema educativo.

Hablar e intervenir en el mundo de la educación implica inevitablemente considerar dimensiones de justicia social.

A la hora de destinar recursos al ámbito educativo (dinero, personal, edificios, recursos didácticos, etc.) la comunidad y quienes en cada momento tienen responsabilidades políticas se enfrentan a dilemas de reparto y distribución, a la creación de condiciones que influirán decisivamente en hacer realidad o no el ideal democrático de la igualdad de oportunidades. Es obvio que una sociedad que distribuye mal sus recursos está favoreciendo más a unos colectivos sociales que a otros.

Vivimos en una sociedad en la que, continuamente, un enorme volumen de publicaciones y emisiones de medios de comunicación de masas nos bombardean tratando de informarnos y hacernos partícipes de la realidad; entre sus finalidades están las de llevar a sus consumidoras y consumidores a interpretar de una manera "correcta" todo cuanto acontece. Es a través de la prensa, de la radio y televisión como nos enteramos de catástrofes, de sucesos y acontecimientos cotidianos, de hazañas, descubrimientos, etc., pero siempre de una manera selectiva. Tales medios de comunicación de masas "filtran las realidades" de acuerdo con los intereses de quienes poseen su propiedad y control.

En esta "realidad construida" los actores y actrices son dibujados selectivamente, de tal forma que las minorías y grupos sociales sin poder acaban siempre llevando la peor parte. Los intentos de silenciar "lo diferente" y minoritario, o incluso optar por convertirlo en algo esperpéntico, son algo fácilmente constatable. Pero en el caso de que esas realidades no puedan esconderse la opción más usual es reelaborarlas, "reinterpretarlas" para presentarlas como culpables de sus propios problemas e incluso de los que ocasionan a otros grupos sociales mayoritarios y/o con mayor poder. Tratar de demostrar, primero, que sus conductas son "inadecuadas" y, después, procurar explicar que son consecuencia de condicionamientos innatos (sobre los que los seres humanos no tienen posibilidades de control), de aspiraciones inadecuadas a sus capacidades naturales o son el fruto de una voluntad de seguir aferrándose a alguna de sus tradiciones "desfasadas", etc. En una palabra, se recurre a estrategias de "**naturalización**" de las situaciones de injusticia.

Contenidos culturales de los currícula y reconstrucción de identidades sociales.

El problema de las escuelas tradicionales, con su fuerte énfasis en los contenidos culturales presentados en paquetes disciplinares, en forma de asignaturas, es que no logran que el alumnado sea capaz de ver esos contenidos como parte de su propio mundo. La física, la química, la historia, la gramática, la educación física, las matemáticas son difícilmente visibles; en consecuencia, lo que se trabaja en las aulas, para la mayoría de nuestros estudiantes, sólo existe como "estrategia" para fastidiarlos, para que puedan pasar de curso a curso, con la esperanza de obtener un título, y luego ya veremos. La escuela aparece como el reino de la artificialidad, un espacio en el que rigen unas determinadas normas, se habla de una manera peculiar

y donde es necesario realizar unas determinadas rutinas, que sólo sirven para poder obtener felicitaciones o sanciones por parte del profesorado e, incluso, de sus propias familias, pero ahí se acaba todo. Es muy difícil establecer lazos de conexión entre los bloques de contenido de los que se habla en las aulas, entre las tareas escolares y la vida real, con los problemas y realidades más cotidianas.

Si hay una crítica común y reiterada a lo largo de la historia de las instituciones educativas es la de seleccionar, organizar y trabajar con contenidos culturales poco relevantes, de forma nada motivadora para el alumnado y, por lo tanto, perdiendo el contacto con la realidad en la que se ubican tales instituciones docentes. Las situaciones y problemas de la vida diaria, las preocupaciones personales, quedan fuera de los muros de las aulas y centros de enseñanza en numerosas ocasiones.

El curriculum tradicional, no es raro que acabe mostrando un notable parecido con algunos juegos o concursos de televisión de corte nominalista, como por ejemplo el "Trivial pursuit". Competiciones en las que para tener éxito basta con ser capaz de recordar pequeños fragmentos de información sin mayor profundización y, lo que es más grave, sin la debida comprensión de esos contenidos que se verbalizan. Sólo es preciso saber aparentar que aquello que se pronuncia se entiende, aunque la realidad sea otra.

Educar equivale a socializar a las alumnas y alumnos, hacerles partícipes del legado cultural de la sociedad y de los principales hitos, problemas y peculiaridades del resto de la humanidad. La comprensión y la reflexión acerca de lo que se trabaja, obvia decirlo, es imprescindible. Pero, asimismo, es indispensable caer en la cuenta de que contribuir a una reconstrucción crítica de la realidad obliga a asumir que casi todas las materias y temas tienen dimensiones controvertibles, cuestiones sin resolver. Estas perspectivas conflictivas corren parejas a la existencia de distintas opiniones, valores, prioridades e intereses patentes y ocultos en toda comunidad. Algo que puede afectar a cuestiones como las siguientes:

- * la selección y/o definición de un problema para ser resuelto;
- * el análisis de sus causas, pronóstico y consecuencias, etc.;
- * las acciones, soluciones y decisiones que se propugnan;
- * quiénes, cuándo, cómo, dónde tomarán esas decisiones correctoras o resolutorias, etc.

Tratar de preservar al alumnado de las dimensiones controvertidas de la realidad equivale a introducirlos en un limbo, desligarlos del mundo real.

Evidentemente, en esta tarea los recursos didácticos a través de los que se vehiculan los contenidos culturales (libros de texto u otra clase de fuentes de información: monografías científicas, revistas especializadas, diccionarios, documentales, vídeos, software, etc.) desempeñan un papel crucial. No todos van a tener el mismo valor y rigor. Una prueba de lo que decimos la tenemos a la hora de buscar en los libros de texto que circulan en la actualidad en las instituciones escolares la presencia de colectivos enteros, como el pueblo gitano, y lo que se dice de ellos. Llama poderosamente la atención la pobreza documental y, lo que es peor, la distorsión y manipulación informativa que caracteriza a muchas de las redacciones que aparecen en tales libros de texto, el recurso didáctico todavía dominante en los centros de enseñanza (T. Calvo Buezas, 1989; J. Torres Santomé, 1996, 1994)

De todos modos, de ninguna manera quisiera dar la impresión de que asumo que

estudiantes y docentes aceptan sin más todo cuanto aparece en los libros de texto, sin oponer resistencias, reinterpretar, revisar o alterar la información allí contenida. Alumnas y alumnos manifiestan resistencias, unas intencionadas y otras no, frente a su contenido. Así, vemos que unas veces reinterpretan la información que se les presenta tomando en cuenta otras informaciones previas que poseen o experimentaron, otras veces las rechazan de múltiples formas, por ejemplo "pasando" de ellas.

Conformando escuelas democráticas y solidarias

Educar personas con mayor amplitud y flexibilidad de miras es una de las vías indispensables para construir sociedades día a día más humanas, democráticas y solidarias.

Procurar imbuir en el colectivo estudiantil un "informado escepticismo" o un pensamiento crítico es una sugestiva estrategia ante una sociedad y un mundo en el que los fundamentalismos, las concepciones dogmáticas, tienden a inundarlo todo y a erigirse en el único parámetro que perpetuar.

Una buena enseñanza es mucho más que la aplicación de una determinada metodología o una técnica. No obstante, conviene estar alerta ante el peligro de desvirtuar muchas "técnicas", por ejemplo, al olvidarse de la filosofía de fondo desde la que se elaboraron, algo que ya ocurrió con las propuestas de trabajo de Celestin Freinet, tales como la correspondencia escolar, la imprenta y los periódicos escolares, al pasar a ser utilizadas de manera trivial por algunos centros de enseñanza para tratar cuestiones y problemas nada o poco relevantes.

Estimular el aprendizaje tiene mayor relación con saber crear condiciones, ambientes en los que el alumnado se vea motivado para investigar, indagar y aprender.

En la actualidad existe bastante consenso en que el desarrollo de la inteligencia, afectividad, sensibilidad y motricidad está muy condicionado por las oportunidades de poner en acción, de implicar activamente a chicas y chicos en cuestiones como la solución de problemas, planificación, desarrollo y evaluación de proyectos de trabajo, estudio de casos acerca de cuestiones conflictivas o críticas, etc.

Una estrategia educativa capaz de preparar ciudadanas y ciudadanos para hacer frente a situaciones de desigualdad y racismo, a mi modo de ver, es aquella que obliga al estudiantado a:

- 1.* Incorporar una perspectiva global. Asumir el análisis de los contextos socioculturales en los se desarrolla su vida, así como de los de las cuestiones y situaciones que sometan a estudio; atender a las dimensiones culturales, económicas, políticas, religiosas, militares, ecológicas, de género, étnicas, territoriales, etc. (frente a una educación más tradicional en la que la descontextualización es una de las peculiaridades de la mayor parte de todo lo que se aprende).
- 2.* Sacar a la luz las cuestiones de poder implicadas en la construcción de la ciencia y las posibilidades de participar en dicho proceso.
- 3.* Dejar patente la intervención de quiénes construyen la ciencia y el

conocimiento; no silenciar quiénes son para demostrar la historicidad y condicionantes de tal construcción.

4.* Incorporar la perspectiva histórica, las controversias y variaciones que hasta el momento se dieron sobre el fenómeno objeto de estudio; a qué se debieron, a quiénes beneficiaban, etc. Incidiendo, por lo tanto, en la provisionalidad del conocimiento.

5.* Integrar las experiencias prácticas en marcos cada vez más generales e integrados.

6.* Comprender las cuestiones tomando en consideración dimensiones de justicia y equidad. Un trabajo escolar que permita poner en práctica y ayudar al descubrimiento de las implicaciones de diferentes posiciones éticas y morales.

7.* Partir de y valorar la experiencia y conocimiento del propio alumnado. Facilitar la confrontación de sus asunciones o puntos de vista individuales con los de otras personas.

8.* Promover la discusión acerca de diferentes alternativas para resolver problemas y conflictos, así como de los efectos colaterales de cada una de las opciones.

9.* Proporcionar posibilidades de evaluación y reflexión de las acciones, valoraciones y conclusiones que se suscitan o en las que se ven comprometidos.

10.* Aprender en un marco organizativo flexible, participativo y democrático en el que se preste especial atención a la integración de estudiantes de diferentes grupos étnicos y niveles culturales, de distintas capacidades y niveles de desarrollo; en el que las tareas escolares se lleven a cabo en grupos cooperativos de trabajo.

La puesta en acción de estas estrategias nos ayudará a la conformación de cinco hábitos mentales que iremos construyendo con el trabajo curricular en las aulas. Hábitos que ayudarán a una capacitación más adecuada para participar en un mundo en el que la diversidad es una de sus notas más peculiares. Procuraremos que las alumnas y alumnos presten atención y se preocupen por:

1) **Evidencias.** ¿Cómo conocemos lo que conocemos?, ¿Qué clase de evidencias consideramos suficientemente buenas, válidas?

2) **Puntos de vista.** ¿Qué perspectivas, criterios escuchamos, vemos y leemos?, ¿Quiénes son sus autores o autoras, dónde las elaboraron, cuáles eran sus intenciones o finalidades?

3) **Conexiones.** ¿Cómo están relacionadas unas cuestiones con otras?, ¿Cómo encajan entre sí?

4) **Conjeturas.** ¿Qué pasa si? Suponiendo que ¿Podemos imaginar alternativas?

5) **Relevancia.** ¿Qué controversias se establecen? ¿A quiénes se presta atención? (G. H. Wood, 1992, pág. 172).

Peligros latentes en los nuevos eslóganes y discursos.

El **discurso populista** está cobrando gran peso en nuestra sociedad; en él se recurre a emplear un vocabulario que hace referencia a conceptos muy interesantes y valiosos, pero a los que se descarga de significado, se desvirtúa, para aparentemente dar sensación de que se afrontan una serie de problemas sociales urgentes; pero es sólo eso, apariencia. Un ejemplo lo tenemos en los discursos populistas contra el racismo, la pobreza, el paro, etc. En ellos se nombran realidades, como pueblo gitano, mujeres, población negra, homosexuales y lesbianas, etc., pero evitando considerar por qué tenemos que nombrarlas, la razón por la que se presta atención a esas dimensiones idiosincrásicas de etnia, raza, género, sexualidad, etc. Se ocultan las relaciones de poder existentes en las sociedades en las que conviven esos colectivos que sufren alguna forma de marginación, las categorías de clasificación, su valoración y los motivos por los que se fueron construyendo esas situaciones de marginalidad en esa comunidad determinada a la que nos referimos.

Por supuesto, esta estrategia de confusión llegó también al mundo de la educación. Las Administraciones Educativas, concretamente a través de las leyes que elaboran, y los decretos y normativas que las desarrollan, vienen manejando conceptos que fueron contruidos por fuerzas sociales progresistas, incluso formulados y reformulados más de una vez, a medida que se mejoraban los análisis sobre la realidad, pero ahora se vacían de su contenido social y, por lo tanto, se despolitizan o "repolitizan" en sentido inverso, conservador. Conceptos como socialización, igualdad de oportunidades, democracia escolar, participación y similares, pasan a funcionar como vocablos vacíos o muletillas, sin caer en la cuenta de su carga de significado y las consecuencias de su asunción. Otros, como atención a la diversidad, sufren un fuerte reduccionismo, dejándolos circunscritos a aspectos de índole exclusivamente personal, a dimensiones conductuales o a problemas psicológicos que tiene que ver sólo con algunos individuos concretos. Lo mismo cabe decir de términos pedagógicos como profesionalización, proyecto curricular, etc., conceptos para la galería, pero no para ser consecuentes con ellos y crear las condiciones administrativas, laborales y de formación que puedan hacerlos realidad en la práctica cotidiana en las aulas y centros escolares.

Inclusive, se hacen surgir nuevas figuras y estructuras profesionales (psicopedagogos y psicopedagogas, orientadores y orientadoras, equipos psicopedagógicos de apoyo, de atención temprana, de estimulación precoz, etc.), pero con una formación muy sesgada, para atender únicamente aspectos de patología individual, no problemas que afectan a colectivos sociales y que requieren prestar atención a dimensiones que condicionan la vida y, por consiguiente, el aprendizaje de cada alumno o alumna.

El dominio de esta ola conservadora también va a repercutir en el discurso actual en defensa del **constructivismo**, que está resultando demasiado parcial. Estamos ante un modelo teórico que elabora sus argumentos con un excesivo énfasis en dimensiones individualistas o excesivamente "universalistas", abstrayéndose de las peculiaridades de cada comunidad y del momento sociohistórico que está viviendo. El ser humano aparece confinado en estos discursos psicológicos, dejando al margen aspectos esenciales como son sus dimensiones socioculturales e histórico-geográficas. No se trata de poner de relieve cómo estas variables juegan un papel decisivo en la adquisición del conocimiento, del sistema de valores y desarrollo de destrezas, tanto en su selección como en su valoración, interpretación y aceptación. La institución escolar, a través de sus prácticas y énfasis, coadyuva en la construcción de cada estudiante y, por lo mismo, de cada ciudadana y ciudadano, de

sus maneras de pensar, actuar, percibir y hablar acerca de la realidad, del mundo. En el aprendizaje de materias como historia, matemáticas, física, geografía, literatura, idiomas, etc. se "construyen" posibilidades de percibir, interpretar y valorar la realidad; se fomentan actitudes hacia el mundo que nos rodea y del que tenemos alguna noticia; se influye en la conformación de sentimientos y expectativas hacia las personas con las que convivimos y con las que compartimos este planeta.

El fuerte peso del conservadurismo actual contribuye a que las cuestiones morales, políticas y socioeconómicas sean aspectos que tienden a desaparecer del vocabulario y, por lo tanto, de la praxis curricular. Todavía es constatable el miedo a reconocer y asumir que educar es una acción política, no una labor meramente técnica. Los discursos profesionalizadores, curiosamente, están siendo utilizados como disfraz para despolitizar y desfigurar gran parte del trabajo sociocultural y educativo. Se trata de discursos en los que se hace notar que lo único importante son las preocupaciones por la eficiencia, control, objetividad y "neutralidad", algo coherente con los discursos hegemónicos, oficiales, acerca del fin de las ideologías.

Es preciso recuperar la capacidad de contextualizar e historizar nuestros discursos y prácticas. Urge volver a retomar algo que ya parece un slogan vacío: conectar la institución escolar con el medio. De lo contrario corremos el riesgo de construir un **currículum fundamentalista**, una propuesta de trabajo en la que se da una selección cerrada de contenidos culturales a trabajar en las aulas, se posibilita el acceso a una única interpretación de esos contenidos culturales, una sola valoración y una única respuesta verdadera.

Si las opciones conservadoras siguen ganando cotas de poder hay un riesgo importante de que los currícula fundamentalistas lleguen a verse favorecidos todavía más. Currícula cuyas diferencias estarán en el sesgo que desean "vigilar" con mayor atención; es previsible que aparezcan proyectos curriculares obsesionados por determinadas opciones religiosas, económicas (para promover un determinado modelo productivo y de relaciones laborales de interés para los grupos empresariales en el poder), políticas, racistas, sexistas, etc. Estamos cada vez más ante instituciones de enseñanza que sólo venden el "conocimiento oficial" (M. W. Apple, 1993). Lo que parece imperar es una cultura de la "objetividad", entendida como uniformismo, como ataque a la diversidad, con la finalidad de favorecer la articulación de sociedades "mono": monoculturales, monolingüísticas, monoétnicas, monoideológicas, etc. Se pretende negar la diversidad para imponer una única cultura que se anuncia y hace pública como "común", "consensuada", "valiosa" e "histórica (la de siempre)".

Los colectivos de intelectuales, investigadoras e investigadores, artistas y docentes tienen una importante tarea que desempeñar, ayudando a reconstruir, a volver a interpretar la historia de las sociedades tomando en consideración las percepciones e intereses de quienes quedaron al margen y sufrieron la historia.

En resumen, es necesario **recuperar el lenguaje político** en la educación y coordinar nuestro trabajo dentro de estrategias más amplias para transformar la sociedad, lo que implica coordinar esfuerzos con otros movimientos sociales, más allá de los muros de las instituciones escolares.

Apostar por la democracia obliga al compromiso de los ciudadanos y ciudadanas en la definición de los problemas sociales y en la formulación de múltiples propuestas para hacerles frente. Algo para lo que son necesarias ciertas dosis de utopía. La

posibilidad de imaginar nuevos futuros es condición indispensable para transformar situaciones de discriminación y dominación del presente.

Bibliografía

Apple, M. W. (1993). *Official Knowledge. Democratic Education In A Conservative Age*. New York. Routledge.

Bowles, S. Y Gintis, H. (1976): *La meritocracia y el "coeficiente de inteligencia": una nueva falacia del capitalismo. El I. Q. en la estructura de clases de los Estados Unidos*. Barcelona. Anagrama.

Calvo Buezas, T. (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, Minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid. Popular.

Connell. R. W. (1993): *Schools and Social Justice*. Philadelphia. Temple University Press.

McCarthy, C. (1994): *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid. Fundación Paideia - Morata.

Torres Santomé, J. (1996): *El curriculum oculto*. Madrid. Morata, 5ª edición.

Torres Santomé, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. Morata.

Whitty, G.; Edwards, T. & Gewirtz, S. (1993): *Specialisation and Choice in Urban Education. The City Technology College Experiment*. London. Routledge.

Wood, G. H. (1992): *Schools That Work. America's Most Innovative Public Education Programs*. New York. Dutton.

De la ED como Transversal a la Globalización Crítica y Alternativa de la Renovación Educativa.

"En lugar de una aproximación especializada que separe los problemas económicos, sociales y medioambientales, es preciso reflexionar de forma global, sistémica, una reflexión para la cual nuestra educación y nuestras formaciones apenas nos han preparado. Esto es, por otra parte, una reivindicación del tratado sobre la educación firmado por las ONG en Rio, que solicita aproximaciones globales e interdisciplinarias de las relaciones entre los seres humanos, la naturaleza y el universo" Ch. Brodhag. (1996) Las cuatro verdades del planeta. Para una nueva civilización.

"Eso de que el hemisferio norte es el de arriba es un truco psicológico inventado por los que creen que están arriba, para que los que creemos estar abajo sigamos creyendo que estamos abajo. Y lo malo es que si seguimos creyendo que estamos abajo, vamos a seguir estando abajo.." Libertad en Todo Mafalda de Quino

La ponencia colectiva de esta mesa se configura como introducción a la reflexión y el debate que entre todos y todas queramos hacer sobre la situación y futuro de la ED en el sistema educativo formal. Será necesario por tanto apuntar un balance de su avances y retrocesos desde el último Congreso del 91, debatir sus puntos débiles y los potencialmente relevantes, y, esto, para pergeñar sus retos y estrategias hacia adelante. Esto nos introduce inevitablemente -y junto a todo lo anterior- en el debate sobre los fundamentos y estrategias de la transformación educativa. **El reto profundo, y al tiempo requisito de la extensión de la ED, es si tiene capacidad de innovación de las prácticas educativas.**

La composición de la Mesa, donde se entrecruzan tradiciones y ámbitos de trabajo diferentes, puede permitir, si el tiempo lo permite, comenzar a plantear algunas cuestiones para este debate sobre nuestro pasado y futuro. La presencia de Fernando ilustra una tradición de pensamiento que ha leído la transversalidad, y por tanto la ED, como un enfoque de Educación en Valores y como nos acaba de proponer como una herramienta para una "Pedagogía de la Esperanza". Jurjo Torres, y espero que así lo acepte, expresa su análisis desde la propia tradición de la Educación Crítica, donde el análisis del proceso de construcción y subordinación de culturas "excluidas y marginadas" del currículum, forman uno de los núcleos de sus preocupaciones. Desde ahí nos acaba de alertar brillantemente sobre la importancia del análisis de las herramientas curriculares.

Por mi parte, situado en ese terreno intermedio de formar parte de las agencias externas, ONGDs especialmente, que pretenden impulsar la ED en el sistema escolar, pero también siendo parte de la tradición de "dentro" de la enseñanza, intentaré esbozar que pueden haber significado estos últimos años en el terreno de la ED, sugeriré algunos de sus problemas y apostaré por algunas bases de nuestro enfoque futuro. Pero ello implicará como expresaremos más adelante tomar postura sobre la cuestión de la renovación educativa.

¿El Quinquenio Perdido? Claroscuros de un proceso.

En el I Congreso de hace unos años considerábamos como una excelente oportunidad para la difusión de la ED en el Sistema Educativo Formal no universitario, las nuevas orientaciones de desarrollo curricular que planteaba la actual Reforma Educativa y muy especialmente la aparición de las llamadas "Líneas Transversales".

Han pasado cinco años y seguimos en la era de la Reforma en su fase de implantación progresiva en las diversas etapas escolares. ¿Qué ha ocurrido en este periodo? ¿Qué balance podemos hacer? Este tiempo no ha pasado en balde. Conocemos mejor la práctica concreta impulsada desde la Reforma, y, además, también nosotros y nosotras hemos impulsado prácticas de ED y evolucionado en nuestras visiones. Por tanto en este suscito análisis sugeriremos dos vertientes, la que hace referencia a la evolución de la Reforma Educativa y,

por otro lado, la que hace referencia a las prácticas de los agentes de la ED. Esto nos puede servir para situar en donde estamos.

Las "intransversales" caras de la Reforma

En la medida que la Política de la Reforma se ha ido desplegando, hemos visto también desplegarse sus contradicciones, siendo esto especialmente patente en el nudo gordiano de la transversalidad. **Esta política en la medida que debía desplegarse no ya en el terreno de las grandes declaraciones sino en el de la práctica, se ha orientado decididamente en su vertiente más eficientista y tecnocrática** -discurso implícito en su propia concepción teórica, pero velado con imágenes referentes a dar respuesta a los problemas de la ciudadanía del siglo XXI, desarrollo de nuevos valores, autonomía de los centros, participación y construcción del currículum, respuesta a la comunidad educativa,...-. Esta orientación eficientista deja las grandes, y pequeñas, opciones transformadoras en los márgenes del camino. Y, así, entre ellas, la transversalidad se ha ido quedando desfigurada y/o descolgada.

La Administración pone a trabajar a todo el sistema de apoyo al profesorado (CAP, CEP, COP,...) en la puesta en marcha de la reforma en los centros. **Era necesario que los centros tuvieran sus Proyectos Curriculares (PEC) en condiciones de ser "funcionales"** para la implantación concreta. Para ello se articulan entre otras medidas, nuevos entes, Institutos (de desarrollo curricular, de evaluación), se desarrollan baterías de reglamentaciones concretas, se producen directrices concretas para los PEC, se gestan procesos de formación acelerada de los asesores, cursos a los y las docentes, intervenciones en los centros para la puesta a punto del PEC,.. se promulgan mínimos horarios para las áreas curriculares, se procede al asentamiento de los docentes en sus áreas correspondientes, se perfila el mapa escolar,...

Es decir, toda un proceso de medidas para enfrentar la insatisfacción y/o el desasosiego de centros y docentes al tiempo que se refuerza la direccionalidad y control del proceso. Para esta "funcionalidad" y "control eficientista" la puesta en marcha de la transversalidad se convierte en un problema y como tal debe ser ubicado y convertido en cuestión de decisiones periféricas al proceso dominante. Lo central es el cuadro de la ubicación de las áreas y sus correspondencias docentes, eso sí, **"modernizadas" en su formulación programática**. Ya no se hablará sólo de contenidos cognitivos, sino "procedimentales" y "valorativos", más algunos ingredientes de "atención a la diversidad" y fórmulas de "evaluación en proceso",... Además la cuestión del "constructivismo del aprendizaje" se convierte en el problema central y se recomienda el consenso sobre los "grandes valores" que el centro en su totalidad deberá promover. Por otro lado el proceso no se desarrollará al mismo ritmo para los centros de primaria o de secundaria, siendo en estos último más claro el proceso de improvisación, aceleración, control y disciplinarización.

Al propio tiempo se formulan las 77 medidas, se promueven instituciones para orientar directrices sobre Educación Ambiental, Coeducación, Educación Vial,... pero que deben actuar como agencias institucionales externas al proceso de ordenación de la Reforma y sus organización de centros y currícula. En lo que hace referencia a la ED, sin estar incluida como transversal se propugnará el acercamiento entre los centros y las ONGDs,...

Pero en estas condiciones, el estilo de presentar la transversalidad para introducirla en los centros se ha predeterminado. Ante currícula compartimentados en áreas y conducidos por contenidos temáticos, caben sólo algunas opciones:

a) el ofrecimiento de las transversales como otros contenidos, otros temas, otras formas de estructuración de los contenidos de cada área,.. y para ello ofrecer nuevos paquetes curriculares, nuevos materiales, nuevas sugerencias metodológicas...

b) el ofrecimiento de campañas abiertas a las diversas áreas y que requieren para su puesta en marcha de espacios extracurriculares, "tiempos muertos" del currículum (semanas de..., días de..., salidas a...) y para lo cual se ofrecen también conjuntos de materiales y actividades más o menos abiertas...

c) el ofrecimiento de estructuraciones más específicas para determinadas áreas, etapas o tipologías docentes que se consideran que son más "próximas" a la transversalidad concreta (Ciencias Naturales para la Educación Ambiental, Ciencias Sociales para la ED o para la Paz, Primaria para Talleres de E. para el Consumo o la Salud, grupos de profesoras para iniciativas de Coeducación, Etica donde cabe un poco de todo,...)

d) el ofrecimiento de espacios especializados de transversalidad (Optativas o Talleres de alguna de ellas) por tanto con docente y tiempo específico.

Es por ello que en este contexto el discurso sobre la transversalidad es forzado a presentar algunas características sobre las que merece la pena reflexionar:

-las transversales deben luchar entre sí para abrirse espacio en el ya cuasicerrado panorama de las especializaciones y cotos de áreas y/o disciplinas,

-las transversales tienden a convertirse en problema de nuevos centros de interés temático para las reordenaciones de contenidos,

-las transversales reclaman un "tiempo y espacio específico" para poder hacerse presentes bien dentro de áreas, bien al margen de estas,

-las transversales son por tanto "competencia técnico-profesional" de agentes específicos que en unos casos bien pueden ser ONG, Instituciones Específicas, Movimientos Sociales, o... Editoriales

-las **transversales se convierten**, a los ojos de centros y docentes, **en aquello que sea posible hacer**, respondiendo a presiones externas, **después de lo imprescindible de la práctica educativa, las áreas, y en la medida que sea compatible**

-las transversales necesitan una formación específica sobre ellas bien sea en forma de cursos, bien sea en forma de preparación para el uso e implementación del material específico.

Volveremos más adelante para hacer una reflexión crítica sobre estos condicionamientos estructurales a los que se coloca la cuestión de la transversalidad, pero antes merece la pena reflexionar sobre la otra vertiente, la práctica de los agentes comprometidos con la ED o con otras transversales.

Agentes Transversales, ¿Respuestas tácticas o estratégicas?

Acotaré en primer lugar qué entiendo por "agentes" de la transversalidad. Tras esta rimbombante nomenclatura quiero referirme al conjunto de sujetos individuales y/o colectivos que desde dentro o fuera del propio sistema educativo, se consideran comprometidos a extender

"nuevas educaciones" en el sistema escolar y desarrollan algún tipo de acción en esa perspectiva.

En primera instancia nos aparecen las diversas ONGs en general (ONGDs en el campo más específico de la ED), y plataformas o movimientos sociales, comprometidas con diversas causas transformadoras y que entienden y extienden la acción en lo educativo como un elemento de ese proceso de transformación social.

En la misma dirección podemos situar a los sujetos que en el seno de la propia institución son sensibles y lo consideran como parte de su compromiso profesional y/o acción innovadora. Nos aparecen así determinados centros, grupos de docentes, asesor@s específicos, grupos de la renovación pedagógica, profesor@s universitarios, grupos y/o organizaciones de estudiantes, personas que actúan en campos profesionales con acción en lo educativo,...

Otro sector puede ser el de los agentes institucionales que por definición específica se orientan al desarrollo de un espacio transversal, Centros de Educación Ambiental, Centros de Promoción de la Mujer,.. O bien aquellas instituciones "sensibles" por diversas razones, Sindicatos, instituciones municipales,.. y que o bien desarrollan actividades específicas o apoyan otras iniciativas.

Lógicamente nos encontramos ante campo de acción social muy diverso y contradictorio tanto en sus perspectivas, intereses, condicionamientos, formas de acción, etc... Pero entiendo que nos interesa resaltarlo específicamente como un espacio de agentes que han tendido a desarrollar iniciativas concretas en "dirección transversal".

¿Cómo se ha actuado desde este campo ante este desarrollo concreto de la Reforma? Seguramente no hay una respuesta uniforme. Podemos hablar de un incremento cuantitativo y cualitativo de las acciones orientadas a impulsar la ED en el Sistema Formal, que si bien no ha tenido una dirección única quizá presente algunos rasgos de interés para la autorreflexión.

-Las ONGDs han tomado mayor conciencia de la importancia de impulsar la ED a los Centros Educativos y en consecuencia se ha dedicado un mayor volumen de recursos.

Si bien es cierto que ha sido en momentos puntuales cuando ha sido posible apreciar un mayor volumen de acciones -fundamentalmente de material didácticos específicos- (V Centenario, Río, Aniversario FMI), es posible hablar de un proceso de incremento y regularización de iniciativas hacia los centros. Así, se han generado y multiplicado proyectos con formas estables de relación y comunicación con escuelas y/o institutos en formatos más o menos standard (campañas, material didáctico, cursos y seminarios a docentes,...), así como iniciativas hacia el mundo educativo en general (debates en el ámbito de la renovación pedagógica, publicaciones,..) Las temáticas también se han diversificado introduciendo nuevas relaciones (Ambiente, Migraciones, Xenofobia, Interculturalidad,...), orientándose en algunos casos a los y las estudiantes pero muy especialmente a l@s docentes. Esto ha sido posible por **la creación en las ONGDs de equipos específicos y en otros casos por el diseño de una línea de programación más regular.**

-Se ha ampliado la propia concepción del campo de la ED, producto en unos casos de un debate más teórico y en otros casos más ligado a las propias necesidades de la práctica. Sin embargo no siempre esta evolución se ha dotado de una reflexión crítica específicamente educativa.

En efecto, es constatable a través del material pedagógico producido, la ampliación del campo de las temáticas y contenidos. El tratamiento más regular de la relación de desarrollo con crisis ambiental, perspectiva de género, paz, interculturalidad, racismo, migraciones, consumo, medios de comunicación,... permite hablar de un cierto sentido de globalización e interacción de temáticas, no siempre producto de un trabajo más regular con las otras ONGs. La necesidad de sostener la relación con los centros ha ido propiciando un discurso educativo más específico. Sin embargo, el avance es claramente menor si analizamos la producción teórica que pretende fundamentar educativamente esta globalización de la ED. Aunque existe algunas propuestas altamente significativas y un sector más empeñado en esta dirección, el debate en este sentido es claramente deficiente. Es significativo la débil capacidad de ligar la cuestión de la globalización y la transversalidad con los debates existentes en el interior del campo crítico y alternativo de la educación tanto en su vertiente más teórica y académica como en sus redes más orientadas a la praxis. **Será reseñable la tendencia de situar la ED como Educación Global Emancipatoria, generando y estableciendo lazos con discursos y espacios críticos de la educación.**

-Es posible hablar también de aumento de sensibilidad sobre estas cuestiones en el interior del propio sistema escolar. Así se manifiesta la existencia de una cierta demanda regular en determinados espacios del sistema formal de intervenciones a las ONGDs, en otros casos parecen configurarse con cierta estabilidad acogidas favorables a las propuestas de aquellas.

Un caso concreto donde es visible la demanda es en la petición de cursos o fórmulas diversas de formación. En unos casos estas demandas provienen de los propios centros o de sectores concretos del profesorado y en otros, de las propias instancias de formación de los y las docentes, pero el boom de petición de cursos de formación ha sido una realidad. En el mismo sentido las demandas de materiales didácticos. Las campañas con material didáctico que regularmente promueven algunas organizaciones tienden a estabilizar su recepción y uso por centros y profesorado. No menos significativo es el aumento de literatura sobre la cuestión de la transversalidad orientada al profesorado. Podemos hablar por tanto de un **cierto resultado constatable de aumento de la sensibilización, sin embargo carecemos de análisis críticos sobre el significado y calidad de esa sensibilización.**

-Si bien existen iniciativas interesantes no se ha conseguido generalizar el debate y hacer presente la relevancia de la cuestión de la transversalidad en el campo de la comunidad educativa.

Si bien el núcleo de iniciativas de ED han tenido como objetivo docentes y/o estudiantes, apenas tienen relevancia las que se orientan a tomar en consideración la comunidad educativa como objetivo específico o combinado. De hecho esto implicaría **fórmulas de interacción local más estrecho entre el trabajo de lo formal, no formal e informal, y esto es hoy por hoy todavía incipiente.** De hecho en buen número de ocasiones la comunidad educativa puede ser vista como una presión que tiende a dificultar el propio impulso de la transversalidad.

-Pese a todo lo anterior que indica una evolución relativamente positiva, sigue abierta la cuestión de si estas prácticas están consiguiendo impulsar cambios más profundos y estratégicos en el sistema escolar o si, por el contrario estamos colaborando, de forma involuntaria con el proceso de periferización de la transversalidad que señalábamos anteriormente impulsado por la práctica de la Reforma.

No existe una respuesta inequívoca ni aplicable uniformemente al conjunto de los agentes, por el contrario es parte del debate a profundizar en el Congreso. Como hemos señalado carecemos

de estudios de evaluación que nos puedan aportar datos sólidos. Indirectamente podemos suponer que la existencia de proyectos orientados a influir en el conjunto del PEC (Proyecto Educativo de Centros) o sobre el PCC (Proyecto Curricular de Centro) sería al menos una muestra positiva de orientaciones hacia las bases de la acción educativa. No parece que este tipo de iniciativas hayan formado parte de la mayor parte de programas orientados a los centros escolares. Otra cuestión es que -como producto de otro tipo de acciones- la comunidad educativa haya reaccionado para permitir una más cómoda ubicación de éstas, introduciendo algunos cambios en sus proyectos de centro. Igualmente puede ser significativo **la aparición de una literatura crítica sobre las condiciones de periferización de la transversalidad que está impulsando el desarrollo de la Reforma**. Esto parece estar estimulando un debate especialmente interesante para resituar estratégicamente nuestros enfoques.

Los límites del quinquenio. Mas allá de la Sensibilización Condicionada.

Si volvemos tras este breve balance a la pregunta inicial sobre la idoneidad del status de la transversalidad en la Reforma como el tren capaz de conducir y difundir la ED en el sistema educativo formal, nuestra respuesta seguramente será más crítica.

Es cierto que ese status en los currícula ha servido para evidenciar el problema ante el conjunto de la comunidad educativa. **Existen unos imperativos "transversales" que debieran ser objeto de inserción en la práctica educativa regular. Estas líneas no cuadran fácilmente con las lógicas de la organización de los centros y de las áreas. Luego el problema está planteado.** Y ante el problema se abre la demanda de respuestas a los "expertos", ONGs e instancias varias. Esto nos ha facilitado un periodo en que hemos podido comunicarnos con los y las docentes y expandir la sensibilización ante las problemáticas subyacentes más allá de los circuitos tradicionales.

Pero esta comunicación ha venido condicionada, y si no conseguimos transformar los controles bajo los que se está produciendo puede ir perdiendo intensidad hasta estrangularse.

Nos encontramos ante **dos lógicas que pueden coincidir en momentos pero que responden a claves e intereses diferenciados**, la lógica de las organizaciones de la Solidaridad y la lógica de la Administración Reformista.

La lógica de las organizaciones de la Solidaridad al construir su visión de la acción educativa, si bien con variantes diversas, supone:

- a) Fundamentar lo educativo en un **Compromiso Ideológico**:
 - con sistemas de valores alternativos,
 - con sectores sociales a los que se considera sujetos de su acción
 - con pautas alternativas emancipadoras de organización social
 - con algunas formas de sentirse implicados y orientados a la acción
 - con las potencialidades de la acción organizada y de su participación
- b) Implicar algunas formas de **Análisis Crítico de la Sociedad**:
 - de su crítica y negación de las formas y efectos del presente dominante,
 - de afirmación de formas de futuro tenidas como deseables,
 - de líneas y estrategias del cambio y transformación social,
 - de los recursos necesarios para que los sujetos a quienes liga el propio compromiso transformen su situación
- c) Tener una epistemología implícita sobre la **Relación Conocimiento/Praxis**

con nuevas formas de construir y organizar el conocimiento
con los supuestos ideológicos y valorativos que se despliegan en éste
con formas de su socialización para la génesis de espacios sociales de cambio
con estilos genuinos de situar el conocimiento en la lógica de la acción
con el sentido del conocimiento en la práctica organizada

d) Conceder potencialidad al **Aprendizaje para la Innovación Social**

en la capacidad de ser herramienta para sujetos y colectivos
en la capacidad de construir conciencia crítica ante la realidad
en la capacidad de ayudar a reelaborar sistemas de valores
en la capacidad de captar lo nuevo al tiempo que se construye en la práctica
en la capacidad de ser instrumento de intercambio creativo

e) Entender e impulsar la **Acción Educativa como Acción para el Cambio**

no interesa como acción con sentido académico
nunca es una acción socialmente neutral
se construye social y organizadamente lo que en si mismo educa
la educación es una acción inevitablemente transformadora
interactúa con otras fuerzas que "educan" también y en paralelo
pretende producir cambios en determinada dirección
forma parte de la lógica de las estrategias de la acción organizada
implica éticamente a los sujetos que entran en la interacción educativa
conciencia crítica ante la educación reproductiva del modelo

Entienden que toda lógica transformadora, toda lógica de construcción social de la solidaridad y la cooperación, tropieza con una sistema cultural y de poder reproductivo del modelo dominante que tiende a controlar y subordinar la práctica educativa. En consecuencia resulta estratégicamente se hace necesario y coherente una línea de acción educativa crítica y alternativa.

En definitiva no se trata de hacer una educación sobre el cambio, sino producir el cambio, introducir las contradicciones alternativas, también en la educación. No es la educación sobre y para la crisis global en las sociedades de finales del siglo XX sino que la educación es uno de los vectores de ese nudo gordiano de la problemática global que es necesario también transformar.

Pero esta lógica requiere que los agentes educativos vayan siendo impregnados de la propia orientación puesto que no existen respuestas ni estrategias "técnicas" ante la complejidad de los retos. En buena medida **los enseñantes, los espacios de educación deben ser ganados como creadores, impulsores, evaluadores y anticipadores del propio giro** en un contacto y comunicación del propio tejido educativo con las agencias externas. Por tanto, no puede ser construido al margen de la propia práctica de experimentación y debate teórico social y educativo. No puede ser exportado como un conjunto de recetas que aseguran la "transversalidad". Es una reorientación, una acción de innovación en debate con las resistencias reproductivas internas y externas a los actores.

¿Es esta la misma lógica a la que responde la Administración al introducir en los currícula la transversalidad? ¿Que claves y que presupuestos tienden a orientar el desarrollo del sistema formal?

Es lógicamente imposible abordar aquí un análisis mínimo de las claves de la Reforma Educativa, pero si podemos apuntar algunos elementos para clarificar la idea de la otra lógica en que se tiende a situar a centros, docentes y comunidad educativa.

La Administración responde en esta Reforma a claves diversas entre las cuales:

- Homologación del Sistema Educativo a nivel europeo (tramo obligatorio, organización de etapas,...)
- Ordenación del circuito profesional (mano obra polivalente, relación tramos educativos mercado de trabajo,...)
- Capacitación de mano de obra con mayor nivel de diversificación
- Respuesta a cierta insatisfacción social (fracaso escolar, crisis de inserción de la juventud,...)
- Reordenación competencial del Estado Autonómico
- Reorganización del sistema ante el nuevo giro de las tasas de natalidad
- Dar espacio a la diversidad de contextos socioculturales
- Dar una imagen de modernidad acorde con la mitología de la modernización social

Más específicamente en relación con la transversalidad

- Responder a un conjunto de compromisos y tratados signados internacionalmente.
- Responder a cierta preocupación sobre nuevas cuestiones que generan interés social
- Responder a presiones sobre estas educaciones que desde dentro y fuera del propio sistema se ejercen por los sectores comprometidos.
- Necesidad de ubicar y controlar en el "consenso social" los nuevos discursos.

Pero todo ello al tiempo que se debe pactar con otros juegos de presiones:

- Las comunidades de "expertos" susceptibles de dotar al proceso de una justificación y discurso en clave "científico-educativa".
- Los diversos grupos de presión corporativa (intereses de universidades, agrupaciones profesionales, editoriales,...)
- Las instancias sindicales
- Las determinaciones estructurales del propio aparato (recursos materiales y humanos, condiciones socioprofesionales, recursos de adaptación a las nuevas líneas, estructuras de especialización, pautas espaciales y temporales,...)
- Las propias presiones y contradicciones en las esferas de los grupos de poder político y administrativo
- Presiones de poderes fácticos ideológicos

De todo ello resulta un conjunto de contradicciones teóricas y prácticas que se irán resolviendo aumentando el control y centralización del proceso al tiempo que se configura un modelo tecnológico de exportación de la reforma de los "expertos" a los "prácticos". Al tiempo que se va configurando un discurso ideológico pragmático que pueda ser exportable con las mismas contradicciones del proceso. Ese discurso ideológico se presenta como neutral, carente de ideología, producto del "consenso social" y las "necesidades inevitables" de los cambios sociales que los expertos simplemente "han traducido" curricularmente.

Se "abre" un debate, un proceso de formación de los "prácticos" con importantes recursos invitando a instancias y expertos diversos a participar en esa formación con marcos y límites bien definidos y organizados. La apariencia de debate y pluralidad de la formación encubre los procesos más oscuros y de mayor relieve práctico que se están diseminando por el sistema, centralizando, cerrando, controlando, y dando respuestas en paquetes, a la inquietud y malestar

de los centros en acción. El supuesto debate abierto, plural y experimental, que se ofrece en el escaparate de la formación, choca con la realidad de esas determinaciones que los y las docentes están sintiendo en su cotidianeidad.

La Administración tiende a resolver el problema de la transversalidad en la forma menos costosa y perturbadora. Como si la puesta en marcha de la transversalidad no planteara lógicos conflictos con el currículum de áreas y su correspondencia organizativa en los centros.

Se enfrentan así dos lógicas divergentes, la de la Administración, que intenta periferizar la transversalidad para que no produzca conflictos en el desarrollo de la Reforma, y la de los agentes de la transversalidad, que para profundizar su impulso en los centros, necesitan que se aborden las contradicciones inherentes en el centro del currículum.

En esta situación, las ONGDs en el campo de la ED, han explorado las posibilidades -limitadas pero reales- para el acceso a los centros proporcionadas por las administraciones, pero el problema se plantea hacia el futuro. ¿Qué evolución pueden tener estos débiles puentes abiertos? ¿Podemos pasar de la comunicación "controlada" a formas de innovación y comunicación más persistentes y estructurales? ¿En definitiva podemos abrir un fase autónoma más allá de la "sensibilización condicionada"?

¿Crear Espacios y Prácticas de Globalización Crítica, el Debate Pendiente?

Para responder a lo anterior es necesario tener en cuenta cuales son los canales y condiciones que tenemos y podemos desarrollar.

Centros y Profesorado.

La percepción del problema por centros y docentes gira en torno al siguiente triángulo de presiones:

- a) Su tradición educativa, su autoelaboración como profesional, las tradiciones del contexto institucional, su formación y conceptualización de su propia competencia y del hecho educativo.
- b) Las constricciones y decisiones de la Administración, las contradicciones entre lo que se dice como discurso y las directrices de hecho, la percepción de lo que se le exige realmente.
- c) Los discursos y propuestas que les llegan de otras instancias, línea de formación, sugerencias de trabajo, nuevas propuestas de colaboración con campañas, materiales, etc... de las agencias de la transversalidad y otros agentes de innovación... pero también, los recursos y herramientas más clásicas que ha considerado más "funcionales" en su práctica, y que, además, pueden seguir coexistiendo con las nuevas exigencias una vez "modernizados", los libros de texto.

En este juego de tensiones caben al menos tres tipos de actitudes e intereses previos.

-los y las docentes, los centros educativos, que aceptan su papel como meros ejecutores de las directrices que marca la Administración. En este caso difícilmente pueden situarse como colaboradores activos en la construcción de la ED y/o la transversalidad. Nos encontraríamos ante una práctica-técnica.

-aquell@s más preocupados por su autonomía para conseguir mejores respuestas educativas, mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje y eliminar los altos niveles de fracaso escolar

existentes, pueden encontrar en la "transversalidad" potentes líneas de trabajo innovación. Se trata de la práctica-comprensiva.

-quienes aceptan el compromiso crítico-social de su acción y se sitúan como agentes transformadores de las prácticas educativas y sociales por aceptar compromisos alternativos y percibirse como impulsores de nuevos valores. Este es el espacio más clásico de la innovación crítica.

Analizamos brevemente cada caso:

La práctica técnica

Su ubicación profesional es la de ser un transmisor competente de conocimientos sobre los que tiene un control científico y especializado y que intenta trasladar con los recursos y estrategias metodológicas adecuadas para su control posterior de quienes tienen que aprenderlo. Vive que la Administración (y probablemente la sociedad) valora poco su dedicación. Y paralelamente observa que ésta ahora propone algunos cambios con la Reforma (y especialmente con las transversales) pero llenos de contradicciones. Pero también percibe que sigue existiendo un núcleo más clásico y reconocible, si bien con algunas nuevas terminologías, y cree que este núcleo es el que resulta además el más operativamente funcional con las decisiones concretas que se le están proponiendo,...

Recogerá por tanto ese núcleo clásico, si bien reconciendo que hay que flexibilizar algo las metodologías y los ritmos por los énfasis que se están poniendo en la diversidad y el aprendizaje constructivista. Concluirá por tanto probablemente que se trata de una cuestión de metodologías nuevas así como de introducir algunas nuevas temáticas y actividades que justifiquen el imperativo de la transversalidad.

Los filtros que se elaboran desde esta perspectiva difícilmente permitirán que la transversalidad permee y se disemine hacia conjunto del currículum, salvo que se produzca una punto de ruptura, una cesura con esta forma de encarar el problema. Se podrá aceptar una transversalidad coexiste con ese núcleo clásico, pero es éste precisamente el que marca las fronteras que la transversalidad no puede traspasar.

La práctica comprensiva

En esta perspectiva existe un campo de preocupaciones profesionales más allá de la instrucción y las áreas. Les preocupan las condiciones que favorecen/dificultan el aprendizaje del alumnado, pero además entienden que en la evolución de estos hay elementos más importantes que el conocimiento cognitivo, aprendizaje de valores, formas de relación en el aula, formas de trabajo, autoestima, capacidad crítica, capacidad de innovación y creación, de resolución de problemas, de afrontar los conflictos, la participación en los procesos colectivos,... Les preocupa el contacto con la comunidad educativa y sus posibilidades de actuación conjunta, siguen un proceso de formación, leen literatura didáctica, acuden a encuentros profesionales,...

Este sector tradicionalmente sujeto sensible a la innovación educativa, puede encontrar en la transversalidad un fecundo potencial estratégico para su práctica experimental y transformadora. Naturalmente será necesario para ello la conexión de sus preocupaciones inmediatas con el potencial analítico, teórico y práctico, que esta sustenta, desarrollando líneas de trabajo en que se reelaboren desde esta perspectiva el sentido y claves de las prácticas y problemas cotidianos.

La conexión con este sector no tiene porque ser especialmente problemática, excepto que pueden estar ya trabajando en otras ópticas de la innovación. En este caso será necesario establecer las conexiones entre las ópticas en que se encuentra inmerso y el sentido que sobre estas mismas puede aportar la propia transversalidad. En general suele ser un campo abierto a propuestas a condición de que vean su sentido y pueden enmarcarse en planes de trabajo y colaboración estable.

La práctica crítica

En este espacio se situarían los centros y/o docentes con un estrecha perspectiva relacional entre su crítica y práctica transformadora social y educativa. Entienden la innovación educativa como una contribución a las prácticas de transformación social y como una forma de respuesta a su compromiso ideológico alternativo. Su perspectiva es más allá de los muros de la escuela y entienden los problemas educativos en clave de reproducción versus cambio social y cultural. Normalmente se encuentran inmersos en algún punto entre las teorías de la reproducción y de la resistencia. Valoran y pueden adoptar formas organizadas con fórmulas muy flexibles en el terreno sindical, pedagógico y/o sociocultural. Ha sostenido junto al grupo anterior los Movimientos de Renovación Pedagógica o instancias similares de la innovación, y pueden haber sido ya sensibles -organizada o autónomamente- a algunas de las "educaciones" latentes tras la transversalidad, Educación para el desarrollo y la Solidaridad, Ambiental, Coeducación, etc...

Este es el campo más "natural" donde la transversalidad en sus lecturas más globales y emancipadoras tiene su potencialidad de sensibilización previa más clara. En muchos casos son ya el soporte real de prácticas "transversales", aunque ha existido cierto recelo crítico a este status curricular como propuesta de la Administración y no aceptan la vinculación de sus prácticas con esta denominación. En cualquier caso son "teóricamente" el sector más próximo a aceptar fórmulas de trabajo más estables. En algunos casos el obstáculo suele encontrarse en haberse situado con mayor proximidad en algunas de las "educaciones para..." y ser resistentes a adoptar una perspectiva más amplia y global. Reclaman en general una fundamentación más sólida y estratégica que la simple capacidad potencial de respuesta a problemas concretos.

Si bien entendemos que este tipo de prácticas y sectores de centros o docentes suponen diferentes estilos e intereses a la hora de aproximarse a la transversalidad, de hecho sus perfiles no son siempre tan nítidos y suelen encontrarse en proporciones, tradiciones, situaciones de conflicto y alianzas mixtas muy diversas en los diversos espacios concretos. Por tanto difícilmente puede existir una forma única y generalizable de establecer procesos de comunicación y trabajo a largo plazo, pero si plantean algunos requerimientos generales a la ED que revisaremos más adelante.

El Alumnado

Si bien buena parte de las propuestas orientadas al sistema formal han tenido en cuenta el papel central de l@s mediadoras, profesorado, otra parte importante se han dirigido con fórmulas muy diversas a l@s estudiantes directamente, y en general, a ambos. Por tanto el análisis del papel del alumnado tiene relieve en sí mismo. Aunque no podemos pretender aquí apuntar una sociología del alumnado ante la ED o la transversalidad en general, intentaremos apuntar algunos elementos de reflexión.

Evidentemente no se puede hablar del alumnado como una entidad homogénea tanto por las diferencias de edad y tramo de evolución, como por la diversidad de tradiciones y contextos institucionales en que se desenvuelve, procedencias socioculturales, etc... Tampoco tenemos

una tradición de investigación amplia en este terreno si bien existen estudios y aproximaciones interesantes y contamos también con algunas evaluaciones si bien no muy sistemáticas sobre resultados de acciones.

-En primer lugar se debiera resaltar la contradicción entre capacidad de sensibilización a corto plazo y la dificultad para trascender esa sensibilización en contextos institucionales.

La capacidad de "sensibilización" ante cuestiones de justicia y solidaridad es variable en función de muy diversos elementos individuales y grupales, sin embargo podemos decir que es potencialmente alto al tiempo que contradictorio entre los estudiantes. Sin embargo podemos decir que si el contexto valorativo real es coherente con los planteamientos de la sensibilización puede tender a tener más impacto y durabilidad, siendo lo contrario en situaciones de incoherencia. El alumnado puede ser sensible a empatizar con situaciones que generen una respuesta emocional y valorativa en el momento. Esto puede permitir comenzar a "sensibilizar" con valores y empresas alternativas y puede dar lugar a respuestas momentáneas.

Sin embargo la construcción de valores es una práctica que se construye socialmente en el interior del individuo y en relación el contexto social y de "I@s otr@s". Si quienes le reclaman empatía, sensibilidad ante la injusticia, solidaridad y participación, practican lo contrario, individual o estructuralmente, al día siguiente, la conciencia de "espectáculo académico de nuevo tipo", tenderá a evidenciarse.

Un contexto institucional no participativo, competitivo, academicista, con rituales sin relevancia para el alumnado, donde lo que se hace sólo adquiere sentido en función de la evaluación para pasar a lo siguiente, donde no es posible conectar el mundo externo con lo académico, donde el conflicto no se hace manifiesto,.. un contexto, en fín, en que el individuo y el colectivo de iguales no esté llamado a ser sujeto con poder de influir, puede ahogar la sensibilización inicial.

Naturalmente esto no quiere decir que los esfuerzos no merezcan la pena y que sea predeterminable la capacidad de influencia presente o futura, sino que las disonancias pueden inundar la acción sensibilizadora con las connotaciones rituales de lo "académico". Por el contrario se trata de poner el acento en que estas acciones deben ser punto de arranque para innovaciones de tipo contextual.

-En segundo lugar la importancia de dotar de sentido la práctica educativa con alguna forma vivida de intervención social.

Una característica de las prácticas académicas es que su justificación se encuentra en ellas mismas. Hay que aprender y dar cuenta del aprendizaje para poder avanzar a otro nuevo aprendizaje y otra nueva rendición de cuentas. El proceso académico se cierra en sí mismo. Una reorientación como la que se propone hará necesario que el alumnado sea capaz de darle un sentido vivido que permita romper el cierre académico. El proceso debería prever que a su término el alumnado pueda realizar algún tipo de intervención hacia la propia comunidad académica o hacia la comunidad social en que se desenvuelve. Para ello será necesario establecer conexiones con agencias externas o impulsar formas autónomas. Esta tipo de conexión facilita la implicación del individuo y el grupo a la hora de construir para que se trabaja un proceso y expresa una forma de compromiso.

-En tercer lugar el problema de establecer una conexión crítica entre el contexto externo "real" y la práctica académica.

Más allá de las contradicciones entre el contexto de sensibilización y el contexto académico subsiste la contradicción entre el mundo interno y externo de la escuela. No parece que los valores dominantes de la práctica social sean especialmente coherentes con los que se trata de impulsar. Es cierto que el alumnado, al menos en determinadas edades, no tiene contacto práctico con la mayor parte de relaciones sociales adultas, sin embargo, los valores culturales dominantes penetran por mil y un intersticios (familia, medios de comunicación, objetos de uso de los estudiantes,....).

Esto plantea un conjunto de contradicciones que la acción educativa debe tener en cuenta y que no son abordables por acumulación de acciones puntuales. Por el contrario implica ser conscientes de estas contradicciones, saltar los muros de la escuela para buscarlos y tratarlos educativamente, o favorecer su manifestación en el interior de los centros para proceder de igual manera. Implica buscar los elementos positivos de esas contradicciones externas, buscar sus similitudes con el contexto en el que viven escolarmente o en relación con sus pares, y relacionar las pautas de intervención y participación existentes en ambos espacios. En cualquier caso el tratamiento educativo también aquí interactúa positivamente con la coherencia y consistencia y sistematicidad de lo educativo.

-El alumnado puede aportar motivaciones e intereses acerca de estas cuestiones impulsando demandas y prácticas de innovación en el aula/centro y en la misma comunidad social

El alumnado no es un agente pasivo. La literatura crítica ha puesto de manifiesto las formas de resistencia explícitas u ocultas, individuales y/o colectivas, que adopta frente al ritual académico. El reto de la transversalidad y de la ED es si puede ayudar a dar un sentido transformador y creativo a estas formas de resistencia, colaborando en el impulso de innovaciones en su contexto académico. En definitiva conectar sus intereses y frustraciones con demandas activas de reordenación curricular.

Estos aspectos señalados, generar innovaciones en el contexto de aprendizaje, dotar de sentido vivido a la transversalización, conexión con las prácticas sociales reales, tratamiento del alumnado como agente activo potencial, inciden en algo que ya apuntábamos respecto al trabajo con el profesorado,

- la importancia de desarrollar un trabajo coherente y sistemático a largo plazo
- el proceso debe afectar al conjunto de la práctica curricular, no se trata de algunas novedades sino de reordenar en nueva dirección lo que ya se hace.
- las líneas de trabajo que conecten el interior y el exterior de la escuela pueden ser potencialmente más ricas

La Comunidad Educativa

Si bien podemos hablar de la sociedad en general en sus diversas escalas y agencias como Comunidad Educativa nos centraremos en su ámbito más restringido:

- la comunidad directa: padres y madres del alumnado de los centros
- la comunidad local: el contexto de ubicación espacial inmediato, municipio, comarca, etc

La Comunidad directa

La comunidad de padres y madres suele adoptar formas organizadas, bien en el interior de cada centro, bien en federaciones intercentros. En el interior de cada centro las expresiones

organizadas no siempre agrupan al conjunto del colectivo, siendo en cualquier caso sus formas de relación muy diversas.

El impulso de propuestas de sensibilización en este sector no ha sido demasiado frecuente. Usualmente la relación ha solido venir de la mano de la petición de apoyos en relación con actividades de algunas campañas dirigidas al centro, pero que por tanto no tienen objetivos específicos como sector. Sin embargo son un agente educativo sobre el que bien de forma autónoma, bien en relación con proyectos ligados a la escuela, debieramos generar una línea de actuación. Se trataría de combinar la comunicación y el desarrollo de propuestas conjuntas tanto con sus expresiones organizadas como al conjunto del colectivo.

Es una línea de trabajo que permitiría que los ensayos innovadores que docentes y alumnado experimenten sean comprendidos y apoyados. Pero además indirectamente puede facilitar climas y expectativas nuevas en el propio ámbito familiar.

La Comunidad Local

Un campo no sólo cercano como contexto sino que ha manifestado interés en algunas formas de intervención en los centros educativos, lo constituyen las comunidades locales. Unas veces apoyando iniciativas concretas de las ONGs, otras actuando a través de líneas propias, constituyendo una plataforma interesante de la ED para el propio ámbito formal. Merece la pena reseñar que nos encontramos con un microcosmos donde las grandes cuestiones de la problemática global se hacen presentes en diferente escala, pero que es un ámbito donde el juego de las contradicciones culturales y sociales es real. Se trata de un espacio educativo de hecho pero que además se constituye en una excelente campo potencial para la acción educativa.

No se trata de volver a la vieja idea tan discutida de "uso del medio", o en propuestas tan debatidas también de la noción de los "círculos concéntricos", de lo inmediato, local, a lo general, el planeta. Se trataría de reutilizar la acción socializadora que ejerce la comunidad inmediata para crear marcos de comunicación y acción conjunta entre los agentes internos y externos, por un lado, pero además, por otro, de establecer un campo de comprensión, participación y experimentación ante y en relación con actores, contradicciones e intereses y problemas sociales sustantivos y reales. En definitiva de crear marcos puentes de relación entre educación formal, no formal e informal. Existen iniciativas de "ciudades educadoras" donde los municipios ofrecen a l@s escolares propuestas para conocer diversos aspectos de la comunidad, sin embargo se trataría de ir más allá, no sólo "educación sobre la ciudad", sino se trataría de "enseñar educando y transformando la propia comunidad" desde prácticas y enfoques de la solidaridad y cooperación. Por otro lado resulta un espacio donde en función de pautas de acción educativa puede estimularse el debate y colaboración necesario con otras ONGs y Movimientos y Plataformas Sociales.

Los Foros de Comunicación Educativa

Existen varios espacios organizados donde la comunidad educativa en general, pero especialmente la comunidad docente, encuentra medios de comunicación y acción colectiva. Algunos de ellos han nacido como espacios específicos de reflexión educativa, bien desde la iniciativa de l@s mism@s docentes, bien desde otras instituciones, otros han nacido como espacios de resistencia y reivindicación, en otros casos son promovido desde la propia administración como parte de la estructura de formación del profesorado,..

Son espacios que de una u otra forma colaboran en la construcción de la cultura profesional y donde se gestan buena parte de las claves de reflexión y orientación a la acción para extensos colectivos del profesorado. La introducción de elementos de debate o las propuestas de acción pueden encontrar un efecto multiplicador si somos capaces de interaccionar con ellos y plantear nuestras lecturas e iniciativas sobre la transversalidad.

Citaremos algunos de ellos, con los que ya existen puntos de contacto y que se debieran profundizar.

- MRPs y Equipos de Innovación Curricular
- Estructuras de apoyo al profesorado desde la administración
 - Centros de profesorado, de recursos...
 - Instituciones específicas (Ambiente, Coeducación,...)
- Revistas Educativas
 - Existen junto a las más conocidas, redes de publicaciones locales, zonales
- Encuentros Docentes
- Ambitos Sindicales

La Comunidad de la Investigación Educativa

Los foros de investigación y debate más clásicamente académico-científicos en torno al hecho educativo son uno de los ámbitos donde se conforman buena parte de sus corrientes del pensamiento. La clásica diferenciación de los teóricos/prácticos, si bien cada vez más sometida a la crítica, sigue permitiendo que estos espacios sigan siendo lugares de hegemonía en torno a lo que deben pensar l@s docentes y configurar sus formas de acción. Pero también son lugares donde se gestan elementos teóricos y estrategias de investigación con fuerte impronta crítica. Todo ello hace que sean retos donde la problemática de la Educación Global deba irse haciendo más presente.

Esto significa avanzar en paralelo en varias direcciones:

- Esforzarnos en ligar recursos humanos y profesionales de este campo a nuestras líneas de trabajo
- Participar en los lugares, espacios de comunicación y debate más usuales en estas comunidades (Congresos, Conferencias, Publicaciones,..)
- Impulsar su presencia en el currículum de las instituciones universitarias

Los Actores de la Solidaridad

Pero todo ello es posible si avanzamos a su vez como actores de la solidaridad en dos grandes direcciones:

El trabajo de reflexión interno, no sólo en las estructuras más ligadas a la acción más específicamente educativa sino en el conjunto de nuestras organizaciones o ámbitos de trabajo.

El trabajo de conexión intercambio y debate entre las organizaciones, colectivos y personas que somos sensibles a estas plataformas de educación alternativa, esto es entre las ONGDs, pero también con otras ONGs y Colectivos.

Entendemos que es un camino en que se está avanzando consolidando mecanismo más clásico como las coordinadoras, pero también otros mecanismos, así, se han potenciado jornadas, encuentros, proyectos conjuntos, ...

Por tanto para finalizar presentamos un cuadro-resumen de líneas de acción posibles:

-Para profundizar en las bases, contenidos y estrategias del enfoque globalizador de la ED. y avanzar en líneas de acción, autónomas y conjuntas, entre ellas las dirigidas a:

Generar y Extender el Debate

- Mundo académico de la Educación
- Mundo de la Comunicación Educativa
- Mundo de los Mediadores y Formadores de Docentes
- Mundo de los Movimientos y Colectivos de Innovación y Renovación
- Mundo de los padres y las madres
- Mundo de los Estudiantes
- Mundo de los movimientos y organizaciones sociales

Producir Conocimiento

Investigación

- Sobre comunidades y centros concretos
- Sobre la literatura conocida
- Sobre el materia producido
- Sobre experiencias concretas
- Sobre bases de datos

Profundización

- Entre ONGDs (Seminarios/Plataformas Reflexión)
- Entre ONGDs y los diversos agentes educativos

Socializar el Conocimiento

- Crear foros de debate
- Participación en otros foros de formación y/o debate
- Publicaciones educativas -entre docentes, académicas-
- Desarrollo de Redes

Generar Accciones Interactivas y Multiplicadoras

- Estabilizar las líneas y ámbitos de influencia
- Plataformas colectivas entre las organizaciones
- Ligar el trabajo en el sistema formal, con lo no formal e informal
- Otras instituciones y marcos sociales

Evaluar las Acciones

- Evaluaciones cualitativas, evaluaciones en proceso
- Producir conocimiento y estimular el debate desde la evaluación
- Reorientar la acción desde la evaluación

Módulo III. Redes y ámbitos no formales como espacios de Educación para la Solidaridad **Algunas ideas sobre la Educación para el Desarrollo en el ámbito no formal**

Ponente: Carmen Cárdenas. Miembro del Equipo Claves.

Si alguien ajeno a la Educación para el Desarrollo (E.D.) pudiera contemplar “a vista de pájaro”, el trabajo que desde hace ya algunos años se está realizando en nuestro país en el campo de la E.D., una de las primeras cuestiones que podría observar es la variedad de enfoques, planteamientos y formas de trabajar que conviven bajo este “título”. Y esta observación nos llevaría rápida a una primera pregunta: ¿en qué estamos pensando cuando hablamos de E.D.? En el intento de responder a esta cuestión se han planteado diversas definiciones que han puesto el acento en uno u otro matiz; con seguridad, todas estas ellas son válidas y acertadas. Pero como en estas páginas vamos a hablar del método, del *cómo* vamos a plantearnos y llevar a cabo esta educación, más que elegir una definición, en el sentido estricto del término, preferimos partir de una idea global según la cual, la E.D. es, ante todo, un proceso de educación social cuya finalidad es poner en marcha procesos de respuesta ante las situaciones de injusticia y desigualdad derivadas del desequilibrio económico y la desigual de la distribución de la riqueza que actualmente caracteriza a nuestro planeta.

Estos procesos irían encaminados a favorecer en las personas con las que nos planteamos trabajar:

* un reconocimiento de:

- la globalidad del mundo en que vivimos más allá de la propia realidad local
- la interdependencia de los países que integran el planeta
- la responsabilidad compartida que nos corresponde como parte de ese mundo interdependiente.

* el análisis crítico de la propia realidad

* la traducción de reconocimiento en conductas y acciones consecuentes aplicables a la vida cotidiana.

¿Cómo conseguir que estas bonitas palabras se conviertan en realidad?. La respuesta, todos y todas lo sabemos, no es fácil, de igual forma que sabemos que no hay una única respuesta: cualquier respuesta pasa por la propia realidad de trabajo. Pero sí es posible plantear algunas ideas, algunas líneas generales de actuación que, en este caso, hemos tomado “prestadas” de un enfoque metodológico que a muchos/as nos resultará familiar: la Animación Sociocultural.

A la hora de plantearnos el trabajo en E.D., podemos encontrar, al menos, cuatro puntos de encuentro con la Animación:

•*La transformación social como último fin*

Si, como ya dijimos más arriba, entendemos la E.D. como un proceso de educación social, está claro que esa educación ha de tener consecuencias, de diferente alcance según los casos, en el entorno, en el medio social en el que estamos trabajando: estamos educando/nos para el desarrollo para modificar una realidad que, a todas luces, no sólo es injusta sino difícilmente sostenible.

Lógicamente, esta finalidad última ha de traducirse, en la práctica, en unos objetivos más parciales. Elegir y priorizar estos objetivos, dependerá de la realidad de cada situación, de la gente con la que estamos trabajando y de cual sea nuestra idea y nuestro propio planteamiento ante la educación para el desarrollo. En cualquier caso, casi con toda seguridad, para alcanzar esos objetivos necesitaremos transformar en positivas las actitudes, percepciones, sentimientos y conductas de las personas con las que trabajemos, paliar la desinformación, las posturas de “no responsabilidad” que suelen caracterizar a una buena parte de la población en los temas relacionados con el desequilibrio socioeconómico existente en los países. Esta transformación ha de ser el núcleo de nuestra práctica como educadores.

•*La participación de las personas con las que trabajamos*

Este trabajo centrado en conseguir una transformación paulatina de las actitudes, percepciones, sentimientos y conductas, no puede ser planteado únicamente a nivel individual, sino que hemos de trabajar simultáneamente en el plano personal y colectivo. Hemos de favorecer en las personas con la que estemos trabajando actitudes y conductas hacia los distintos temas que se incluyen en la educación para el desarrollo con un objetivo fundamental: que actúen en consecuencia dentro de su entorno social. Y esto sólo es posible si planteamos la Educación para el Desarrollo desde una constante fundamental: la participación de la gente con la que estemos trabajando.

Trabajar desde la participación supone que hemos de enfocar nuestras actuaciones en una triple perspectiva:

- La persona: En esta perspectiva, los objetivos estarían relacionados con la información, la toma de conciencia, el cambio de actitudes: generar una toma de conciencia sobre la interdependencia de nuestro mundo, asumir la responsabilidad compartida que se deriva de esa interdependencia, favorecer un análisis crítico de la propia realidad... Y estos objetivos habrían de ser “traducidos” a conductas concretas, de fácil incorporación a nuestros hábitos cotidianos, intentando relacionar en todo momento las “grandes cuestiones” (políticas, económicas, etc.) con el entorno más inmediato.

- El grupo: Los objetivos planteados a nivel individual, han de ser proyectados socialmente. Para ello se puede bien crear pequeños grupos organizados, bien orientar la acción de grupos que ya estén trabajando hacia las cuestiones relacionadas con la E.D., de tal manera que puedan llevar a cabo acciones en el entorno más inmediato: el barrio, el pueblo...

- El entorno: En este caso el objetivo general sería intervenir en el entorno social, intentando incidir en cuestiones como: los estereotipos y prejuicios del discurso social respecto a la situación de los países empobrecidos, extender una nueva visión “colectiva” de la situación de nuestro planeta... Para ello se puede orientar el trabajo hacia la coordinación con otros grupos que trabajen objetivos similares, o bien intentar extender estos planteamientos a la acción cotidiana de otros grupos y colectivos cuyo trabajo tenga un contenido social.

En definitiva, se trataría de situarnos en la óptica de proceso para partiendo de lo individual, incidir en el medio social a través de la acción organizada. Y esto supone, en el momento de plantear nuestro trabajo: No pensar en la gente con la que trabajamos como "destinatarios/as" sino como en el principal recurso de nuestra actuación. No se trata de trabajar para, sino con ellos y ellas.

•*El grupo como principal vehículo y espacio de educación*

Sobre el grupo como espacio de aprendizaje y educación está casi todo dicho, así que no insistiremos mucho; asimismo ya hemos hecho referencia al grupo como el vehículo para que los resultados que consigamos a nivel individual tengan una proyección social. Sólo recordar que a la hora de plantear acciones concretas, hay que evitar cualquier planteamiento basado, exclusivamente, en el esquema de alguien que transmite contenidos o informaciones que la gente recibe. Se trata de favorecer que las personas construyan su propia acción, trabajando en base a técnicas y dinámicas que favorezcan la apropiación colectiva de los contenidos con los que estemos trabajando; unos contenidos que no son sólo individuales sino también afectivos.

•*Nuestro propio papel*

El último punto de encuentro, de los recogidos en este artículo, entre educación para el desarrollo y animación sociocultural, somos las personas que, profesional o voluntariamente, estamos en la práctica de la Educación para el Desarrollo, ¿cual es nuestro papel?. Para responder a esta cuestión, hemos de partir de un dato fundamental: La Educación para el Desarrollo es, en gran medida, una educación en valores. Unos valores que, siendo universales, la realidad social ha hecho sea necesario reforzar a través de estrategias educativas concretas.

Por ello, también en este caso, nuestro papel es el de facilitadores. Poner fácil a la gente con la que trabajamos:

- El descubrimiento del mundo en el que vive. Un mundo del que cada día más los medios de comunicación ofrecen una visión claramente distorsionada.
- La actuación en su entorno más cercano, frente a las situaciones de injusticia y desigualdad que se derivan de los problemas estructurales en los que nos encontramos inmersos.

Todos y todas sabemos que el camino es largo pero, precisamente por eso, conviene no detenerse y avanzar día a día.

Módulo III. Redes y ámbitos no formales como espacios de Educación para la Solidaridad **La experiencia de la Fundación EDE en el ámbito no formal de la Educación para el Desarrollo**

Ponente: Javier Monzón. Miembro de la Fundación EDE .

RESUMEN DE LA PONENCIA

A.- Presentación del trabajo que realizamos

Nos han propuesto que contemos nuestra experiencia de Educación para el Desarrollo desde un espacio concreto como es el de la educación no-formal y desde una entidad concreta, la Fundación EDE. No es nuestro ánimo servir de ejemplo para nadie puesto que al exponer aquí nuestro trabajo lo presentamos desde el horizonte hacia donde caminamos y con un público de personas y organizaciones que valoramos como expertas, leídas y entendidas. El objetivo que nos marcamos en esta exposición es el de poder compartir con vosotr@s nuestra experiencia para que la podamos pensar junt@s y desde otras aportaciones mejorarla.

En esta ponencia se presenta un trabajo, que de forma continuada, realizamos desde la Fundación EDE en un ámbito amplio y complejo como es el no formal y con una intencionalidad clara: formar educadores/as comprometidos con proyectos de transformación social, que trabajan en el desarrollo comunitario, potenciando espacios de educación para la solidaridad y la justicia, desde una perspectiva educativa integral y global (integral/mundial).

La Fundación EDE es ante todo una entidad, sin ánimo de lucro, de formación de educadores/as voluntarios/as y profesionales que trabajamos en distintos ámbitos de la Educación en el Tiempo Libre, Educación Social (Animación Socio-Cultural, Marginación), Voluntariado Social, reciclaje de profesionales, etc...

Es pues, la formación de educadores y educadoras nuestro campo de actuación y es nuestra de manera de trabajar, nuestra propia dinámica de trabajo, nuestro modelo formativo, la mejor carta de presentación de un afán de tender constantemente hacia un modelo de persona comprometida y una sociedad justa, a través de la potenciación de una participación ciudadana que permita establecer espacios de educación permanente para la solidaridad y la justicia.

Por lo tanto no voy a presentar acciones concretas sino lo que sería nuestra apuesta metodológica-ideológica. La forma que tenemos de hacer, lo que hacemos, dice mucho de cómo somos y de cuáles son nuestras finalidades, lo que está detrás. Hay que tener en cuenta que las líneas que se presentan tienen que ver con un modelo ideal, un modelo a seguir y hacia el que tendemos desde nuestro día a día y es este modelo el que nos sirve de indicador y corrector en las carencias e incoherencias que podamos cometer.

Nuestra opción por el trabajo desde lo no formal tiene que ver con tres “D”-s, *descanso*, *diversión* y *desarrollo*, y además nos parecen las tres fundamentales e imprescindibles en un modelo de educación no formal que se jacte de ser global e integral (persona-planeta). El **descanso** necesario de la actividad rutinaria, es el descanso de la obligación de lo productivo-material y es en ese tiempo de descanso cuando la persona mejor puede desarrollarse y

divertirse. La **diversión**, porque utilizamos lo lúdico, lo cercano a las personas, sus gustos y aficiones para su **desarrollo**, tercera “d”, imprescindible y que tiene que ver con el crecimiento personal en grupos, pensando su realidad, para, como decía Freire, poder decir su palabra.

LOS OBJETIVOS GENERALES que nos planteamos en nuestro trabajo concreto en Educación para el desarrollo son los siguientes:

1. Generar procesos de reflexión permanente sobre el modo más adecuado de llevar a cabo la Educación para el Desarrollo, Educación Integral/Global en el ámbito de la educación no-formal.
2. Facilitar procesos formativos desde la práctica cotidiana que generen procesos de participación social y transformación de la realidad desde el eje local-global.
3. Facilitar la formulación de líneas y propuestas formativas de Educación para el Desarrollo en grupos de Tiempo Libre, asociaciones de ASC, etc.
4. Analizar el papel que las asociaciones, grupos de TL, etc... y que los educador@s podemos jugar en la elaboración de proyectos propios de Educación para el Desarrollo y/o en colaboración con otras asociaciones, entidades, ONGs, etc.
5. Diseñar y publicar materiales que resulten útiles para el trabajo en el ámbito de la educación no-formal.

B.- Discurso de fondo utilizado

Los objetivos generales que nos planteamos en nuestro trabajo parten del análisis de la realidad y es éste el que nos muestra una situación actual mundial de injusticia, de crisis para un@s poc@s much@s, y la necesaria transformación social a partir de proyectos globales organizados de participación.

Optamos por lo no formal por que es la Educación en el TL y la animación socio-cultural, el marco ideal donde la persona se desarrolla y crece libremente de acuerdo a un proyecto que le permite optar por transformar su entorno de acuerdo a la consecución de un mundo más comprensivo y tolerante donde quepamos tod@s y donde podamos acceder a una igualdad de oportunidades sin importar el sexo o el lugar de nacimiento.

El planteamiento constante es de actuar localmente y pensar globalmente, es decir, **primero** ser conscientes de que vivimos en un mundo en el que estamos **interrelacionados con** otras personas que viven a miles de kilómetros y que opciones que tomamos aquí pueden influirles y viceversa. **Segundo** las acciones que realizamos en nuestros proyectos pueden ser de dos tipos **reproductoras** o **transformadoras**, podemos proponer actividades en las que la gente no piense y se divierta o podemos proponer actividades en las que las personas *se vuelvan sobre si mismas y su comunidad para, siendo conscientes de su situación y la de l@s demás, haga algo para cambiarla*. El paso de un modelo a otro tiene que ver con la concepción ideológica del proyecto: el inicio desde un análisis de la realidad y plantear propuestas ideológicas en las que la participación, la solidaridad y la transformación sean el eje para articular procesos formativos. Las primeras son locales, individuales y de carácter egoísta y las segundas de proyección global, colectivas y justas (que generan justicia).

En nuestra experiencia de trabajo nos centramos dentro de la Educación Global desde distintas perspectivas e itinerarios de trabajo y nos marcamos como objetivo formar educadores/as

comprometidos con proyectos de transformación social, que trabajan en el desarrollo comunitario, potenciando espacios de educación para la justicia, desde una perspectiva educativa integral. ¿Qué significa esto?

Para empezar a explicarlo me gustaría remarcar la importancia del término **educación para la justicia**. Es momento de dar un paso hacia delante y superar el concepto de solidaridad al igual que pudimos superar el concepto de asistencialismo. Las acciones asistenciales tuvieron su sentido en una época en la que empezaban a aparecer planteamiento de trabajo con los más desfavorecidos. A continuación se paso al concepto de solidaridad, que hace referencia a la necesidad de concienciación y de empatizar con el statu quo de otras situaciones que no son la nuestra. El concepto solidaridad es un concepto social, de corte afectivo, del mundo de los valores. A nosotros nos gusta utilizar más la palabra justicia. La necesidad de cambiar la situación de las personas más desfavorecidas no puede depender del grado de empatía de la sociedad ni del grado de solidaridad que desde muchas organizaciones vallamos consiguiendo. La justicia es un derecho de todas las personas y pueblos a poder tomar las decisiones que consideren importantes en su vida e historia. Debemos cambiar la pregunta que nos solemos hacer. **No se trata de si debemos cooperar, debemos hacer planteamientos solidarios, etc. sino en función de qué o con qué sostenemos, desde nuestra posición, la situación actual.**

El concepto de **educación integral** no tiene que ver sólo con trabajar todas las dimensiones de las personas, intelectual, afectiva, relacional, etc , sino que también con el concepto de globalidad en el que la persona se relaciona con el mundo que le rodea, que le moldea y con el que interacciona.

Teniendo en cuenta este planteamiento la metodología de trabajo que usamos y proponemos es de relación directa con los grupos de acción dentro de un modelo de acción-reflexión-acción. Es una metodología de departamentos, seminarios, grupos de reflexión de la práctica donde nos formamos para luego formar a otr@s. Son las personas que trabajan en los distintos ámbitos las que conformamos los equipos que piensan la formación desde su quehacer cotidiano y es desde estos equipos desde donde se proponen las líneas y los planes formativos.

Nos centramos en la formación para la sensibilización de educadores/as y ayudamos en la puesta en marcha de propuestas.

Nuestro planteamiento educativo no tiene que ver sólo con un planteamiento de formación en actitudes y valores. Aunque nosotros damos mucha importancia a este aspecto el planteamiento de trabajo es a partir de procedimientos que permitan crear foros de reflexión y discusión de manera que sea el propio grupo el que construya, en esa dinámica, su marco de valores y si es necesario también su marco conceptual. Desde el trabajo en procedimientos se puede acceder mejor. Nuestra metodología de trabajo es además contenido de aprendizaje intentando transmitir por cercanía, esto es, por estar juntos, una forma de hacer que permita pensar y transformar.

En nuestro planteamiento la Educación para el Desarrollo no es de cooperación con el 3^{er} mundo. Trabajamos en Educación para el desarrollo desde grupos de trabajo, seminarios y propuestas formativas de Educación para el Desarrollo, coeducación, atención a la diversidad, marginación, desarrollo personal y comunitario, compromiso y participación social, etc. A menudo hacemos planteamientos en los que pretendemos desarrollar a otr@s, cambiarles la vida desde nuestro parametro, nuestro punto de vista. Nuestra definición de Educación para el Desarrollo tiene que ver con un trabajo de crecimiento personal (de desenrollo). Nuestro planteamiento es de educarnos en los grupos que trabajamos y vivimos dentro de la interrelación con el entorno que nos rodea y nos sujeta. Nuestra concepción de Educación para

el Desarrollo se basa en estar pegados a la realidad y tenerla en cuenta en la perspectiva local-global.

No se trata de hablar sobre nosotros/as siempre, sino que en un primer lugar tenemos que ser capaces de reconocer nuestra situación y en un segundo paso ser capaces de compararla con otras y buscar las **causas y consecuencias** generales, no las cercanas, inmediatas y superficiales, sino las que nos dan una perspectiva real del problema.

El estilo educativo que utilizamos no es una cuestión neutra. Por ello optamos por un modelo pedagógico concreto:

INTEGRAL: por que creemos que la persona es una globalidad que necesita crecer en todas sus dimensiones. Entendemos la educación integral como aquella:

1. Que intenta abarcar totalmente a la persona, dando acogida, orientación y sentido a toda su vida.
2. Que intenta facilitar la adquisición de unas actitudes y valores que permitan compartir la vida con los demás en un proceso personal y colectivo de maduración.
3. En la que estén presentes las preguntas fundamentales por el sentido de la vida, la persona, la historia y los acontecimientos; aquellas sobre las que construimos nuestra actuación y que interrogan a la totalidad de nuestra vida.

LIBERADORA: por que nuestra visión de la persona y de la sociedad nos lleva a optar por una educación que libere, no que adapte y domestique. Esto obliga a una revisión total y de fondo de los sistemas tradicionales de educación y de la relación entre el educador/a y el educand@.

1. La educación liberadora requiere superar la contradicción educador/a-educand@. El educador/a es también educand@, y ambos, mediatizados por el mundo, ejercen sobre él una reflexión crítica y una acción transformadora. (Freire)
2. La educación debe reconocer la capacidad y el derecho de elección y de su ejercicio y ayuda al individuo a descubrir los elementos coactivos de aquella y a poner en juego sus posibilidades personales de liberación.
3. La persona, por medio de la educación, debe conseguir superar la realidad presente y, con su esfuerzo social, crear una realidad nueva con la que conseguirá transformarse a sí mismo trascendiendo constantemente sus propios límites.

ACTIVA: como consecuencia de nuestra opción por una educación liberadora, nos creemos en la necesidad de establecer un nuevo tipo de relación educativa: la educación centrada en el grupo y en el educand@. Al hablar de pedagogía activa entendemos:

1. Que gire en torno a los intereses y capacidades del educand@ y no en las expectativas-necesidades del educador/a (educación tradicional).
2. Que desplace el centro de la relación educativa del educador/a al educand@, de forma que los aprendizajes que realiza el educand@ y no los contenidos que se transmiten sean lo más importante.

3. Que nos proponemos eliminar progresivamente la relación de dependencia del educand@ respecto del educador/a y conseguir que el educand@ vaya asumiendo las responsabilidades para las que esté capacitado según su etapa de maduración.
4. Que aproveche la manera natural de actuar de los niñ@s y jóvenes y su propio dinamismo y facilite una acción que responda a sus centros de interés.

Módulo III. Redes y ámbitos no formales como espacios de Educación para la Solidaridad

La Educación para el Desarrollo y la educación no formal. Ideas para la reflexión y el debate

Ponente: José Arrieta. Miembro de la Junta Directiva de ACSUR-Las Segovias. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Hasta hace 20 o 30 años, la pobreza era fruto de la injusticia. Lo denunciaban las izquierdas, lo admitía el centro, rara vez lo negaban las derechas. Mucho han cambiado las cosas en tan poco tiempo: ahora la pobreza es el justo castigo que la ineficiencia merece o, simplemente, es un modo de expresión del orden natural de las cosas. La pobreza puede merecer lástima, pero ya no provoca indignación: hay pobres por ley de juego o fatalidad del destino. El código moral de este fin de siglo no condena la injusticia, sino el fracaso, la pobreza.

(Eduardo Galeano: Noticia de los nadies; El País 27-01-96)

Introducción

Hace sólo unos 30 años, en la década de los 60, que se comenzó a oír hablar de la **Educación para el Desarrollo (E.D.)** en el panorama internacional. Una E.D. aún indefinida, dedicada casi exclusivamente a informar, recaudar fondos e iniciar la formación de recursos humanos en los países llamados por aquel entonces «en vías de desarrollo». En la década posterior, la de los 70, se entró en una etapa de cohesión y auge que incorporó, entre las acciones centrales de la E.D., aquellas dirigidas a concienciar y educar a la ciudadanía de los países del también llamado por entonces «primer mundo». A su vez, en la década de los 80, cuando en nuestro país se comenzaron a desarrollar de manera efectiva y sistemática los primeros trabajos y acciones en torno a la Cooperación y el Desarrollo, se empezó a hablar de un mundo interdependiente, global, y de los mecanismos a través de los cuales se ampliaba inevitablemente la brecha entre el ahora denominado «Norte» y el correspondiente «Sur». Por último, en esta década, la E.D. cuestiona el modelo dominante de desarrollo, desde la perspectiva tanto del Norte como del Sur, y se propone la construcción de una nueva sociedad multicultural, tolerante y solidaria basada en un desarrollo sostenible.

Sin embargo, la cita de Eduardo Galeano con la que iniciamos estas páginas parece poner de manifiesto que la incidencia de la E.D. en la transformación de los discursos, prácticas y conciencias de las personas que habitamos en el Norte ha sido prácticamente inexistente. Es más, se podría decir que desde su aparición, ligada a los procesos de descolonización, la E.D. no ha sido capaz de frenar la tendencia, supuestamente ya superada en términos políticos y económicos en la década de los 60, de achacar el subdesarrollo, con sus inevitables secuelas de pobreza, violencia, guerras, etc., a las propias características de los habitantes del Sur ("*menos inteligentes y trabajadores que los del Norte*", según una reciente expresión del presidente de la Xunta de Galicia, D.Manuel Fraga Iribarne, compartida y citada por el embajador del Japón en España, Jutaro Sakamoto - El Comercio, Gijón, 19-03-96, p.10).

Por su parte, la idea de **Educación No Formal (E.N.F.)** se acuña, y no casualmente, en la misma década que vio surgir el interés por una E.D., en los años 60. Aunque históricamente se puede constatar una progresión desde la educación informal¹ a la no formal, siendo la formal² la última en aparecer, lo

¹ **Educación informal** es el proceso que tienen lugar a lo largo de toda la vida y por el cual todo individuo adquiere actitudes, valores, habilidades y conocimientos, a partir de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su ambiente: la familia y los vecinos, el trabajo y el juego, el mercado, la biblioteca y los

novedoso era el reciente redescubrimiento de la E.N.F., por parte de los planificadores del desarrollo, y los nuevos valores que se le atribuyeron por su contribución al desarrollo de recursos humanos. Además, la E.N.F. tuvo una incidencia decisiva sobre la política educativa de los países en vías de desarrollo. Definida como *toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños* (Coombs y Ahmed, 1975), se presentó como la solución para muchos de los problemas que tenía la educación formal en los países en vías de desarrollo.

Sus características (a saber: la de tener un coste muy inferior al de la escolaridad formal; su organización más flexible y su capacidad de satisfacer inmediatamente problemas urgentes; el poder impartirse según las necesidades tanto de las personas adultas como de la juventud al terminar sus estudios; su mayor potencial para la cooperación e integración con otras agencias relacionadas con el desarrollo, así como la de estar más estrechamente vinculada con los requisitos del mercado laboral), la convirtieron en el remedio soñado para ofrecer una alternativa o sustituir a la escolarización obligatoria en los países que acababan de conseguir su independencia. No deja de ser llamativo que, aunque en los países desarrollados también haya crecido la E.N.F., en ningún caso ha sido concebida como una alternativa a la educación formal (E.F.); y, sin embargo, esto es lo que precisamente se intentó hacer con la E.N.F. en la década de los 70 en el resto del planeta, en los países menos desarrollados (P.M.D.).

Por entonces, se creía que la E.N.F. poseía el potencial suficiente para conseguir algunos de los objetivos que la E.F. no había podido realizar (era una vía alternativa para la movilidad social, de formación para la modernización de la fuerza laboral, de desarrollo rural, de incorporación política de la ciudadanía, etc.), además de considerarse como la única educación capaz de desempeñar funciones especializadas que nunca habían sido asignadas a la escolaridad. Sin embargo, a pesar de las grandes esperanzas puestas en la E.N.F., los resultados obtenidos hasta el momento, como se afirma en la Enciclopedia Internacional de la Educación, *no han sido muy satisfactorios. La Educación no formal no ha logrado conseguir una distribución más igualitaria de los recursos, ni el poder que posee la escolaridad formal. De hecho, la educación no formal, lo mismo que la escolaridad formal, sirve para mantener o incluso aumentar las diferencias entre los pobres y los más favorecidos* (Bock y Bock, 1989: 1857).

Es en torno a estas ideas de «Educación para el Desarrollo» y de «Educación No Formal», en las que pienso que es preciso plantearse una serie de preguntas generales que provoquen un debate abierto en torno a los aspectos más críticos de ambas educaciones, así como sobre su eventual intersección. Preguntas como las que siguen, a las que intentaré dar respuesta, planteando asimismo nuevos interrogantes:

- ¿La E.D. se encuadraría en lo que se entiende desde la revolución francesa por «Educación del Ciudadano» o más bien en el contexto de la «Educación del Hombre»?
- ¿Qué es la E.D.: una corriente educativa, un enfoque educativo, una forma de educación, una orientación educativa, una línea pedagógica, una asignatura o tema más?
- ¿Se puede hablar de una E.D. específica para la E.N.F.?

I. La Educación del «Ciudadano» y la del «Hombre»

medios de comunicación. (Radcliffe y Coletta, 1989: 1837).

² **Educación formal** es el sistema educativo estructurado jerárquicamente y graduado cronológicamente, que va desde la escuela primaria hasta la Universidad y que abarca, además de estudios académicos generales, una variedad de instituciones y programas especializados para la formación profesional y técnica (Radcliffe y Coletta, 1989: 1838).

Considerando a la Educación como un proceso distributivo, dirigido a las personas consideradas individualmente, y necesario, puesto que sólo a través suyo se puede alcanzar la condición humana, parece obvio que puede estar orientada a muy diversos objetivos, así como que puede ejercerse según modos de intervención muy distintos. Con la Revolución Francesa y la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* de 1789, a pesar del carácter parcial de la misma, puesto que sólo se refería a una minoría de la población, excluyendo a amplias capas populares (mujeres, campesinos, etc.), se planteó una oposición especialmente significativa para nuestro análisis, sobre todo si tenemos en cuenta que los objetivos y los contenidos de estas dos clases de educación (aquella dirigida a formar la ciudadanía y la referida a la formación de las personas), pueden y suelen estar enfrentadas diametralmente; *no tienen por qué ser armónicamente complementarias* (Bueno, 1995: 52).

La **Educación del Hombre**, de la persona, diríamos ahora, se dirige a cada una de ellas en cuanto figura universal y común a toda la humanidad, en cuanto sujeto de los derechos humanos y los deberes éticos, en cuanto pretende abstraer las determinaciones de raza, sexo, idioma, religión, nacionalidad, etc. Se la debe interpretar, por lo tanto, como dirigida a la formación de personas universales, libres, cosmopolitas, dotadas de una ética y de unas virtudes universales (son personas pacíficas, buenas, justas, fraternales, solidarias, etc.). El problema, en este punto, reside en el hecho de que la persona nunca existe como una realidad previa a las determinaciones citadas anteriormente, puesto que sería absurdo pensar que si se le despoja de ellas pudiese ser educada, por lo que es preciso comenzar siempre considerando a las mismas como acompañadas de esas determinaciones raciales, religiosas, nacionales, etc. (determinaciones que, a su vez, y de manera algo paradójica, pretenden ser abstraídas).

Por lo tanto, parece que es imposible plantear una educación del Hombre al margen de su **Educación como Ciudadano**, es decir, como individuo, hombre o mujer, rico o pobre, que forma parte de una totalidad atributiva dotada de normas morales y políticas propias, de instituciones características, que utiliza un idioma materno específico, tiene determinadas creencias religiosas, manifiesta unas costumbres concretas y desarrolla pautas culturales genuinas. En nuestro país, la educación del ciudadano durante la época del franquismo, por poner un ejemplo, difería, notable y necesariamente, de la educación del mismo tras la aprobación de la vigente Constitución española.

Dicha distinción fué también analizada hace más de dos siglos por Rousseau, sólo que en términos de contraposición entre las finalidades privadas (ayudar al educando a permanecer fiel a su propia naturaleza, a su propia persona) y públicas (prepararlos para que ocupen consciente y responsablemente el puesto que les corresponde en la sociedad y en el Estado concreto en el que se han formado) de la educación, poniendo de manifiesto de nuevo, de manera palpable, la dificultad de conjugar, de compatibilizar, en el ámbito educativo, los valores generales, propios de la Educación del Hombre, con los valores particulares de la Educación del Ciudadano.

Por todo ello, hay ciertos fundamentos para pensar que una Educación del Hombre, de la Persona, concebida en términos absolutos, es un proyecto absurdo y contradictorio. A su vez, el proyecto de una Educación del Ciudadano se concretiza mediante proyectos configurados a través de conjuntos de objetivos diferentes e incluso contradictorios entre sí. En nuestro caso, por poner un ejemplo, ¿debería prevalecer la Educación del Ciudadano como integrante de una Comunidad Autónoma o como ciudadano del Estado Español? ¿Debería potenciarse nuestra visión como europeos o como ciudadanos de la aldea global?...

A mi juicio, la E.D. supone uno de los distintos intentos de superar la contradicción citada entre la posibilidad de educar a personas guiadas por valores generales y universales, por un lado, y a ciudadanos y ciudadanas que asumen valores y normas morales particulares por otro. Algo que sólo ha podido empezar a ser pensable y, por lo tanto, a ser posible y realizarse, desde la aprobación por parte de la ONU de la Declaración de los Derechos Humanos tras la II Guerra Mundial.

Efectivamente, aunque todavía no exista hoy en día un cuerpo de leyes mundiales, reconocido y respetado por los más de 170 naciones-estado existentes en el planeta que se consideran independientes, no cabe duda de que, con la Declaración de los Derechos Humanos, la ONU dió un primer paso de gigante en la dirección de avanzar hacia la configuración de nuevos y viejos valores, relacionados con el respeto a dichos derechos, que pueden conformar el sistema de normas, actitudes y valores asumido por cualquiera de los más de 170 sistemas educativos de las distintas naciones que integran la Humanidad. Una Humanidad que se constituye hoy en día como una unidad compacta en cuanto que todas sus partes son interdependientes, pero que, desgraciadamente, no está configurada todavía como una comunidad, sino como un amplísimo conjunto de pueblos e instituciones enfrentados entre sí por intereses contrapuestos.

La E.D., al favorecer la comprensión de la interdependencia mundial, de los procesos que rigen el desarrollo del planeta, así como de la creciente profundización de la brecha entre los países del Norte y los del Sur, colabora activamente en el proceso de avance, abierto por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, hacia un auténtico consenso ético universal que pueda dotar de un contenido valorativo común a todos los sistemas educativos, favoreciendo así la atenuación de las contradicciones y diferencias existentes entre las propuestas formativas realizadas teniendo como guía la educación de la persona y las que tienden más ostensiblemente a formularse en términos de la educación del ciudadano concreto de un país.

Ello nos debe de llevar a concluir afirmando, por ahora, la necesidad de incorporar como contenido educativo en todos los sistemas escolares el estudio de los citados derechos, puesto que es utópico pensar que el conjunto de los seres humanos los asuman sin dar el paso previo de difundirlos, conocerlos, entenderlos y analizarlos.

II. La Educación y la «Educación para el Desarrollo»

Aunque esta denominación de «Educación para el Desarrollo» resulte equívoca, por tratarse de una expresión demasiado imprecisa e incluso genérica (puesto que sobre ambos términos, el de educación y el de desarrollo, se suelen verter ideas muy dispares, a menudo enfrentadas entre sí), y aunque en su incorporación al léxico educativo tenga que confrontarse irremediabilmente con otras expresiones (como la de «Educación para la Paz», «Educación Intercultural», «Educación Multicultural», «Educación Global», etc.), no puede negarse que, en la última década, se ha afianzado como una denominación que suele caracterizar una cada vez más extendida «corriente educativa»³.

Dicha corriente, generada fundamentalmente por la iniciativa y el impulso de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGDs), está generando una amplia bibliografía en torno a la E.D. y en ella uno puede encontrarse con concepciones al respecto muy variadas. A grandes rasgos (y recurriendo a un criterio diferente al utilizado por Antón y Ros –1996–, puesto que ellos distinguen en función de dónde se pone el acento, si en el desarrollo y la cooperación o en la educación), podemos por nuestra parte distinguir entre concepciones fuertes y débiles de la E.D. Las primeras utilizan acepciones como las siguientes: la E.D. constituye un «enfoque educativo global», una «forma de educación», una «orientación educativa» o una «una línea pedagógica»; mientras que las segundas la consideran simplemente como una asignatura o un tema más de la educación.

Esta concepción de la E.D. como un contenido más, como una nueva asignatura, aunque no sea la "oficial" (puesto que ni el propio M.E.C la considera así, sino como un tema transversal), es la que

³ Aunque Pedro Rosselló, el pedagogo catalán que acuñó esta denominación a comienzos de siglo, entendía por «corriente educativa» *un conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter pedagógico cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye y desaparece*, podemos conceptualizarlo en términos más optimistas y pensar que cuando "desaparece" es porque el sistema educativo ya ha incorporado en su seno, a través de una profunda transformación del mismo, las demandas de la E.D.

suele asumirse de manera ingenua en un primer acercamiento a la problemática del conflicto Norte/Sur y es también la que se defiende desde las posiciones y enfoques técnicos o prácticos en educación. Así, por ejemplo, varios periodistas que estudian la labor de las ONGDs en España escribían recientemente que *la tolerancia, el rechazo de los dogmatismos y la autocrítica permanentes son extraordinariamente saludables para las ONGD y los cooperantes que quieren contribuir a la concienciación social de que la Educación para el Desarrollo es una asignatura tanto o más interesante y útil que las Matemáticas, la Religión o la Informática* (Baiges y otros, 1996: 197).

Frente a esta visión positivista de la E.D., que confunde el hecho de que una cosa es que inevitablemente la E.D. deba introducir nuevos contenidos conceptuales para conseguir sus finalidades generales y otra muy diferente es que se limite a configurar una nueva asignatura, con sus contenidos (por ejemplo, los índices de desarrollo humano), materiales (mapas de Peters, por citar otro ejemplo, harto conocido entre la comunidad de personas interesadas por la E.D., aunque no tanto entre el amplio mundo de la comunidad educativa) e incluso metodologías propias (basadas en juegos y dinámicas, como la de los tubos, tendentes a conseguir una empatía caracterizadora del denominado enfoque socioafectivo), frente a esa visión reduccionista de la E.D., decíamos, se defiende, especialmente por parte de personas vinculadas estrechamente a distintas ONGs (cito algunas: HEGOA - al ser los "anfitriones" hay que citarlos obligadamente y en primer lugar -, ENTREPOBLES, BITÁCORA, ACSUR-LAS SEGOVIAS, etc.), una concepción fuerte de la E.D. que suponga no la introducción de una nueva asignatura sino un cambio de enfoque educativo en el que términos como los de «crítica» y «emancipación» jueguen un papel definidor. Se defiende, desde esta perspectiva y explícitamente, su encuadramiento en los denominados enfoques críticos de la educación.

De esta manera, no sólo rechazan la concepción débil de la E.D., afirmando, por ejemplo, que *no es una nueva disciplina escolar sino una orientación, un enfoque para el conjunto del curriculum* (ARGIBAY, M. y otros, 1996a: 25), o que *no es un tema más a mencionar puntualmente dentro de los programas tradicionales sino una línea pedagógica estrechamente ligada a la educación intercultural, a la educación para la paz y los derechos humanos, a la educación medioambiental, a la coeducación, etc.* (ídem: 29), sino que reivindican explícitamente el papel fundamentador de la E.D., tanto de la obra de Paulo Freire como del constructivismo sociocultural de Vigotsky y Luria, y de la investigación-acción crítica, tal y como la entienden Carr y Kemmis (ídem:16).

Nosotros, por nuestra parte, y desde los materiales elaborados por ACSUR-LAS SEGOVIAS para el Programa de Sensibilización para Jóvenes sobre Tolerancia, Interdependencia y Cooperación *Y TÚ...¿CÓMO LO VES?*, también afirmamos que *no se trata de rellenar un segmento más del saber cristalizado bajo un nuevo rótulo, más en consonancia con los tiempos y los nuevos usos del lenguaje, ni de entrar en una suerte de "supermercado de la nueva formación del espíritu democrático" donde podemos escoger entre fomentar la educación vial, la educación para el consumo, la coeducación u otras maravillas, sino de introducir elementos nucleares capaces de someter a autocrítica la propia estructura del sistema vinculándolo a los cambios (personales y sociales) que parecen más necesarios y ya inaplazables* (ARRIETA, J. y FERNANDEZ DE CASTRO, J.I., 1995:1).

Coincidimos por lo tanto con la postura débil en la necesidad de incorporar nuevos contenidos a la Educación Formal y No Formal, nuevos contenidos que aborden problemáticas sociales actuales, desde una perspectiva crítica, y que favorezcan el planteamiento de las cuestiones que afectan directa o indirectamente a la vida cotidiana, a las creencias y percepciones, de una juventud y una sociedad cada vez más inserta en la llamada "aldea global"; pero no pensamos que ello sea suficiente para concretar en las actividades educativas, formales y no formales, una concepción crítica y emancipatoria de la educación. Ésta última plantea numerosos problemas e interrogantes a la comunidad educativa, por lo que debe entenderse, por ahora, más como un horizonte al que llegar, más definido por lo que no hay que hacer –los errores cometidos por las concepciones técnicas y prácticas– que por unas normas de actuación nítidas sobre cómo actuar educativamente al respecto.

Efectivamente, siempre que se plantean cuestiones relacionadas con la E. D., así como con la cooperación y el desarrollo, surgen diferentes problemas, entre los que destaca el referido al relativismo cultural. De una manera algo cruda podríamos explicarlo así: algunas personas parecen considerar que es incompatible, e incluso, contradictorio, defender, por un lado, la superioridad de la racionalidad científica y filosófica sobre el mito, la magia, las identificaciones tribales, las creencias religiosas, etc., y, al mismo tiempo, comprometerse vigorosamente con la defensa de los derechos humanos, incluidas la libertad de pensamiento y de creencias, así como el derecho a la propia idiosincrasia cultural de todos y cada uno de los pueblos, y todas y cada una de las personas.

Si se homologan todas las culturas, se efectúa, en la práctica, una homogeneización absoluta entre ellas que parece negar la posibilidad teórica de realizar comparaciones interculturales o entre países, como lleva haciendo durante estos últimos años el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), porque, supuestamente, las culturas son cualitativamente heterogéneas y científicamente inconmensurables. De ahí la condena que hace el relativismo de la posibilidad de juzgar las conductas, códigos, creencias y valores desde las normas y valores de otra, lo que conduce inevitablemente a la desactivación de cualquier intervención dirigida a propiciar la solidaridad con los pueblos del Sur, al abogar que las cosas se deben de quedar como están, olvidando que ello significa, en definitiva, que se vaya deteriorando cada vez más la situación en dichos pueblos.

Pero los mayores problemas del relativismo cultural, *proviene, actualmente, del hecho de que vivimos en un mundo interdependiente, en el que la no interferencia no es ya que sea deseable o no (ética o culturalmente) es que ni siquiera es posible. Incluso para defender una opción conservacionista en los procesos de Cooperación y Desarrollo es preciso intervenir activamente desde posiciones que no tienen nada de relativistas o irracionistas* (Hidalgo, 1994:100).

Esto se pone de manifiesto especialmente si se repara en el hecho de que, por poner un ejemplo, *los valores que amparan y legitiman la protesta de los pueblos indígenas de América Latina (los derechos humanos, la autodeterminación de los pueblos, la tolerancia hacia otros sistemas de creencias, etc.) no han llovido del cielo, sino que han sido formulados originariamente en el seno de la denostada civilización occidental* (Hidalgo, 1994:101).

Y en este punto volvemos adonde acabábamos en el apartado anterior: la difusión, el conocimiento, la comprensión y el análisis de los problemas relacionados con la defensa de los derechos humanos, con el relativismo cultural, con el desarrollo o con las causas del conflicto Norte/Sur, constituyen, hoy en día, una tarea enormemente compleja que no se puede realizar sin la previa toma de conciencia de su dificultad y de los innumerables obstáculos culturales y educativos que tienden a frenar y anular todo esfuerzo positivo realizado en esa dirección.

III. Educación No Formal y Educación para el Desarrollo

Como citábamos en la introducción, la E.N.F. es toda actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido –ya sea funcionando independientemente o como parte importante de alguna actividad más amplia–, que tenga por fin servir a un grupo identificable de la población y a determinados objetivos del aprendizaje. De manera más precisa y académica podríamos decir que es *el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado* (Trilla, 1993:30).

Es indiscutible que han sido muchos los factores relacionados con la extensión de la E.N.F. en los últimos 20 años: la extensión de la demanda de educación, factores de tipo económico (la crisis patentiza los costos prohibitivos del sistema formal), factores tecnológicos (las nuevas tecnologías comunicacionales e informáticas fomentan asimismo la E.N.F.), requerimientos del sector productivo

(regido por criterios no sociales ni dirigidos al bienestar de los individuos, desde luego, pero también potenciadores de la E.N.F.), factores sociales (cambios en la vida familiar, el mundo del trabajo, el medio urbano, etc. que crean nuevas y distintas necesidades educativas), además de la crisis ya endógena de la propia institución escolar visualizada a través del llamado «fracaso escolar»; ahora bien, dicha extensión no deja de acarrear numerosos problemas educativos a las actividades que se desarrollan bajo dicha rúbrica.

De hecho, la E.N.F. no es ni puede ser la panacea que en ocasiones se ha querido presentar, basándose en las supuestas bondades inherentes a su propio carácter de «no formal». Antes bien, y como dice el profesor Trilla, puede ser *tan clasista, alienante, burocrática, ineficaz, onerosa, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada, uniformizadora, etc., como lo pueda ser la formal* (Trilla, 1993: 222). No por actuar inmersa dentro de los problemas vitales y significativos, ni por adecuarse mejor a las demandas concretas de los y las educandas o por su componente anticipativo e innovador, puede considerarse como más adecuada para lograr los objetivos de la E.D.

De todas formas no hay que olvidar que, como área de actuación de la E.N.F., la Educación para el Desarrollo apenas si ha existido hasta muy recientemente. Si son múltiples y conocidas las actividades dentro de la E.N.F. dirigidas a la educación permanente, a la educación de adultos, a la formación ocupacional y al tiempo libre o a ámbitos específicos como la educación ambiental, cívica, sanitaria, sexual, física y deportiva, artística, museística, etc., la E.D. sigue siendo, en términos generales, un ámbito de educación marginal en el conjunto del panorama de la E.N.F. Prueba de ello es que en libros recientes al respecto, como el citado de Trilla, ni siquiera se hace una mención a la corriente educativa que nos preocupa y ocupa en estos momentos.

A mi juicio, la mayor dificultad de la E.D. en el ámbito de lo no formal reside en el hecho de que si ya en la Educación Formal es difícil conseguir desarrollar dinámicas participativas que recorran las sucesivas fases que todas las propuestas metodológicas encierran (p. e., de la percepción a la acción pasando por el reconocimiento y la valoración –Arrieta y otros, 1995: 177–, o de la percepción al compromiso, pasando por el reconocimiento, la racionalización y la explicación –Ruiz Ruiz y otros, 1995b: 35), mucho más problemático es no quedarse, en las actividades educativas no formales, en una mera labor sensibilizadora que obvie la necesaria formación al respecto.

Bibliografía

Anton, J. A., Ros, A., (1995). Situación actual de la Educación para el Desarrollo en el Estado Español. En ACSUR-Las Segovias (Eds.), *Experiencias de Educación para el Desarrollo en el Trabajo con Jóvenes*. Madrid: ACSUR-Las Segovias (pp. 59-65).

Argibay, M.; Celorio, G. Y Celorio, J.J. (1991). *La cara oculta de los textos escolares. Investigaciones curriculares en Ciencias Sociales*. Vitoria: HEGOA.

Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio, J.J. (1993). *Guías didácticas. Educación para el Desarrollo. Concreciones curriculares en el área de Ciencias Sociales de la E.S.O.* Vitoria: HEGOA.

Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J. J., y Unamuno, M. (1996a). *Junta Mundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio. I. Guía didáctica de Educación para el Desarrollo*. Bilbo-Gasteiz: Hegoa.

Argibay, M.; Celorio, G., Celorio, J. J., y Unamuno, M. (1996b). *Junta Mundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio. II. La práctica de la Educación para el Desarrollo*. Bilbo-Gasteiz: Hegoa.

Arrieta, J.; Fernandez De Castro, J. I. y Alvarez, J. (1995). El espacio de la Educación para el Desarrollo en el marco de la LOGSE. En ACSUR-Las Segovias (Eds.), *Experiencias de Educación para el Desarrollo en el Trabajo con Jóvenes*. Madrid: ACSUR-Las Segovias (pp. 167-184).

Arrieta, J. y Fernandez De Castro, J. I. (1995). *La Educación para la Emancipación y el Desarrollo desde una perspectiva crítica*. Comunicación inédita presentada en las II Xornaes asturianas d'educación crítica realizadas en Gijón del 28 al 30 de septiembre.

Arrieta, J., Alvarez Barcia, J.; Fernandez De Castro, J. I.; Fernandez Palacios, E.; Fueyo Gutierrez, M. A.; Pascual Diez, J. y Taura Reverter, C. (1995). *Guía didáctica para la educación formal*. Madrid: ACSUR-Las Segovias.

Bock, J. C., yBock, C. M. (1989). Educación No Formal: política en los países en vías de desarrollo. En HUSEN T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* . Barcelona: Vicens Vives-M.E.C (pp. 1855-1861).

Bueno, G. (1995). *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación. El papel de la filosofía en el conjunto del saber constituido por el saber político, el saber científico y el saber religioso de nuestra época.* (2ª ampliada ed.). Oviedo: Pentalfa.

Celorio, J.J. (1995). La evolución de la Educación para el Desarrollo. El caso español. En ACSUR-Las Segovias (Eds.), *Experiencias de Educación para el Desarrollo en el Trabajo con Jóvenes*. Madrid: ACSUR-Las Segovias (pp. 35-58).

Coombs, P. H., y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. Aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.

Coombs, P. H. (1989). Educación formal y no formal: estrategias para el futuro. En Husen T. y Postlethwaite, T.N. (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens Vives-M.E.C. (pp. 1818-1821).

Díaz-Salazar, R. (1996). *Redes de solidaridad internacional. Para derribar el muro Norte-Sur*. Madrid: HOAC.

Hidalgo Tuñón, A. (1993). La Cooperación y el Desarrollo como proyectos éticos de la especie humana. Un alegato contra el relativismo cultural a propósito de los movimientos indianistas en América Latina. En HIDALGO TUÑÓN, A. *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*. Madrid: Popular (pp. 97-120).

Martín Domínguez, A. (1996). Los materiales didácticos en Educación para el Desarrollo: una posibilidad práctica. En *Boletín Informativo del Programa de Sensibilización para Jóvenes sobre Tolerancia, Interdependencia y Cooperación Y TÚ...¿CÓMO LO VES?* ACSUR-Juventud nº5, p.3.

Mesa, M. (1994). *Educación para el desarrollo y la paz*. Madrid: Popular.

Radcliffe, D. J., & Colletta, N. J. (1989). Educación No Formal. En Husen T. y Postlethwaite, T.N., *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 1837-1842). Barcelona: Vicens Vives-M.E.C.

Ruiz Ruiz, R.; Lavin, N. D.; Martín Domínguez, A. y García Calleja, J. F. (1995a). Señas de identidad de la E.D. en el ámbito no formal. En ACSUR-Las Segovias (Eds.), *Experiencias de Educación para el Desarrollo en el Trabajo con Jóvenes* (pp. 185-198). Madrid: ACSUR-Las Segovias.

Ruiz Ruiz, R.; Lavin, N. D.; Martín Domínguez, A. y García Calleja, J. F. (1995b). *Guía de Educación para el Desarrollo*. Madrid: ACSUR-Las Segovias.

Ruiz Ruiz, R.; Lavin, N. D.; Martín Domínguez, A. y García Calleja, J. F. (1995c). *Guía didáctica para la Educación No Formal*. Madrid: ACSUR-Las Segovias.

Ruiz Varona, J.M.(1995). Educación para el desarrollo: una propuesta didáctica (pp.59-67). *Nexo*, 4-5. Santander.

Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Módulo IV. La educación para el desarrollo en los ámbitos informales. Los medios de comunicación y la construcción del imaginario colectivo.

Nuevas y viejas relaciones socio-mediáticas

Ponente: Nicolás Lorite. Profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Aclaración previa

Debo empezar diciendo que es la primera vez que redacto una ponencia en primera persona, *a posteriori*, y con un discurso más próximo a la novela que al discurso de la Academia. Confieso, aunque no creo demasiado en las confesiones sean religiosas, psicológicas o simplemente amistosas, que la elección de éste y no otro criterio narrativo no obedece a que postule por un discurso alternativo al tradicional, que dicho sea de paso no estaría mal embutirlo de una cierta eurística y recomponerlo o romperlo en parte, obedece, simple y llanamente, a que acudí a este Congreso con el objetivo de abordar *Las nuevas y viejas relaciones socio-mediáticas*, terminé exponiendo *El tratamiento de la migración en los medios*, pero el encuentro general (ponencia más seminario) debería titularse, a mi juicio: *Soy educador, soy periodista y no estoy esquizofrénico*, aunque el tema previsto para este Módulo IV era *La Educación para el Desarrollo en los ámbitos informales. Los medios de comunicación y la construcción del imaginario colectivo* que no pudo impartir mi compañera de Facultad, Amparo Moreno, por encontrarse indispuesta.

Asumir el rol de periodista

Cuando concurren en una misma persona los oficios de enseñante, periodista, enseñante de periodistas e investigador social de la educación y de la comunicación y la información, como es mi caso, no se acaba neurótico, o como mínimo se procura, si se intenta comprender las lógicas parciales de cada área de conocimiento social y algunas de sus encrucijadas más elementales.

Uno de mis ejercicios preferidos de la dinamización social es el del rol. Este método pretende aproximar a la persona al funcionamiento de ciertos aspectos de los que tienen poca o nula referencia. Compramos y leemos la prensa pero no hacemos prensa. Vemos televisión pero no hacemos televisión. Nos sabemos a la perfección el rol de receptores pero conocemos muy por encima el de emisores.

Me atreví a poner en práctica esta técnica de dinamización, a pesar de las dificultades que entraña trabajarla con un grupo tan numeroso (puede que hubieran cincuenta personas o tal vez más). En un momento dado era la única salida posible. La discusión estaba derivando hacia el tradicional comentario sobre el tratamiento negativo de los medios de comunicación de masas hacia los colectivos minoritarios y hacia la sociedad en general y era conveniente imprimir un giro de noventa o ciento ochenta grados para salir de semejante círculo vicioso.

Propuse a los asistentes asumir el rol de periodista. Debían destacar lo más significativo de nuestro encuentro, pensando y utilizando criterios informativos: diseñar un titular, redactar un texto, pensar el medio de difusión, seleccionar los receptores, etc.

Conforme los congresistas iban tomando la palabra aparecieron una serie de temas que son, a su vez, los que nos preocupan a los periodistas, a los enseñantes y a los comunicadores sociales en general, que describo a continuación.

Mediatizar la realidad

No es fácil diseñar un titular y escribir un texto periodístico, y aún menos un titular y un texto que refleje al cien por cien toda, absolutamente toda, la realidad.

Algunos titulares destacaban un aspecto idéntico o similar de lo que habían observado o anotado durante la mañana. Otros, en cambio, resaltaban otro. Un tercer grupo mixto señalaban una variedad de matices que para ninguno de los anteriores eran significativos.

Poco a poco se fue perfilando un amplio abanico de informaciones, todas noticiables a nivel subjetivo, de una misma realidad.

En ese momento empezamos a preguntarnos si sólo uno entre todos los titulares era válido o todos podían serlo. Es evidente que, en el panorama actual de viejos y nuevos medios, la realidad, al ser mediatizada, siempre aparecerá parcelada y probablemente sirva de bien poco quedarse sólo y exclusivamente en la crítica de la evidente fragmentación.

Aún así habría que distinguir entre parcelación inevitable y parcelación tendenciosa de la realidad. La primera es habitual, forma parte de las rutinas de producción periodística, la segunda también. La primera obedece a la mecánica de la mediación, la segunda a los negocios de la comunicación y a las alianzas y alineaciones políticas e ideológicas.

¿Hay que criticar continuamente eso? probablemente sí, pero al mismo tiempo hay que ir más allá, aprovechando la misma evolución de la dialéctica.

Durante el seminario no pudo seleccionarse EL TITULAR, porque no existe. Se podían escuchar algunos titulares que conseguían mayor consenso. Eran, a su vez, los que recogían más aspectos de la realidad, contando con las mismas limitaciones espacio-temporales que el resto. Eran titulares que se aproximaban más a la diana mediática de la realidad. Estos titulares no ganaban más audiencias porque fueran tendenciosos ni "amarillos" sino porque eran de lo que, en el mundo del periodismo, denominamos información de calidad. La calidad del mensaje no suele estar reñida con las líneas editoriales y criterios político-económicos de los medios.

A lo largo de la sesión práctica vimos, también, que los medios tienen sus propias rutinas de producción como las tiene cualquier empresa o centro de trabajo de nuestra sociedad. Se contruye la noticia teniendo en cuenta las limitaciones espacio-temporales. Ocupa una columna en un diario y aparecen mañana, o bien dentro de dos horas y durante un minuto en un informativo radiofónico o televisivo.

Este es uno de los roles principales del periodista. Debe seleccionar información teniendo en cuenta dichas limitaciones productivas y espacio-temporales.

Pensar los medios

Otras de las funciones del periodista, y que también se abordó durante el seminario, es la de pensar el medio emisor de su información. Se observó que se tiende a pensar los medios en singular, como si todos los medios fueran uno sólo. No hace falta señalar que no es lo mismo difundir una noticia en prensa escrita que en radio o televisión. Es evidente, además, que cada

medio tiene su lenguaje informativo. Cuando escribimos en un diario podemos y hasta debemos recrearnos en la gramática, pero cuando lo hacemos para la radio hemos de saber utilizar la redundancia que está poco menos que prohibida en el diario, y cuando lo hacemos para el medio televisivo prima, lógicamente, el lenguaje de la imagen.

Además, tendemos a pensar los medios en general. También hay medios locales. Vivimos inmersos en fuertes dialécticas entre comunicación global y local. Y pensamos, a su vez, tan de manera general en los medios que muchas veces no tenemos en cuenta una de las diferencias fundamentales: su propiedad pública o privada y lo que ello representa como servicio público o negocio del medio (a pesar de los innumerables matices que habría que introducir en este sentido desde las desregularizaciones de unas comunicaciones que compiten por las audiencias indistintamente de quiénes sean los propietarios...)

Evolución de la comunicación

Una de las sensaciones, que, a mi juicio, se desprendía de los comentarios que iban surgiendo durante la mañana, es que seguimos construyéndonos, todavía una imagen algo prehistórica y deformada de los medios y sus trabajadores.

Los periodistas ya no llevan visera y manguitos ni van con los dedos manchados de tinta. Escriben sus informaciones en un ordenador conectado a las autopistas de la comunicación.

Es, además, un oficio que requiere un reciclaje constante en consonancia con los cambios sociales; reciclaje que conduce a nuevas interpretaciones del periodismo, de la comunicación, de la información e incluso de la misma recepción. Reciclaje que requiere, a su vez, una revisión permanente y actualización de los marcos teóricos y métodos de análisis, así como de las concepciones ideológicas, de las relaciones socio-mediático-educativas, de los usos y accesos sociales, etc.

Jerarquías y estructuras de los medios

Asimismo, se tiende a pensar los medios de acuerdo con las jerarquías y estructuras empresariales que funcionaban cuando existía el periodista con manguitos, visera y dedos manchados de tinta.

Ese mundo que tan bien retrata Orson Welles en su *Ciudadano Kane* se sigue dando en nuestras sociedades pero no de esa manera. Los grandes grupos de la comunicación actuales configuran otras jerarquías, controles y concentraciones que van más allá de la relación fabril de principios de siglo que seguimos albergando en nuestra imaginación sobre la estructura del mundo periodístico. A su vez están sometidos a otro tipo de controles institucionales (políticos, jurídicos, grupos de presión, etc.)

De la misma manera, la crítica a los medios desde conceptos marxistas y neomarxistas como ideología, poder, manipulación, etc. ganan validez si se actualizan teniendo en cuenta las múltiples ópticas desde las que cabe estudiar un complejo mundo que ya no es sólo el de los medios tradicionales sino el de la comunicación en general, que ya no es el de principio de siglo de obreros y patrones sino el de las tecnoestructuras económicas de la sociedad posmoderna.

En cualquier caso, una de las cuestiones que debemos resolver actualmente es si queremos una sociedad de las autopistas de la comunicación, con viejos y nuevos medios, o un modelo comunicativo alternativo fuera de dicha circulación. Querer una sociedad de la comunicación en la que los medios no sean tales medios nos lleva al terreno confuso del si pero no que cada vez tiene menos sentido en un mundo pragmático pero, profundamente solidario, a la vez, como lo demuestra la de ONGs presentes en este Congreso. Por cierto casi todas usan fax, teléfono, ordenador, etc. (espero se entienda en sentido positivo este pensamiento irónico en voz alta ...)

Acceso a la comunicación

Es evidente que en una sociedad tan compleja como la actual hay que precisar al máximo criterios como: acceso de quién o quiénes, a qué medio o medios y con qué tipo de comunicación: medios tradicionales -radio, prensa, televisión-, autopistas de la información, medios locales y globales...

Es necesario pensar, además, dónde queremos actuar: si como emisores, como receptores, como navegantes de la red Internet, si en la comunicación unidireccional, la comunicación alternativa, la comunicación interactiva, en todos los medios y sistemas comunicativos posibles, etc. Así como es importante pensar el grado de optimización del acceso. Es decir, si deseamos acceder a un medio en concreto, a una red de telecomunicaciones, o a cualquier sistema comunicativo, sólo para informar y/o para intercomunicarnos.

Acceso a los medios tradicionales

Supongamos que decidimos acceder a los medios tradicionales de ámbito general con criterios informativos y unidireccionales. No afirmo nada nuevo al decir que hay que atraer la atención del medio y más concretamente la del redactor de la información. Sobre esto hay innumerables tratados teóricos y prácticos, desde los años veinte y treinta, en las Ciencias de la Información y de la Comunicación.

Se habló, durante el seminario, de la necesidad de elaborar notas de prensa con gancho.

Un periodista suele ser un experto en seleccionar información o debe aprender a serlo lo más rápido posible porque entre otras cosas se juega el salario. Debe saber escoger una serie de informaciones que interesen a las audiencias hipotéticas o reales de su medio. Si genera dicho interés logrará una de las máximas aspiraciones de un comunicador: la de llegar con su información al máximo de receptores. Por tanto, hay que "ayudarle", indirectamente, a seleccionar las noticias.

Hay que pensar, un titular antes de entregarle nuestro materiales. No tiene sentido presentarle un maravilloso y concienzudo *dossier* de bastantes páginas sobre algo extraordinario que vamos a realizar o hemos realizado, sin ningún otro aliciente que llame su atención. Cada día le llegan kilos de *dossiers* maravillosos de acontecimientos extraordinarios que no tiene tiempo de digerir ni espacio que dedicarles.

Se comentó, en este sentido, la necesidad de acceder al medio con criterios periodísticos. Sería difícil acceder con estilos periodísticos amediáticos. El periodismo es periodismo, como la educación es educación y cada mundo tiene sus criterios. No podemos pretender que el medio publique o emita las cien páginas de nuestro *dossier*.

Si no somos capaces de hacer ese esfuerzo previo seleccionador porque consideramos que todo es importante, pueden ocurrir varias cosas: que el periodista se lo mire por encima y lo tire a la basura, o bien que el periodista se lo mire y redacte treinta líneas con lo que a su juicio es lo que pueda interesar a sus audiencias y que luego lo publicado no sea lo que nosotros hubiéramos destacado; o tal vez que el periodista acierte de pleno y quedemos la mar de contentos, etc, etc.

Pero nunca se nos ocurra pensar que con ello garantizamos la publicación y que se respetará al cien por cien nuestra nota. Eso únicamente acerca la fuente al emisor.

Localización e identidad de las fuentes

En los medios tradicionales conviven saturación informativa y escasez. Hay demasiada información pero cuando interesa ampliar una noticia no se encuentra a nadie en las fuentes, o no se da con las personas adecuadas. Aparecer o no en el medio guarda estrecha relación con la localización de las fuentes y con que éstas, a su vez, estén organizadas para ser localizadas cuando se las busca.

Asimismo será más fácil la identificación si las fuentes informativas disponen de un sello propio. El periodista debe saber con quién habla. Le será más fácil archivar en su mente un signo, un icono, una palabra, que una frase, un dibujo complejo.

Pongo un ejemplo. Cuando escribo estas letras me acuerdo perfectamente que el congreso lo organizó Hegoa y veo una pluma, pero no logró memorizar que se trataba del *II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la transversalidad a la Educación Global*. Interpreto que se debe a que además de ser algo profano en el tema, la expresión *Educación para el Desarrollo* me plantea demasiados interrogantes: ¿qué es la educación para el desarrollo? ¿desarrollo? ¿desarrollo de quién?... Puede que para los asistentes, para el mundo educativo en general y el de las ONGs en particular sea el título adecuado pero para los medios de comunicación es insuficiente. Una prueba de ello es que apenas fue noticia un congreso de la importancia de éste...

Otro de los modos de acceder a los medios es mediante la planificación de estrategias comunes. El diseño y actualización de bases de datos de fácil manejo para los periodistas es una buena fórmula.

¿Y si seguimos sin aparecer en los medios?

¿Y si a pesar de todo no logramos salir en los medios? ¿será porque nos odia el periodista ...? Entonces puede deberse un poco a todo lo descrito anteriormente y a que, además, hemos de ser conscientes que los medios persiguen actualidad y noticiabilidad. Cualquier información puede anular a otra que era la más importante hasta ese momento. A diario se trabajan noticias, reportajes, entrevistas, y un largo etc. de contenidos que no aparecen porque un atentado o cualquier otra información imprevista ocupa su lugar y ya no se pueden publicar otro día, es imposible, han perdido actualidad.

Se trata, insisto, de conocer las lógicas de funcionamiento del mundo de los medios tradicionales que de otro lado, dicho sea de paso, la sociedad sigue conociendo muy poco. Al parecer una de las causas del distanciamiento entre emisores y receptores sigue siendo el

respeto que impone el medio. Se le sigue viendo como algo inaccesible, como algo allá en las alturas, en el castillo. Todavía hay un cierto miedo, reparo, a llamar a las redacciones y a hablar con los informadores. Se ha mitificado tanto el rol del periodista en los mismos medios: series televisivas, cine, que tal vez seguimos creyéndonos que sigue siendo un superman de la información y un perfecto manipulador...

Nuevamente hemos de ser consciente que llamar o acercarse a una redacción no garantiza nada, pero entre llamar y no llamar mejor lo primero...

Metodología

En un momento del seminario se subrayó que entender las nuevas y viejas relaciones socio-mediáticas y acompañar, en definitiva, mundos como el educativo y el mediático, pasa por el estudio sistemático con criterios científicos de dichas relaciones.

Pudo comprobarse que había disparidades. El sólo hecho de mencionar la palabra metodología incomodó a parte de los asistentes. Sin embargo, otro sector parecía interesado, principalmente, en este particular. En cualquier caso una de las funciones que nos toca realizar a los investigadores desde, para y por la ciencia, es comunicar que no somos cuatro locos despeinados que pasamos horas encerrados en nuestros laboratorios ensayando nuevas fórmulas con conejillos de indias, sino que perseguimos investigar con rigor científico las nuevas relaciones socio-mediáticas y que ésta es una de las principales vías para proponer alternativas comunicativas al nuevo y viejo mundo mediático.

Actualmente no valen cuatro apreciaciones subjetivas sobre una información aparecida en un diario que ha tratado mal a mi colectivo y que utilizamos como bandera y arma arrojadiza, acreditativa de nuestro juicio parcial. Hemos de valernos de criterios objetivos al analizar los medios y el tratamiento que otorgan a la sociedad, partiendo de la base de que no existe un único METODO objetivo, como tampoco existe EL TITULAR. Hacer ciencia es debatirse con la dualidad subjetividad-objetividad y eso nos lleva, nuevamente, a la interpretación parcial de la realidad.

Tratamiento de la inmigración en los medios

La ponencia previa al seminario versó sobre el *Tratamiento de la inmigración no comunitaria en los medios de comunicación -prensa, radio y televisión- de ámbito catalán*, investigación que realizamos el grupo 'Migración y Comunicación' de la UAB, y que va destinada al convenio sobre la "Imagen de la minorías étnicas y su cultura en los medios de comunicación" que firmaron Bienestar Social de la Generalitat de Catalunya, Colegio de Periodistas de Catalunya y directores de los principales medios de comunicación de masas catalanes el mes de febrero de 1995.

Algunas de las conclusiones aportadas sirvieron para suscitar los temas del debate posterior, abordados en las páginas anteriores. En cualquier caso, también se subrayó que un estudio de este tipo debe alejarse del cuantitativismo. No tiene sentido obtener cuatro datos de hoy para mañana y que su presentación y difusión es primordial. Hay que pensar los diferentes públicos a los que va destinado y todos los medios, nuevos y viejos, y tecnologías comunicativas a nuestro alcance, para difundir dicho trabajo. Uno de los objetivos fundamentales de un trabajo como este que aborda prensa, radio y televisión es que pueda mostrarse mediante hipertexto y no sólo con texto.

Conclusión

Los continuos cambios que se están produciendo en las relaciones socio-mediáticas actuales nos obligan a reciclar continuamente nuestra forma de pensar el panorama actual de nuevos y viejos medios así como el rol de los comunicadores. Son cambios tan acelerados, radicales y profundo que obligan a efectuar cualquier análisis socio-mediático desde bases cada vez más sólidas del conocimiento, al tiempo que desde posturas abiertas, aunque no por ello superficiales y conservadoras.

Si procuramos asumir más a menudo los roles de los diferentes mundos que juzgamos, desde bases sólidas y posturas abiertas, habremos dado un paso de gigante. Será cuando podrán recorrer un camino conjunto comunicación y educación. Es más, será cuando la comunicación podrá contribuir a la educación para el desarrollo.

Ponencia Final. Educar para el Desarrollo en época de crisis y relativismos: retos, perspectivas y propuestas.

Ponente: Rafael Grasa -Profesor de Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Barcelona, miembro de la Asociación Catalana de Profesionales para la Cooperación y presidente de la Federació Catalana de ONGDs-

Introducción

La ponencia pretende generar dudas y ofrecer motivos de reflexión más que transmitir certezas. Dicho de otra forma, intentará que además de transmitir ciertos contenidos cognoscitivos se aclaren los valores y presupuestos morales de los que se parte.

El objetivo final es conseguir la reflexión autocrítica, la puesta en común de interrogantes y, tal vez, de un programa de investigación compartido lo que explica que en el procedimiento expositivo abuse de la provocación, y preste más atención a los puntos grises u oscuros del presente y futuro de la educación para el desarrollo que a otros aspectos que suponen aportes y logros por todos aceptados.

La ponencia se estructura en cuatro grandes apartados.

-En el primero contextualizaré el título, concretamente en dos aspectos: a) los límites y virtualidades de la educación para el desarrollo entendida como un empeño educativo vinculado a la consecución del cambio social; b) la referencia a las crisis y relativismos en el sistema internacional de la posguerra fría. El nuevo marco de las relaciones Norte-Sur desde el cuestionamiento y la crisis de la geocultura del desarrollo. En suma, algunos elementos de análisis del "mundo", del contexto dinámico y cambiante, que constituye un prerrequisito de la formulación de cualquier propuesta o programa de educación.

-En segundo lugar, pasaré revista a la evolución, en los últimos 30 años, de la educación para el desarrollo y de algunas "educaciones conexas". En particular, se aludirá a los grandes debates que pueden singularizarse respecto de: a) la evolución de sus objetivos; b) los destinatarios; c) el sujeto postulado para el cambio; d) los contenidos; e) la metodología y f) sus resultados.

-En el tercer apartado, como resultado de los dos anteriores, plantearé el vínculo entre los retos actuales y las perspectivas reales de resolverlos de acuerdo con la tradición al uso en educación para el desarrollo y el trabajo de las personas comprometidas con las ONGDs y, en general, con las organizaciones de solidaridad internacional.

-En el cuarto y último momento de la reflexión, habida cuenta de la conclusión parcialmente negativa emanada del apartado anterior, propondré una agenda, un programa, para los próximos años, articulada en torno a nueve puntos.

I. Educar para el Desarrollo en época de crisis y relativismos.

1.1 Límites y potencialidades de la educación para el desarrollo

En primer lugar hay que contextualizar qué significa educar para el desarrollo en época de crisis y relativismos, es decir, señalar cuáles son los límites y las virtudes de la educación para el desarrollo.

Esto exige recordar que la educación para el desarrollo, dentro del contexto actual, forma parte de tantos otros empeños educativos, no escolares necesariamente, que optan por el cambio social, por trabajar en un proceso de mejora de la calidad de vida de una población concreta. Y eso significa trabajar en temas relativos a justicia, equidad y solidaridad; perfeccionar y aumentar el control de la sociedad civil -incluyendo los grupos marginados- sobre las diversas instancias y niveles del poder; transformar valores culturales dominantes; acercarse incluso al logro de una armonía personal, etc.

1. El cambio social -que es lo que persiguen muchas educaciones, incluyendo la educación para el desarrollo- supone un programa amplio, normalmente a largo plazo y que, en mi opinión, nunca puede conseguirse sólo a través de la educación. Ese es el elemento clave con el que tenemos que trabajar. Por decirlo con las palabras que Freire pronunció en el primer contacto europeo entre educadores para la paz y educadores para el desarrollo, en el año 87 en Italia, "la educación no es la palanca para transformar el mundo porque podría serlo". Educar implica ser conscientes de los límites de lo que queremos hacer.

2. La educación es un proceso triádico, *alguien* (educadores) enseña *algo* (contenidos) a *alguien* (educandos). Una actividad que significa *procesar* personas; es decir, la interrelación de seres humanos para lograr un objetivo determinado en función de los diferentes niveles y capacidades de autodeterminación y en un contexto concreto. Naturalmente, se nos plantean muchas dificultades. Con respecto al enseñar algo, qué contenidos, quién y cómo los establece, cómo se transmiten, cómo se renuevan, cómo se actualizan. Si uno quiere educar para el cambio social es fundamental saber quién debe educar y con qué tipo de estrategias ¿Deben hacerlo los educadores profesionalizados, es decir, no sólo los que trabajan en el mundo escolar sino también en la educación no formal? ¿Cómo tener en cuenta que en la escuela también hay, y más que educación formal, educación no formal e informal? ¿Deben hacerlo las ONGDs?, ¿Cómo?

3. Educar para el cambio social implica tener en cuenta siempre el análisis del mundo, del contexto dinámico y cambiante. Un prerrequisito para cualquier educación que quiera coadyuvar al cambio social es, antes de establecer el programa o el proyecto educativo, saber dónde se está. Al mismo tiempo recordar que la educación tiene siempre una función. Esto, que hace tiempo era el abecé, que se encontraba en todos los manuales clásicos de pedagogía y de sociología de la educación, se ha olvidado en aras de un exceso de didactismo. La educación siempre tiene una triple función: transmite cosas, contenidos (y ahora todos sabemos que los contenidos no son sólo cognoscitivos), pero también reproduce cosas, y reproduce estados de cosas, y al mismo tiempo inculca valores, hábitos de conducta.

4. La educación por sí sola no puede considerarse *una palanca* para transformar la sociedad, el único instrumento para lograr el cambio social. Lo que la educación debe plantearse, más que intentar cambiar, es no obstaculizar el cambio social. Ver, por tanto, cómo puede contribuir a crear seres humanos libres, autónomos, críticos, comprometidos, responsables, capaces ellos sí -fuera del marco educativo y, en especial, fuera del marco escolar- de contribuir a dicho cambio.

5. El cambio social, entonces, sólo puede lograrse mediante la *acción*. La educación que intenta incidir en el cambio social -sea educación para la paz, para los derechos humanos, para el medio ambiente, para el desarrollo...- debe tener en cuenta que su paradoja inicial es contribuir al cambio social sabiendo

que no se puede conseguir sólo por la educación, al menos por una razón: cambiar a 5.800 millones de personas toma su tiempo, tanto que no se sabe si habrá suficiente como para resolver algunos de los problemas que nos acucian.

6. En ese marco, el *método*, los procedimientos son fundamentales en la educación para el cambio social. Las cuestiones metodológicas y procedimentales, junto a los contenidos a trabajar, forman parte del *núcleo duro* de la tarea educativa porque la forma de transmitir condiciona la recepción del mensaje y sus efectos. Por eso, como educador para el cambio social, aspiro a que lo que yo quiero transmitir sea pronto curriculum oculto que, recordemos, no siempre tiene una connotación negativa. El día en que la coeducación, el respeto integral a todos los seres humanos se viva en la organización social del mundo educativo y de la propia escuela habremos conseguido un notable avance. Pero hay que tener en cuenta que esa transformación sólo se puede hacer desde fuera de la escuela, cambiando a la propia escuela y cambiando el marco educativo.

Hay muchas educaciones que comparten la idea de cambio social. Esas educaciones que aspiran a cambiar el mundo han sufrido evoluciones paralelas y planteado estrategias similares, a veces, desde los movimientos de renovación pedagógica, a veces desde los grupos de investigación, a veces, desde organizaciones cívicas, a veces desde las ONGDs. Todas ellas han partido con objetivos muy limitados y han ido desarrollándose hasta plantear, de forma constante, objetivos cada vez más amplios. Pero, curiosamente, en ese marco evolutivo se ha incurrido en una estrategia de fagocitación, en el error de quererlo plantear todo. En este sentido es en el que hay que plantear los límites y virtualidades tanto de la educación para el desarrollo como de las otras educaciones.

De todas formas, todas las educaciones para el cambio social, en mi opinión, comparten -o deberían compartir- al menos, cinco cosas.

- Tomar partido explícitamente por valores que no obstaculicen el cambio y que eviten el adoctrinamiento.
- Cuestionar el propio acto educativo, por tanto autocuestionarse y autocriticarse constantemente.
- Luchar contra la violencia estructural y simbólica presente en los propios marcos educativos.
- Buscar una coincidencia, una coherencia entre fines y medios.
- Atender, más que a la transmisión de determinados contenidos, a la idea de generar actitudes, y en concreto empatía, actitud que permite luego ponerse en contacto con los demás.

La educación para el desarrollo se encuentra compartiendo todo esto con la educación para la paz y la educación para los derechos humanos pero con una perspectiva bien diferente. ¿Por qué? Básicamente por tres razones: en primer lugar, porque a la educación para el desarrollo le pesa más el contexto de su nacimiento que a las otras educaciones. La educación para el desarrollo, aunque tenga ese pomposo título, se creó en el Norte y para el Norte, y eso plantea algunas limitaciones con respecto a la tarea de extensión. En segundo lugar, porque la educación para el desarrollo depende de algo más cambiante, si cabe, que la paz o los derechos humanos: las relaciones Norte-Sur, y en especial, algo tan cambiante como la percepción de los pueblos del Sur respecto a las propias relaciones Norte-Sur, respecto a la propia idea de desarrollo y de la estrategia para lograrlo. Y en tercer lugar, porque a la educación para el desarrollo le afectan, en mayor medida, los cambios en el sistema internacional generados desde el fin de la guerra fría a nuestros días.

1.2 Los nuevos condicionamientos de las relaciones Norte-Sur

Hacer educación para el desarrollo hoy significa tener en cuenta el nuevo marco de las relaciones Norte-Sur que se empieza a generar a mediados de la década de los 70 y que se ve con toda crudeza a partir de los años 90. Me refiero, al menos, a las siguientes cuestiones.

1. Se observa un proceso de cambio acelerado en los países del Norte, con división de liderazgos, concurrencias entre ellos y por tanto un abandono progresivo del interés por el Sur.

2. Creciente fragmentación política, económica y cultural de los propios países del Sur. Desde el año 1981 en Cancún los países del Sur son incapaces de hablar con voz propia. El Sur, esa entelequia construida por nosotros y por ellos en parte, no es en absoluto una realidad unitaria. Todo el mundo sabe, cuando se dedica a esas cuestiones, que de hecho hay seis o siete sures diferentes dentro de ese macroconcepto de países del Sur, lo cual no quiere decir que no haya unos rasgos comunes entre todos ellos.

3. Hay una crisis de la idea de desarrollo, de la geocultura del desarrollo, concepto que, por otro lado, alude a concepciones muy diversas. De hecho, si nos fijamos, hace unos cuantos años que nunca podemos utilizar la palabra desarrollo sin ponerle adjetivos. Incluso con los adjetivos no es posible saber exactamente de qué estamos hablando.

Hay un agotamiento genérico del modelo de desarrollo, que es un modelo ligado a los procesos de modernización y nacionalización. Por tanto, un proceso en el que coincidieron los intereses de los países que accedieron a la descolonización con los intereses de los países del Norte.

4. Cada vez más desde el Sur, tanto en los medios académicos como en los medios comprometidos, se demanda la revisión de nuestras propias bases y de algunas ideas que nos son muy queridas pero ambiguas o incomprensibles cuando se aplican a otros contextos. La idea de pobreza, de tradición judeocristiana, es una de ellas. En el medio occidental, el concepto alude a algo opuesto a riqueza material, se utiliza como sinónimo de indigencia y miseria. Las definiciones usuales se refieren siempre a carencias, deficiencias o necesidades básicas, rasgos imposibles de definir de forma precisa o absoluta. Todo dependerá de qué se considera necesario, básico, para quién. En quechua, por citar un ejemplo, no hay equivalente para la palabra pobre y lo mismo ocurre en algunas culturas africanas, el pobre es un huérfano o alguien que no tiene relaciones personales con otras personas, pero nunca alguien a quien le faltan elementos de riqueza.

Se ha generado un modelo que en parte ha fracasado. Un modelo que no sólo ha sido incapaz de lograr el desarrollo de los países del Sur sino que además es muy improbable que lo pueda lograr en algún momento. Un modelo que ha acabado provocando una autodepreciación, un mimetismo cultural o - como suele decirse a veces - una difusión de la idea de Occidente. Ante ese mecanismo, a lo que hay que hacer frente es a una situación de creciente dependencia de los países del Sur, pero al mismo tiempo de creciente desinterés económico para los países del Norte. Por estos motivos se está generando un movimiento en los países del Sur, perceptible desde los años 70, de reivindicación de la propia identidad.

La Educación para el Desarrollo, tal como se planteaba en una reciente publicación del Comité de Enlace de las ONGDs europeas, pretende: "educar a la gente en torno a las desigualdades entre el Norte y el Sur, y en torno a los sistemas y estructuras -fundamentalmente desarrollados y controlados por el Norte- que perpetúan la desigualdad y que en el fondo contribuyen a reforzarla" (Comité de Enlace de las ONGDs, 1995). Eso quiere decir que habrá que tener en cuenta los nuevos cambios de las situaciones Norte-Sur y sobre todo que hay, en mi opinión, menos conflictividad con riesgo de violencia entre el Norte y el Sur ahora y en los próximos años de la que había en la etapa anterior.

A modo de resumen de este apartado, si el diagnóstico es correcto, si hay que intentar fomentar el cambio social, si hay que tener en cuenta que la Educación para el Desarrollo no ha sido suficientemente eficaz -ni en cuanto a la concientización, ni las estrategias de desarrollo todas ineficaces en cuanto al desarrollo de los países del Sur- y si las relaciones Norte-Sur pasan por una

perspectiva diferente, en que en gran medida hay una desconexión real de parte del crecimiento del Norte en cuanto al crecimiento del Sur, y el Sur interesa menos en términos económicos, hoy por hoy al Norte, de lo que interesaba hace 10 o 15 años-, hay que plantearse entonces cuáles son los retos.

Retos que implican ver cómo se puede concientizar, cómo podemos hacer que realmente se escuche aquí la voz de los pueblos del Sur (que en teoría es uno de los objetivos de la Educación para el Desarrollo), crecientemente disconformes con todo lo que está ligado a la idea de cooperación y de desarrollo y en tercer lugar, cómo hay que reformular la Educación para el Desarrollo.

En síntesis, hay dos estrategias. Una, seguir como siempre actualizando datos así: los países desarrollados, con el 26% de la población contabilizan el 78% de la producción mundial de bienes y servicios, el 81% del consumo energético, el 70% del consumo de fertilizantes químicos, el 87% de los armamentos mundiales o, aquéllo que a menudo decimos: un residente estadounidense gasta tanta energía como 7 mexicanos, 55 indios, 168 tanzanos o 900 nepalíes. Podemos ir cambiando, en cada momento, los términos de comparación, y seguir indefinidamente.

O intentar hacerlo de otra forma. Porque, ante los nuevos retos, hay que ver si este tipo de estrategias de información han dado resultado o no. Si creemos que eso es el camino simplemente podemos pensar en una de las soluciones tradicionales en la Educación para el Desarrollo que es educar para el consumo. O podemos incluso ir más lejos: "hay que empezar a cambiar los hábitos", potenciar el comercio justo para romper con el mero asistencialismo. O pensar que, tal vez, haya que ir todavía más lejos que todo eso, porque en todo caso no hay garantías de que educando para el consumo realmente éste vaya a ser más responsable por decirlo así, y vayamos a conseguir cambiar esa cifra que nos dice que el consumo de energía de un estadounidense es 900 veces superior a la de un nepalí, o 168 a un tanzano.

Ante esa disyuntiva, vale la pena detenerse en la evolución de la educación para el desarrollo y establecer algunos de los elementos que nos pueden permitir hacer un diagnóstico de qué es lo que ha sido eficaz y qué debería cambiarse o, al menos, remozarse.

II. Los cambios en la Educación para el Desarrollo

II.1 Los objetivos

La educación para el desarrollo ha ido evolucionando en paralelo a las estrategias de los propios países del Sur y de las ONGDs del Norte con respecto a la creación de un Nuevo Orden Económico Internacional. A tenor de las variaciones presentes en las diversas décadas de Naciones Unidas sobre el tema del desarrollo, la educación para el desarrollo ha evolucionado desde una concepción enormemente asistencialista -en que se planteaba una imagen *ellos-nosotros diferentes* todavía muy presente en los materiales que hacemos, y en que se hacía hincapié en las causas endógenas de la falta de desarrollo- hasta el planteamiento de objetivos más amplios -dar cada vez más importancia a la concientización, pensar en la internacionalización del curriculum, prestar cada vez más atención a la escuela...- Pero esto último, ha favorecido una tendencia creciente a la monetarización, visible en el hecho de que la educación para el desarrollo de los últimos 20 o 30 años haya acabado centrándose en la escuela mediante textos elaborados, financiados por uno u otro.

En este sentido, si releyéramos lo que se escribió hace 26 años en Suecia, la primera vez que se reunió gente que trabajaba en educación para el desarrollo en Europa para ver qué era lo que había que hacer, encontraríamos que no hay demasiados cambios con respecto a lo que hoy en día seguimos proponiendo. El problema, pues, no es la evolución que ha sido, en líneas generales, una evolución correcta, sino la falta de resultados.

II.2 Los destinatarios

Tal vez sea este uno de los problemas más importantes de la educación para el desarrollo, la falta de claridad con respecto a los destinatarios. ¿Quién es el destinatario de la educación para el desarrollo? En general, el destinatario de la educación para el desarrollo se considera que debe ser, en primer lugar, las poblaciones del Norte, lo cual plantea una confusión porque estamos utilizando la palabra desarrollo en un sentido diferente de como lo utilizaremos respecto al Sur. Y plantea además una fuerte contradicción porque, afortunadamente, en el Sur no hemos realizado todavía educación para el desarrollo tal como la entendemos aquí, y al menos no hemos convertido la E.D. en un nuevo factor de aculturación como de hecho ha ocurrido con la cooperación, por ejemplo. Como dice un colega africano, hemos creado una especie de "virus de inmunodeficiencia cultural", lo que él denomina un SIDA 2, cuyos efectos se aprecian en la incapacidad de dar respuesta ante las invasiones culturales provenientes del Norte.

En cualquier caso, era básicamente una cuestión de los países del Norte en sus intentos de sensibilizar a la opinión pública, pero la opinión pública es un destinatario un tanto difuso. Si ésta es el principal destinatario: cómo se emprenden las tareas de sensibilización, mediante qué mensajes, cómo plantear entonces mecanismos de educación formal e informal y, sobre todo, cómo evaluar los resultados.

Sólo ha habido hasta ahora, y este es uno de los problemas de la amplitud del grupo-objetivo, dos formas tradicionales de evaluar los cambios en la opinión pública: las encuestas -qué piensan de los países del Tercer Mundo-, u otro método igualmente insuficiente, hasta qué punto están de acuerdo con que se cumplan los compromisos del 0,7%, o hasta qué punto se incrementa la recaudación individual de ayuda para los países del Tercer Mundo. Esos han sido los sistemas al uso para evaluar el impacto de la educación para el desarrollo en la sociedad en general.

En el momento en que se observa que los resultados no son los esperados, la mirada se vuelve a la escuela. Pero, desde mi punto de vista, la tarea fundamental de la educación para el desarrollo a corto plazo no está en la escuela -aún cuando sea importante desplegar un trabajo serio en el sector formal- dados los retos a los que nos enfrentamos.

El reto fundamental está en intentar ser selectivos e individualizar sectores de la opinión pública por separado, trabajar con ellos y definir con claridad cuáles son los mensajes, cuáles son las ideas que nos parece importante transmitir.

II.3 Los sujetos

En tercer lugar, ha habido un problema y un debate -no resuelto- sobre quién es el sujeto del cambio social, el individuo o la sociedad. Por qué debemos apostar: por cambiar a los seres humanos o porque los seres humanos cambien a la sociedad. Este debate actualmente presente en la educación para el desarrollo también se está planteando en la educación para la paz. La reflexión sobre los sujetos del cambio es importante por cuanto afecta al resto de elementos: objetivos, estrategias, contenidos, etc.

II.4 Los contenidos

Cuarto tema de debate que encontramos en la historia de los 20 o 30 años de la educación para el desarrollo, al menos en Europa Occidental, el debate sobre las áreas de conocimiento, los temas, los contenidos. La forma en que se ha resuelto esta discusión se puede resumir en dos grandes extremos o posturas contrapuestas. La postura de una concepción moderadamente amplia del desarrollo, de la paz o una concepción enormemente abarcadora de la paz o del desarrollo. Por tanto una estrategia de fagocitación o no. Y esto es lógico si se piensa en la interrelación existente entre todos los temas, pero, en mi opinión, la estrategia de ir ampliando los contenidos acaba siendo contradictoria. Son preferibles, pues, las alianzas a la idea de intentar abarcarlo todo.

II.5 La metodología

Probablemente sea este uno de los elementos más importantes sobre el que necesitamos reflexionar más a fondo. Cómo trabajar, con qué metodología, mediante qué procedimientos. Sólo informar, formar en valores, sólo ayudar a clarificar valores, educar en valores -en cuáles-, cómo evaluar valores, riesgos de adoctrinamiento... Es decir, todo la discusión con respecto al enfoque vivencial, enfoque socio-afectivo, etc. Qué mecanismos se eligen para educar en esa perspectiva. Eso es fundamental, porque a menudo, elaboramos materiales y ponemos en marcha experiencias sin tener claro cuál será el método que utilizaremos y, como decía al principio, en educación para el cambio social si hay que buscar coherencia entre fines y medios el método forma parte del núcleo duro de la elección.

II.6 Los resultados

Sexto y último punto de debate en la historia de la educación para el desarrollo, los resultados, los límites y virtualidades. Eso significa pasar revista a las dificultades a las que nos enfrentamos, tener en cuenta que hay obstáculos políticos, psicológicos, institucionales, que hay obstáculos que creamos nosotros mismos en la medida en que probablemente intentamos transmitir cosas imposibles o, a menudo, que intentamos condicionar en exceso, adoctrinar, a las personas con las que trabajamos.

También hay éxitos, quizá sea uno de los más evidentes la percepción generalizada de que los valores están en los contenidos. La integración de alguna forma de todos estos temas de educación para el cambio social en el curriculum. Pero también hay límites, el principal, en mi opinión, la falta de instrumentos adecuados y de reflexión sobre la evaluación de los resultados. Si alguna cosa falta -y esto es especialmente importante para el caso del Estado español- es la escasísima evaluación de resultados pese a la experiencia de años de educación para el desarrollo.

Y cuando se ha realizado, hemos puesto en marcha métodos exageradamente cuantitativos. En educación para el desarrollo todavía evaluamos en función de a cuántos centros se llega, y no realmente

qué tipo de mecanismos se establecen. Y digo esto porque cuando hagamos evaluación cualitativa es cuando nos vendrán todos los pesimismo.

Los cambios en temas de valores son lentos, casi imperceptibles y, sobre todo, a menudo, contradictorios. Sin embargo, aún otorgamos poca importancia a la evaluación y no me refiero a evaluar el aprendizaje cognoscitivo sino evaluar el resultado integral de una experiencia de educación para el desarrollo.

En el caso español es todavía más grave por cuanto la educación para el desarrollo se ha planteado desde agentes sin contacto entre sí. Por un lado, el mundo de las ONGDs, en el que en algunos casos hay buenos profesionales de la educación a los que se les supone un conocimiento de los temas de las relaciones Norte-Sur, en general, o al menos de las formas de acceder a esos conocimientos. Desde el mundo de los movimientos de renovación pedagógica, quienes con algunas honrosas excepciones, tardaron casi tanto como el Ministerio de Educación y Ciencia en dar importancia al tema de la educación en valores. Los seminarios de educación constituyen otro agente regular y lo mismo sucede con las educaciones para el cambio social conexas: la educación para la paz o los derechos humanos.

En general, en España, ha habido poco conocimiento, poco contacto mutuo entre el mundo de las ONGDs, el mundo de los MRPs, el mundo de los seminarios de educación especializados. Tan poco contacto ha habido que si analizamos los materiales que existen, y que son muchos, nos encontraremos con grandes similitudes entre ellos y grandes vacíos. No ha habido nunca una planificación de lo que se debe hacer, y hoy en día, es especialmente importante buscar puntos de encuentro y facilitar el trabajo conjunto.

III. Nuevas estrategias ante nuevos retos

Así las cosas, con estas perspectivas de lo que ha sido el debate en la educación para el desarrollo ¿estamos en buenas condiciones para afrontar los retos a los que aludía al principio? Realmente, ¿hay perspectivas de resolverlos sin cambiar de rumbo de forma importante?

Yo diría que los retos tanto en los límites y virtualidades de las educaciones que apuntan para el cambio, como en el tema del desarrollo y en el tema de la cooperación no pueden ser afrontados con las estrategias que hemos venido utilizando. Al menos, no sin esa evaluación crítica y esa redefinición de grupos objetivo y metodologías. Incluso un replanteamiento del significado de la cooperación, recordemos que cooperación en el sentido literal de la palabra todavía no existe, ni podrá existir con el actual sistema de relaciones internacionales, en el sentido genuino de actuar conjuntamente, es siempre una cooperación desigual, y también es desigual -aunque afortunadamente mucho menos- en el mundo de las ONGDs.

Es por tanto necesario redefinir la educación para el desarrollo, habida cuenta que, como hemos visto, la educación para el desarrollo ha sufrido grandes variaciones de planteamientos y enfoques en los últimos 30 años a tenor del impacto de la propia práctica de las ONGDs o, por ejemplo, de la constatación de que la noción de Nuevo Orden Económico Internacional iba quedando arrumbada con el paso de los años.

Se trata pues, de enderezar el rumbo, aunque el golpe de timón deberá ser esta vez, casi con toda seguridad, de mayor importancia y tendrá que hacerse en un contexto de mayores dudas.

IV. Una agenda para el futuro

Plantearé en este punto, como resultado de las reflexiones anteriores, el establecimiento de una agenda y un programa de trabajo para los próximos años que pueda favorecer la redefinición de la educación para el desarrollo, al menos en el caso español.

Nueve puntos expresados para compartir inquietudes y exponer hacia dónde deberíamos trabajar colectivamente para intentar resolver esos retos de la educación para el desarrollo. Para articular esa agenda voy a partir de la metodología que me es más grata y más conocida, la de resolución de conflictos.

1. Calmar, como cuando estalla un conflicto. Uno no puede resolver un conflicto sobre todo que ya ha escalado al nivel violento si, de entrada, no calma, no produce una ruptura para que al menos la gente se vea y se detenga a reflexionar. Calmar implica romper una situación, descentrar, provocar.

¿Cuál sería la lectura en el caso de la educación para el desarrollo?. Hay, en efecto, un proceso de marginación creciente de los países del Sur respecto del Norte pero más que como un peligro hay que entenderlo como una oportunidad, como algo que va a permitir a los países del Sur -y a nosotros si actuamos con ellos- responder ante esa situación. Por tanto el elemento de descentrar, de calmar sería ese. Ya no tenemos por qué creer a pies juntillas en el modelo de desarrollo o en los diversos modelos de desarrollo que desde la civilización judeocristiana en general, hemos ido impulsando en muchos casos. Por tanto, es una oportunidad porque nos permitirá a todos acabar con el mesianismo de nuestra tarea. Para calmar lo que hay que hacer es intentar no salvar a nadie, sobre todo, civilizaciones que somos incapaces de salvarnos a nosotros mismos.

2. Segunda cuestión evaluar. Hay que evaluar lo que hemos hecho y lo que hemos logrado. Para eso hay que buscar instrumentos, incluyendo situaciones y posibilidades horizontales de que nos encontremos los que trabajamos en educación para el desarrollo y todos en común veamos qué se ha hecho y qué no se ha hecho y establezcamos ese programa para trabajar en el futuro.

Y eso va a ser difícil porque va a significar luchar contra la estrategia de monetarización en la que caemos todos nosotros, en la medida en que la primera cosa que cree que puede hacer un grupo que quiere ahondar en temas de interculturalidad o de desarrollo es crear una unidad didáctica o algún otro material. Lo que propongo es que evaluemos colectivamente y que, de forma absolutamente voluntaria, al menos nos comprometamos o nos comuniquemos qué vamos a trabajar cada uno en los próximos años e intentemos establecer un plan común. Habría incluso que ir más lejos. Creo que las coordinadoras y las federaciones de ONGDs nos deberíamos plantear proponer a las instituciones que en materia de educación para el desarrollo no se financien proyectos a no ser que sean proyectos concertados. Y que sólo se financien proyectos individuales cuando sean, y sé que es una cosa muy discutible, muy específicos, pero no para sensibilización en general. Justamente para permitir esa evaluación.

3. Por tanto, tercer punto, poner en común lo que hacemos, ver qué se puede hacer conjuntamente. Si realmente se trata de establecer mensajes claros con respecto al conjunto de la opinión pública por qué no ser capaces de lograr un trabajo colectivo. Probablemente no coincidamos en la elaboración de textos para nosotros mismos, pero si no somos capaces de coincidir en la estructuración y en la articulación de una serie de causas endógenas y exógenas que explican la situación, cómo vamos a ser capaces de transmitir nada a la opinión pública y a las escuelas. Puede que detrás de nuestras reticencias al trabajo colectivo esté la idea de adoctrinar y el adoctrinamiento -no voy a hacer un juicio de valor sobre él- simplemente es ineficaz.

4. Priorizar. En educación para el desarrollo no puede hacerse todo. Hagamos el catálogo de problemas pero prioricemos. Y las priorizaciones pueden ser diferentes. Propongo tres elementos sobre los cuales trabajar: la nueva conflictividad; las relaciones centro-periferia, que no son ya sólo económicas, sino que la contradicción centro-periferia empieza a ser cultural lo que tiene más interés; y, en tercer lugar, las relaciones y los problemas intra-Sur. Da igual cuáles sean los temas que finalmenteelijamos pero hay que elegir y explicar qué es lo que priorizamos.

5. Volver a los orígenes. Es decir, volver a concepciones relativamente limitadas, y destinatarios relativamente limitados, no ampliar indefinidamente los contenidos de la educación para el desarrollo. No intentemos que la educación para el desarrollo sea el nombre de todas y cada una de las revoluciones pendientes que tenemos, en lo personal, en lo interpersonal, en lo social, en lo internacional. Esa no es una buena opción. Por lo tanto, volver a los orígenes quiere decir a una concepción limitada de formación incluso en el Norte de la educación para el desarrollo. En el Sur hay otros mecanismos, está la educación popular, emancipadora y ya saben cómo hacerlo y bien y además recuérdese que muchas de las técnicas más eficaces de la educación para el desarrollo las hemos aprendido de métodos, por ejemplo, como los de Freire.

6. Restringir y profundizar. Y es un corolario de la propuesta anterior. No se puede hacer todo a la vez pero hay que buscar temas que nos permitan ir y que nos permitan movernos de lo micro a lo macro. Es decir desde la cosa más cercana a las personas que educamos, especialmente si es en el mundo escolar, sus conflictos, sus problemas, hasta los elementos más lejanos que explican situaciones globales.

7. Innovar. Es fundamental tener un sesgo propio. La innovación implica un reto doble. Por un lado, dejar claro que la educación para el desarrollo tiene un tono, un método, una forma de hacer que no tienen las otras educaciones que comparten con ella el empeño en el cambio social y; por otro lado, la innovación significa cambiar cosas. Para reflexionar sobre la importancia de la innovación propongo dos cosas que suelen ser demoledoras: leer los textos y las propuestas de educación para la paz de los años 20, de los primeros congresos optimistas que hablaban de "a la paz por la escuela". Prácticamente, todo lo que se ha hecho en los últimos 25 años estaba allí. Afortunadamente se han hecho algunas cosas más. Y lo mismo en el caso de la educación para el desarrollo, los métodos, objetivos con los que nos movemos son los mismos que los propuestos hace 26 años en la reunión de Suecia. Hemos innovado poco y sin embargo es un elemento fundamental.

8. Aliarse. No intentar hacerlo todo a la vez sino buscar alianzas. ¿Con quién nos podemos aliar los que compartimos o tenemos interés en educación para el desarrollo? Al menos con quienes comparten los mismos tipos de valores para el cambio, en lo internacional, en lo social, en lo educativo, por tanto, con las diversas educaciones. ¿Eso quiere decir que hemos de abandonar la perspectiva de género, los temas medioambientales, la educación para el desarrollo? No. Pero el foco es otro. Es preferible la alianza que intentar hacerlo todo a la vez en el mismo lugar. ¿Con quién nos podemos aliar también? Con quienes comparten el entorno educativo, con quienes están dispuestos a trabajar con los mismos instrumentos. Por ejemplo, si se opta por instrumentos vivenciales, socio-afectivos algo que implique la generación de empatía, hay mucha otra gente que trabaja con esos mismos instrumentos y que no necesariamente hace educación para el desarrollo. Se puede pactar, trabajar y establecer pautas conjuntamente.

9. En noveno y último lugar esa propuesta iría ligada a también elegir algunos contenidos pero, ya que hablamos todos de contenidos en su triple dimensión, hagamos la selección en los cognoscitivos, me he referido a ellos antes, pero también, igualmente importante, la selección con respecto a las actitudes y los procedimientos. En éstos está la clave.

En general, lo más flojo de la mayor parte de las programaciones incluyendo las oficiales de transversales son que los procedimientos que se dan son genéricos. Hay que establecer otro tipo de procedimientos en la educación para el desarrollo. No se enseña a cooperar, no se enseña a decidir, no se enseña a compartir, ni en el curriculum explícito ni en el curriculum oculto. Por tanto, difícilmente, desde esa perspectiva puede haber posibilidades.

Hasta ahí, un intento de ofrecer algunas aportaciones que, probablemente, han acentuado en demasía los aspectos negros o grises por el método que he elegido de buscar la perplejidad, la duda, que es la fuente del conocimiento.

Una propuesta final que resumiría todo sobre lo que hemos venido reflexionando es que hablemos de mestizaje cultural. No sólo en sentido genérico sino también mestizaje cultural dentro de la educación para el desarrollo. Hagamos autocrítica, pensemos en qué imponemos en nuestros modelos de educación para el desarrollo y qué tenemos que transformar de nuestras propias prácticas.

Como conclusión, de momento y a la espera de mayores certidumbres y de los nuevos consensos que se deriven de los debates en curso, propongo un programa de mínimos, a saber: la educación para el desarrollo (entendida como educación comprometida con la búsqueda del cambio social y la emancipación, y en alianza con otras educaciones con objetivos parcialmente coincidentes) debe transmitir informaciones y procedimientos y fomentar valores que al menos no nos alejen del objetivo último: reemplazar el dominio de las circunstancias y el azar sobre los individuos por el dominio de los individuos sobre el azar y las circunstancias.

Seminario 1 del Módulo I Crisis, educación y solidaridad ante el nuevo milenio. Hacia un proyecto global emancipatorio.

Los Conflictos Armados en el Fin de Siglo.

Coordinación: Mariano Aguirre -Director del Observatorio de Conflictos en el Centro de Investigación para la Paz e Investigador del Transnational Institute de Amsterdam- y Manuela Mesa -Miembro del Centro de Investigaciones para la Paz-.

El debate se caracterizó por ser muy participativo y dinámico. Se plantearon cuestiones muy diversas y quedaron abiertos muchos temas. En la primera parte se incidió más en las claves para analizar los conflictos y el papel de los tribunales internacionales y la ayuda humanitaria. En la segunda parte se abordó el papel de la educación y la prevención de conflictos.

-Los conflictos armados en países del Sur versus en países desarrollados.

Los conflictos armados no sólo se producen en los países del Sur, también se dan en los países del Norte. Es necesario analizar las raíces de los conflictos y evitar las generalizaciones. Las raíces de los conflictos son muy complejas; pueden influir factores históricos, sociales, geográficos. Además no todos los conflictos son violentos.

-El derecho o el deber de injerencia en la resolución de conflictos

El principio de injerencia se apoya en unos principios éticos y en la supremacía militar. Se puede hablar de injerencia previa como venta de armas, tensiones provocadas por asuntos internos o por presiones externas.

Las intervenciones se han enmascarado con la humanitarización. Es necesario revisar los principios de las intervenciones armadas violentas. El principio de no injerencia no puede mantenerse cuando se produce una violación masiva de los derechos humanos o el estado se fragmenta y pierde legitimidad.

Los análisis progresistas atribuyen a factores externos como el colonialismo e imperialismo un peso muy fuerte en las raíces de los conflictos. Pero es necesario no olvidar los factores internos, como la responsabilidad de los gobiernos de estos propios países, o las rivalidades entre las diferentes etnias.

-Prevención de conflictos

Es necesario redescubrir la historia, porque domina la historia de las confrontaciones; ésta es mucho más espectacular. No se analizan los movimientos sociales. La educación y sensibilización de la opinión pública juega un papel muy importante. Es necesario contar con una población concienciada con capacidad para analizar los conflictos. Aprender a entender los conflictos y su multicausalidad.

-Tribunales internacionales

Las mismas personas que han provocado el conflicto son las que participan en los procesos de paz. Esto es muy contradictorio.

-La ideología y los conflictos

Existe el riesgo de caer en discursos que inciden mucho en la ideología y no consideran otros factores y circunstancias.

-Los conflictos armados no acaban necesariamente en guerra

Hay muchos factores que influyen. Después de un conflicto es necesario una reestructuración de la situación.

La pobreza como situación estructural.

Después de un conflicto hay muchas situaciones sin resolver: refugiados, desplazados, problemas laborales.

-Es necesario educar de un modo más abierto y cosmopolita a las futuras generaciones

Aprender a analizar la realidad y comprenderla. Racionalidad, inteligencia y capacidad de relacionar los distintos factores. Cuando se conoce mejor la realidad es más difícil ser manipulado e intervenir.

Seminario 2 del Módulo I Crisis, educación y solidaridad ante el nuevo milenio. Hacia un proyecto global emancipatorio.

La Perspectiva de Género en el Desarrollo desde el Movimiento de Mujeres

Coordinan: Carmen de la Cruz -Consultora Cooperación y miembro de WIDE- y Nava San Miguel -Miembro de ACSUR-Las Segovias-.

1. El seminario se inicia con una breve descripción del trabajo del grupo mujer y desarrollo de ACSUR. Se plantea como propuesta interesante la idea del Taller que están desarrollando dirigido al equipo directivo/técnico de la organización.

Se resalta en primer lugar la necesidad de introducir la perspectiva de género en todas las áreas: proyectos, ayuda de emergencia, etc. Así como la colaboración con los equipos de Educación para el Desarrollo, especialmente para evaluar en qué medida se incluye el género en el trabajo regular.

De hecho, dentro del grupo mujer y desarrollo existe una comisión dedicada específicamente a E.D. con dedicación a cuestiones como redes, comunicación, formación, edición de materiales...

Tras esta exposición se sugieren debates interesantes acerca del trabajo que previamente se debiera realizar en E.D. y de las dificultades que puedan existir para integrar la perspectiva de género.

2. Algunas aclaraciones sobre cuestiones conceptuales.

a) El empoderamiento de las mujeres es necesario no por razones eficientistas -como estrategia para el desarrollo- sino como un fin en sí mismo.

b) En relación con los derechos se reivindican una serie de aspectos: el reconocimiento de la universalidad desde la diversidad, de la complementariedad desde la diferencia. Aceptar estos presupuestos facilita el trabajo común y supone una interesante estrategia si además se complementa con aportaciones desde la teoría y desde la práctica.

En el movimiento de mujeres podemos destacar las aportaciones hechas desde tres vertientes: feminista, política y de base. Entre ellas siempre han existido propuestas de coordinación en torno a objetivos comunes.

c) Estrategias o ámbitos de acción de la Educación para el Desarrollo. Abarca todos los ámbitos y en ellos se observa:

.La introducción de la perspectiva de género tanto en la educación formal como informal se lleva haciendo muchos años.

.La perspectiva de Educación Global como aquélla que pretende integrar diferentes problemáticas: desarrollo, género, medioambiente...

.El trabajo de las ONGs, como por ejemplo la campaña contra la violencia hacia las mujeres, en la que tuvieron una participación activa mujeres del Sur encargadas de la coordinación de distintos talleres. Se hizo una valoración positiva del grado de influencia en l@s jóvenes motivad@s ante un tema vivencial y cercano.

.La necesidad de continuar el trabajo de sensibilización en nuestros medios más cercanos, sin descuidar el dirigido a la sociedad en general.

.La importancia de incidir en distintos niveles: lectura crítica, no sólo de los discursos, sino también de las prácticas institucionales de las ONGs como organizaciones estructuradas; opinión pública, estrategias con efecto multiplicador a través de la sensibilización de docentes, medios de comunicación, padres y madres,... siempre con objetivos específicos para cada uno de estos sectores; presión ante las instancias administrativas en la definición de políticas - cooperación, voluntariado,...- En este sentido se ve especialmente interesante que la organización priorice estos campos de acción y que, previamente, ella misma haya introducido en su seno los cambios necesarios.

.La convergencia entre las organizaciones de mujeres y el movimiento feminista se valora positivamente. Esta confluencia permite aunar esfuerzos en diferentes problemáticas, Derechos Humanos por ejemplo.

.Hay que propiciar el que los propios grupos de mujeres enfoquen sus tareas con una perspectiva internacional, facilitando el intercambio y la realización de acciones conjuntas entre organizaciones de mujeres de aquí y de allá.

.Los proyectos, sean los dirigidos específicamente a mujeres como los mixtos, deben tener un contenido estratégico en la cuestión de género y facilitar que se desencadenen procesos propios en esta línea.

.Esta línea de cooperación requiere un considerable aumento de fondos: más del 60/70% de la población destinataria son mujeres; sin embargo, el porcentaje de fondos de cooperación destinados a mujeres no supera porcentajes en torno al 5%.

.Determinados proyectos acarrear una serie de efectos negativos en las mujeres cuando no se ha tenido en cuenta el enfoque de género ni en la definición de necesidades, ni en la planificación, ni en la ejecución, ni -mucho menos- en la evaluación. Así se constata cómo hay proyectos definidos como "neutrales" que ahondan en el rol tradicional de las mujeres, que mantienen las jerarquías y benefician exclusivamente al "padre de familia", etc. Todo ello, nos conduce a la necesidad de impulsar proyectos estratégicos orientados a capacitar a las mujeres, a favorecer la comunicación, a apoyar sus organizaciones...

.Hay que buscar los puntos de encuentro y debate entre grupos de mujeres y fortalecer los mecanismos de coordinación.

.Definir estrategias para introducir la perspectiva de género en la práctica de la cooperación, combinadas siempre con la transformación de nuestras propias organizaciones. Cambio externo e interno.

.En la medida en que los cambios que se proponen afectan a las relaciones sociales, es importante que también los hombres hagan su propio trabajo de cuestionamiento de roles y discursos y entren en un proceso de reflexión y debate en torno a la identidad masculina - de hecho ya están surgiendo grupos-.

.El análisis del poder como sistema de dominación nos puede ayudar a encontrar elementos comunes de lucha entre hombres y mujeres frente a un modelo basado que está basado en la violencia y en la imposición.

.El trabajo dirigido al Sistema Educativo es especialmente importante. Como reflejo de la sociedad, se constatan en su seno la pervivencia de prácticas sexistas y el desigual reparto de poder. Las docentes, pese a ser numericamente mayoritarias, no ocupan cargos relevantes, no se promocionan, se ocupan de los niveles más bajos de la enseñanza... Sin embargo, no hay que culpar a las mujeres por no ocupar cargos de responsabilidad. Antes bien, hay que reconocer sus luchas personales y potenciar la autoestima.

.Las relaciones de género son relaciones asimétricas. El poder no afecta por igual a hombres y mujeres, no se recibe como personas sino mediatizado por la pertenencia a uno u otro colectivo, convirtiéndose entonces el género en un principio de jerarquización social.

.Es importante reconocer los conflictos de identidad del varón, pero analizado desde el punto anterior.

.Como consecuencia se plantea la necesidad de que los proyectos consideren el reparto de poder, de recursos y de oportunidades.

Seminario 1 del Módulo I Crisis, educación y solidaridad ante el nuevo milenio. Hacia un proyecto global emancipatorio.

La globalización de la información

Coordinan: Juan Carlos Miguel de Bustos -Profesor de la Facultad de Ciencias de la Información- y Miguel Romero -Periodista y responsable de comunicación de ACSUR-Las Segovias-.

Principales temas debatidos

- La imagen del Tercer Mundo a través de los medios de comunicación
- La globalización de la información
- Qué es cultura, modelos culturales e información
- El uso de las nuevas tecnologías: ¿facilitan la interculturalidad?, ¿favorecen un acceso más democrático?
- Los productos televisivos (series, culebrones,...) y la homogeneización cultural
- La comunicación alternativa. El derecho de acceso a medios de comunicación. ¿Es posible un canal propio?

Debate

La primera parte del debate se centró en el tipo de imágenes que los medios de comunicación ofrecen del denominado Tercer Mundo. Unas imágenes fundamentalmente catastrofistas y esporádicas. Por el propio carácter de los medios de comunicación las noticias caducan rápidamente, no es posible hacer un seguimiento. Por otro lado, siempre aparecen aisladas sin referencias históricas que ayuden a la comprensión y sin evolución posterior.

La globalización afecta a la información. Existe un mercado en el que se intercambian productos televisivos que es desigual. Determinados productos predominan sobre otros -caso de las series y culebrones- y favorecen los sistemas de homogeneización cultural.

Por el contrario, un planteamiento más acorde con visiones interculturales significaría un aumento de la presencia en los medios de comunicación de realidades locales. Relacionado con esto aparece la cuestión de las relaciones entre culturas en términos de igualdad, puesto que la cultura es esencialmente dinámica requeriría buscar un término medio entre protección y apertura a la información.

Los medios de comunicación generan opinión y producen visiones incompletas y muchas veces distorsionadas por la rápida caducidad de la noticia, por otro lado la imposibilidad de mostrar de forma clara una realidad que es compleja significa que muchas veces se incide más en los estereotipos o en aspectos folklóricos que en la riqueza de la diversidad cultural.

Las ONGs representan un cauce adecuado para facilitar información más ajustada sobre el los pueblos del Sur. La sociedad de la información está muy influida por la visión occidental del mundo y sus problemas. Los pueblos del Sur tienen, hoy en día, menor capacidad de acceder de forma autónoma a esos canales dominados por los avances tecnológicos y controlados por grandes multinacionales.

Gran parte del debate se centró en el uso y oportunidad de las nuevas tecnologías informativas - esencialmente INTERNET- como facilitadoras o no del conocimiento de otras culturas, del intercambio y la comunicación entre pueblos, de la democratización del acceso...

Hubo prácticamente consenso en considerar que INTERNET es un medio que facilita la transmisión de contenidos en rapidez y cantidad y no necesariamente en calidad. Como nuevo medio de comunicación tiene ventajas que no pueden despreciarse a priori pero no puede considerarse una alternativa democrática de acceso a los canales de información de los pueblos, culturas y sociedades más desfavorecidas del planeta.

De nuevo, los pueblos empobrecidos no van a tener posibilidades de acceder a la nueva sociedad de la comunicación y la información y parece que las nuevas tecnologías más que estrechar, amplían la distancia entre las sociedades ricas y las pobres.

En, prácticamente, todo el debate hubo una inquietud por parte de los participantes de encontrar el modo de fomentar el interés de la opinión pública en conocer, acercarse e implicarse en los problemas del planeta.

Seminario 1 del Módulo II. Educación para el Desarrollo y Reforma Educativa. Problemas y estrategias.

Coordinación: Juanjo Celorio -Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad del País Vasco y miembro del Equipo de Educación para el Desarrollo de Hegoa-.

1. El seminario ha transcurrido con niveles de alta participación lo que ha producido mucha riqueza en la expresión de preocupaciones y puntos de debate pero se constata la dificultad de llegar a acuerdos y conclusiones demasiado definidas. El propio debate de si son posibles unos acuerdos mínimos no ha sido resuelto.

2. Las expectativas ante el Congreso han sido diferentes. Así es posible señalar las de quienes esperaban acuerdos puntuales de acción que pudieran comprometer a las ONGs y aquéllas que ponían el acento en el carácter de intercambio de experiencias, la profundización en debates, el conocimiento mutuo de preocupaciones y puntos de vista.

3. Señalamos las siguientes pautas que han marcado el debate:

a) Sobre los agentes de la solidaridad

.La caracterización del papel de las ONGs, profesorado y otros agentes de la comunidad educativa y su responsabilidad en la extensión de la ED y la transversalidad en el sistema formal.

.Si el papel central de las ONGs debe ser:

.El de agentes "expertos", productores de recursos y materiales para uso del profesorado.

.El de generar redes y relaciones con aquellos centros en los que se produzca la formación, producción y experimentación contextualizada para fomentar el desarrollo de comunidades críticas de docentes, procesos de investigación-acción e intercambio de producciones prácticas y teóricas.

Ambos papeles se consideran necesarios para provocar transformaciones educativas y sociales - objetivo de la transversalidad-.

.Si la clave de la transformación reside en el profesorado, y en su postura ante la transversalidad, se detecta que:

.El profesorado puede percibirse como un agente que debe responder a unas exigencias ministeriales a las que se enfrenta con un alto nivel de desorientación, motivado por el ambiguo status de la transversalidad y por las dificultades derivadas de las condiciones de trabajo, grado de profesionalización, ausencia de recursos, cultura docente dominante, escasa práctica como agente productor de curriculum...

.O bien que su papel como agente innovador derive de alguna forma de compromiso ideológico que le sitúa como actor crítico de la solidaridad y de su responsabilidad educadora. En este caso, se facilita la emergencia de un discurso y una percepción de las prácticas propios, diferentes de las prescripciones administrativas. Se señala como problema la capacidad de afrontar el discurso de la profesionalidad docente, máxime cuando la enseñanza discurre sobre cauces psicologistas y metodologistas. Esta dificultad obstaculiza el pensamiento crítico y comprometido necesario para abordar los conflictos, los problemas ideológicos, políticos y de selección cultural implicados en el desarrollo de la transversalidad.

.Se ha planteadado igualmente la cuestión de los otros actores del quehacer educativo: alumnado, padres/madres, agentes sociales... Cuál debe ser su papel, cuáles sus contradicciones, qué presiones inciden en la educación formal...

.Entre estas últimas se apuntaban: la configuración de los centros según claves de mercado, la competencia entre centros privados y públicos, las estructuras de gestión y organización institucionales, las claves culturales a las que responden.

.Una apartado especialmente relevante ha sido el debate sobre el papel de las editoriales y su capacidad de influencia sobre el curriculum práctico. Cómo podemos hacer frente a esta situación, cómo presionar ante ellas para que adopten enfoques transversales, cómo dar un uso alternativo a estos recursos.

b) *Sobre la cuestión de los recursos y materiales*

Esta cuestión ha despertado especial interés y preocupación en el seno del seminario. Básicamente se han planteado dos enfoques:

.El que considera que los recursos y materiales constituyen uno de los elementos claves para la reorientación de las prácticas. Si es posible ofrecer fórmulas concretas de transversalización con recursos que respondan a otros criterios de selección cultural y de propuestas metodológicas, el profesorado podrá asumirlo con mayor facilidad.

.Otro grupo expresa que no es suficiente este cambio porque el problema no reside en los recursos sino en el uso que se haga de los mismos. La contextualización necesaria no puede ser definida de forma general. Nuevos materiales pueden ser utilizados de manera poco crítica y viceversa, un cambio en la concepción del uso puede permitir una utilización alternativa tanto de los productos clásicos existentes como de los innovadores.

c) *Sobre el problema de las condiciones estructurales del quehacer docente.*

Se han identificado un conjunto de cuestiones:

.El status difuso con que se plantea la propuesta de transversalidad.

.Las condiciones en que se está colocando a los centros y a las redes escolares.

.Las características de los fundamentos teórico/prácticos bajo los que se produce la socialización profesional.

.Las diferentes interpretaciones de la innovación y la práctica curricular -fundamentos cientifistas y especializados del curriculum, análisis tecnocráticos y funcionalistas, "neutralidad" de la acción curricular, carácter de los instrumentos, concepciones en torno a la evaluación...-

.Situación del sector formal en relación con las nuevas condiciones de los modelos sociales.

.El reconocimiento de la diversidad de redes de aprendizaje además de las impulsadas por las instituciones educativas y su relación con el punto anterior.

Acuerdos

.Se requiere un discurso educativo específico y una reflexión e investigación sobre el discurso y las prácticas. En este sentido se considera muy importante la cuestión de la evaluación.

.Se entiende que la transversalidad no es el añadido de nuevos contenidos sino que implica una reorientación del conjunto del quehacer educativo -selección cultural, elementos organizativos, formación e investigación sobre la práctica, relación con la comunidad educativa, contacto con prácticas no formales e informales, estructuras de apoyo y asesoría a centros, recursos y materiales, cultura profesional, formación inicial...

.Es necesario un enfoque que integre al conjunto de la transversalidad y pueda ofrecer un discurso global para la interpretación y desarrollo del curriculum y la práctica educativa.

.La cuestión de la transversalidad debe afectar al conjunto de redes (públicas y privadas), niveles y etapas del sistema y universidad.

.Debemos recoger recursos provenientes tanto del ámbito interno y externo al sistema educativo como desde el plano teórico y práctico.

Seminario 2 del Modulo II Educacion para el Desarrollo y Reforma Educativa. Problemas y estrategias.

Coordinación: José A. Antón Valero -Entrepueblos-.

Dinámica

La asistencia fue notable comenzando unas cuarenta y cinco personas y acabando treinta y siete. Se partió de un esquema propuesto por el coordinador (adjunto) y la primera sesión se dedicó a una "lluvia de ideas" sobre los diferentes aspectos propuestos. La segunda sesión se planteó en el sentido de reorganizar los temas de debate y profundizar en ellos. La tercera sesión se dedicó a sacar conclusiones colectivamente que fueron conseguidas por amplio consenso.

El tono de debate ha sido muy participativo pudiendo incluir y apuntar en cada momento los aspectos que se consideraran más relevantes. Las notas fueron tomadas por una persona que ejerció de secretario y por el coordinador.

Conclusiones

Constatamos la diferente interpretación y diversidad de enfoques en lo que se ha dado en llamar ejes transversales en las diferentes comunidades autónomas y, en general, por parte del profesorado.

Esta confusión parece tanto mayor cuanto se mezclan consideraciones sobre las "transversales" valoradas como más o menos instrumentales o finalistas.

Sin embargo, pensamos que "lo transversal" ya está presente en toda la práctica educativa y que supone más bien un conjunto de perspectivas ligadas a problemáticas socialmente relevantes que atraviesan todo el curriculum y que son, en definitiva, formas de mirar e interpretar el mundo y de construir la cultura escolar.

Pensamos que a pesar de la propuesta ha venido desde la Administración, las denominadas transversales no son aportaciones nuevas al mundo educativo sino que los MRP, colectivos didácticos, equipos de profesores renovadores, sindicatos, etc hace ya tiempo que han venido siendo sensibles a la hora de hacer una reflexión que conecte la función social de la escuela con las necesidades, preocupaciones y debates que se producen en la sociedad.

Desde esta visión cada profesional de la educación debe reenfocar los contenidos y sus prácticas, ayudando a explicitar el curriculum oculto y redefiniendo la oferta cultural elaborada desde la escuela.

Creemos que las transversales presentadas como algo externo al currículum que hay que introducir y como temas fragmentados y separados entre sí, corren el peligro de "asignaturizarse" y no ligarse a escalas de valores y a sistemas ideológicos que suponen formas de representación social.

En este sentido la educación en valores considerada como algo al margen y desconectado de ideologías y de proyectos de construcción del mundo en aras a falsos consensos, oculta que los valores pertenecen a un patrimonio cultural de la Humanidad, a una tradición histórica y a un mundo de experiencias colectivo. Por tanto, suponen proyectos de sociedad diferentes. La manera en que ésta se representa y concreta en el currículum escolar y las prácticas que genera conforman una determinada cultura escolar.

Desde esta visión lo que se ha de cuestionar es una forma de construir la Ciencia como algo sometido a intereses, conflictual y provisional, además de un modelo de racionalidad que no separe lo moral y ético, de la práctica y la construcción del saber. Es por eso que la metodología no es neutra ya que los procedimientos suponen opciones éticas que se funden con el mundo experiencial de alumnos y profesores y que predisponen a actuar en uno u otro sentido. Así se hace necesario descubrir los valores subyacentes en el proceso de construcción del conocimiento, así como la necesidad de generar en la acción educativa un pensamiento complejo, imprescindible para una opción transformadora.

Consideramos que la administración educativa ha utilizado las transversales como "apagafuegos" ante problemas sociales como la inmigración o el deterioro del medioambiente. Sin embargo existe una importante incoherencia entre las prácticas sociales dominantes emanadas desde el Poder en estos ámbitos (Ley de extranjería, cementerios radioactivos, p.e.) con un tibio discurso sensibilizador en la escuela que corre además el peligro de ser considerado algo marginal y minusvalorado frente al "nucleo duro" del saber escolar que podría continuar siendo valorado como lo fundamental.

Además las prescripciones de estas administraciones educativas, el marco curricular disciplinar y cientifista recogido en la LOGSE, el organizativo jerarquizado y eficientista de la LOPEGCE, suponen un handicap que genera un currículum institucional que produce rutinas profesionales y formas de actuar poco favorables a los principios defendidos.

Sin embargo, aunque los docentes están condicionados por un modelo cultural y un sistema hegemónico dominantes, es posible, como la experiencia renovadora demuestra históricamente, un profesorado comprometido, crítico y autónomo.

Las problemáticas sociales relevantes pueden permitir favorecer debates críticos que pueden tener su concreción curricular, en experiencias y materiales. Prevenimos que debe evitarse el aislamiento entre estos debates críticos del resto del currículum, mediante un tratamiento total de todo él.

Hay que evitar quedarse en un trabajo centrado en utilizar sólo unas carpetas, realizar unas "semanas", sin tocar en lo fundamental el currículum explícito y oculto. Existe el peligro de un "activismo" generador de improvisación y falta de reflexión sobre la práctica.

Así mismo es necesario evitar el peligro de una preocupación excesiva por el protagonismo de las ONGDs a la hora de introducir sus materiales en los centros escolares que, en todo caso, deben servir de inspiración o sugerencia, además de aportar su sensibilidad específica.

Se reclama una mayor fundamentación epistemológica de las propuestas didácticas de las ONGDs y, en general, de los equipos y grupos didácticos, ya que ello es lo que puede ayudar a avanzar en el debate y contrastación de las propuestas, en la perspectiva de una metodología basada en la investigación/acción.

Por tanto, resulta estratégico fomentar equipos estables de docentes con un trabajo conjunto con las ONGDs. además de la necesaria coordinación entre ellas, con el fin de poder aprovechar mejor los esfuerzos, recursos y prácticas de unos y otros.

Es necesario para ello reforzar una formación permanente e inicial que combine con un debate que incorpore las problemáticas del medio social pero que no debe agotarse en la discusión y elaboración de un Proyecto Educativo, sino que debe ser una guía para la acción educativa cotidiana.

MODELOS DE FICHAS UTILIZADAS

El objetivo de este seminario de trabajo del módulo III está centrado en que podamos pensar desde las experiencias de l@s participantes sobre la organización (ideológica-metodológica) de espacios de educación para la solidaridad y la justicia. Para que sea cierto lo de “seminario” comenzaremos (después de las presentaciones) con un ajuste entre lo que el coordinador propone y las expectativas de l@s participantes, de manera que este esquema hay que entenderlo como propuesta inicial que será modificable si de esa manera facilita el trabajo y se ajusta mejor a las necesidades que traemos. Todo esto siempre dentro del MODULO EDUCACIÓN NO FORMAL.

Esquema de trabajo:

1. Presentación de l@s participantes.
2. Ronda de expectativas sobre el seminario, presentación de la propuesta del coordinador y ajuste del plan de trabajo.
3. Trabajo individual/grupo pequeño y puesta en común para llegar a conclusiones.

He aquí **algunas preguntas/cuestiones** desde las que podemos dirigir nuestro trabajo, ordenadas, más adelante, en fichas de trabajo por sesiones:

- Recoger experiencias concretas en el Tiempo Libre
- ¿Es el análisis de la realidad un eje que fundamenta el paso de lo local a lo global de la reproducción a la transformación? ¿Cómo?, ¿Herramientas?
- ¿Cómo pasamos en nuestras acciones de lo local a lo global y viceversa (integral/mundial).
- ¿Cómo convertimos nuestras actividades en transformadoras y no en reproductoras?
- ¿Nos centramos en el 3^{er} mundo demasiado cuando queremos trabajar en Educación para el Desarrollo?
- ¿El desarrollo de qué/quién?

Algunas preguntas para empezar el trabajo desde lo individual/grupo pequeño y luego en grupo grande: lo ideológico metodológico en el **ANÁLISIS DE LA REALIDAD**

| |
|---|
| ¿Fundamentamos nuestras acciones desde el Análisis de la Realidad? |
| ¿Cómo hacemos ese análisis? |
| ¿Que niveles de análisis utilizamos? |
| ¿Qué herramientas utilizamos? |
| 5 problemas que nos solemos encontrar (si los hay) 1.- 2.- 3.- 4.- 5.- |
| 5 cosas que nos salen estupendamente (si las hay) 1.- 2.- 3.- 4.- 5.- |

Algunas preguntas para empezar el trabajo desde lo individual/grupo pequeño y luego en grupo grande: lo ideológico metodológico en lo **LOCAL-GLOBAL**

¿Se trata de hablar del 3^{er} mundo?

Y si no, ¿de que hablamos/que hacemos ?

¿Cómo conectamos nuestros problemas y los que hay a miles de kilómetros/milímetros de nosotr@s?

5 puntos de la receta que convierte algo local en global

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

5 puntos de la receta que convierte algo global en local

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

Algunas preguntas para empezar el trabajo desde lo individual/grupo pequeño y luego en grupo grande: lo ideológico metodológico en lo **REPRODUCTOR-TRANSFORMADOR**

Dos grupos hacen la misma actividad. ¿Puede ser una transformadora y la otra reproductora?

Grado de coherencia/incoherencia entre nuestros idearios y cómo hacemos

5 puntos de la receta que convierte algo reproductor en transformador

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

5 puntos de la receta que convierte algo transformador en reproductor(para no hacer)

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

Seminario 2 del Módulo III. Redes y Ambitos No formales como espacios de Educación para la Solidaridad.

Coordina: José Arrieta. (Miembro de la Junta Directiva de ACSUR-Las Segovias y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo)

Objetivos:

- Concretar los conceptos y la metodología de la Educación para el Desarrollo
- Cuestionar el enfoque socio-afectivo y la necesidad de fomentar la tolerancia.

1ª Parte del Taller. Debates previos.

.Papel de las Ongs en los medios de comunicación y la imagen del Sur que se puede y se debe ofrecer en estos medios, donde han predominado las imágenes negativas.

.Eficacia motivadora de los valores que se están fomentando en la Educación para el Desarrollo

.Necesidad de conocer y reconocer la realidad del Sur, antes de empezar a hablar de Educación para el Desarrollo

Papel de la Educación No Formal, importancia del análisis y la profundización en los Sures del Norte

2ª Parte del Taller

.Cuestionamiento de la validez de los enfoques socio-afectivos y de la empatía como principios metodológicos de la Educación para el Desarrollo

.Problemas y dificultades que nos encontramos a la hora de encontrar nuevos enfoques

.Escasez de material didáctico y excesiva importancia que en ocasiones se da a dicho material

.Necesidad de dar continuidad a los programas de Educación para el Desarrollo que están en marcha y que en ocasiones se dan de forma puntual por falta de recursos o de espacio y tiempo.

.Importancia de la formación de formadores para lograr un efecto multiplicador

.Dificultades a la hora de evaluar la eficacia y la validez de la Educación para el Desarrollo.

Seminario del Módulo IV. La Educación para el Desarrollo en los ámbitos informales. Los medios de comunicación y la construcción del imaginario colectivo.

Coordina: Nicolás Lorite (profesor del Dpto. de la Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona)

No hubo conclusiones como tales, el sentir general es que más bien se dirigió al análisis de una investigación que están haciendo Nicolás Lorite y su equipo en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Cuestiones a debate:

Cómo influir en los medios de comunicación a la hora de facilitar, entre las personas que desconocen las realidades sobre las que incide la Educación para el Desarrollo, una información y una comprensión en el sentido que nos interesa.

Se discutió, a propuesta del coordinador, el asunto del gancho y de cómo buscar tratamientos alternativos en los medios de comunicación para hacer, o intentar hacer Educación para el Desarrollo, y sobre todo para dar voz al Sur, dadas las características intrínsecas del medio y el papel de las noticias.

Se proponía armonizar lo divulgativo con la información "rigurosa". Es decir utilizar el gancho, el atractivo, con la posibilidad de ofrecer a los medios visiones alternativas. Un problema planteado estriba en la dificultad, de hecho, de pasar el filtro del periodista. Es complicado acceder a los medios si no utilizamos determinado tipo de estrategias.

Se incidió especialmente en la necesidad de ofrecer imágenes más positivas para contrarrestar la visión catastrofista dominante en los medios de comunicación, lo que no significa ofrecer una visión idílica del Sur que oculte, en la práctica las problemáticas locales y globales que estamos enfrentando.

Otra de los aspectos más debatidos en el seminario lo constituyó la figura del periodista y la tensión entre autonomía y manipulación. En qué medida su trabajo se enmarca en una determinada línea ideológica a la que tienen que responder. La mayor parte de las personas que participaron en el seminario manifestaron su convicción en la dificultad de desarrollar un trabajo autónomo cuando la prensa y los profesionales de los medios están sujetos a una serie de juegos de poder y se encuentran inmersos en una jerarquía de difícil superación. Por otro lado, alguien manifestó que los periodistas cuentan con bastante libertad a la hora de tratar la noticia y de ofrecer información sobre la misma, aunque haya una selección de qué información se ofrece y cómo se presenta.

Por último, algo que también se discutió aunque fuera ligeramente fue todo el proceso de creación de la noticia. ¿Qué es la noticia?, ¿Es posible hacer de todo noticia? ¿Haya cuestiones más "noticiables" que otras?. Se consideraba importante la reflexión sobre estos aspectos sobre todo a la hora de intentar ganarnos un espacio en los medios de comunicación.

La última parte del seminario consistió en la propuesta de que las personas participantes en el seminario, mediante un breve juego de rol, ejercieran de periodistas. La tarea consistió en crear

titulares, bien referidos al Seminario, bien al Congreso para dar cuenta de lo más destacado del acto.

Se pretendía, mediante esta actividad mostrar la dificultad inherente al ejercicio de la profesión. Se crearon diversos titulares que fueron criticados por ser largos, por no tener gancho, por ser poco impactantes, por no estar referidos a lo más importante. Como resultado de la actividad se discutió sobre la facilidad/dificultad de acceder a los medios de comunicación y de cómo dar coherencia al trabajo que se podría realizar con los medios de comunicación desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo.

Taller 1. La transversalidad, una propuesta crítica de innovación educativa

Coordina: Gema Celorio -Miembro de Hegoa-.

En este taller se pretendía reflexionar sobre el significado de la transversalidad: conceptualización, relaciones con los diferentes elementos del currículum, contradicciones, etc.

Para ayudarnos en ese trabajo hemos utilizado un juego de simulación, "ecología conceptual", que hemos adaptado del creado por Ana Rivero y Olga M. de Sousa³³.

El objetivo era facilitar el descubrimiento personal y colectivo de nuestras ideas previas, de las redes conceptuales que establecemos en torno al hecho educativo y a la cuestión curricular y de los elementos que configuran las culturas de los distintos agentes de la comunidad educativa.

La estructura de las dos sesiones fue como sigue:

1. Presentación del taller
2. Explicación del funcionamiento del juego de simulación «ecología conceptual»
3. División en grupos de trabajo, reparto del material y comienzo del juego
4. Puesta en común de los mapas conceptuales elaborados por cada grupo
5. Discusión/reflexión sobre el papel de la transversalidad a partir de algunas preguntas
 - ¿Líneas transversales?, ¿transversalidad, ¿educación global?
 - Cuál es/puede ser la relación entre transversalidad y currículum
 - Qué cuestiones críticas plantea la transversalidad en relación a:
 - fundamentación curricular
 - papel de los agentes educativos
 - sistemas de enseñanza-aprendizaje
 - modelos de evaluación
 - Cuáles son las principales dificultades que encontramos
 - Propuestas alternativas

³³Rivero García, A.; Sousa Lima, O. M^a de: *La complejidad de la enseñanza: un juego de simulación para la formación de profesores* en *Investigación en la Escuela*, nº25, Sevilla, 1995. Tanto las cartas que componen el juego, como el tablero, han sido modificados para adaptar la propuesta al debate sobre la transversalidad.

Conclusiones

Aún cuando, en el taller, no hubo una redacción de conclusiones como tales intentaremos esbozar un esquema de algunas de las cuestiones que fueron objeto de debate a lo largo de las dos sesiones con las que contó el taller.

1. Relativas a la dinámica utilizada

.El juego de simulación "ecología conceptual" ha sido percibido como un recurso interesante para facilitar el debate en el seno de cada uno de los grupos y para observar la diversidad ideológica, teórica y práctica con que se concibe el hecho educativo.

.El desarrollo de la dinámica y, especialmente, la puesta en común de los mapas conceptuales³⁴ elaborados por los grupos, hubiera requerido más tiempo del que disponía el taller para haber profundizado más en las concepciones que representaban cada uno de ellos y en los elementos contradictorios que fueron surgiendo.

.Algo en lo que el conjunto de los grupos estuvieron de acuerdo fue en la complejidad de establecer uniones argumentadas y relaciones complejas entre todos los elementos del curriculum que iban apareciendo. La confección del mapa fue laboriosa porque la aparición de elementos nuevos obligaba a reorganizar los esquemas elaborados hasta el momento.

.Sin embargo, esto mismo representó un sistema adecuado para mostrar cómo las relaciones que establecemos y los elementos de valor que introducimos a la hora de ponderar la importancia de cada uno de esos elementos son reflejo de nuestro propio pensamiento pedagógico.

Por ejemplo, un grupo planteó todo su esquema a partir de la carta de *prescripciones ministeriales*. El resultado fue que, a partir de ahí, las posibilidades de innovación eran más bien escasas porque la propia lógica interna de los diseños curriculares propuestos por la administración limitaban la conexión con los enfoques transversales.

En otros grupos, la carta de *evaluación* se puso en relación con las cartas de *contenidos* - procedimentales, actitudinales y conceptuales- y con las de *alumnado* y *profesorado* pero no quedaba claro el papel de la evaluación en el conjunto del proceso y en relación con aspectos organizativos e institucionales.

En algún caso, las cartas que mencionaban *líneas transversales*, se ligaban a aquéllas en las que aparecían valores como *solidaridad* o enunciados como *crisis planetaria*, pero no con el resto de aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, ni con el papel de los distintos agentes de la comunidad educativa.

2. Relativas al debate sobre la transversalidad

³⁴Como planteó una de las personas presentes taller, más que de mapas conceptuales tendríamos que hablar de esquemas complejos puesto que el objetivo no era tanto desgranar una red conceptual como mostrar el tipo de relaciones internas que establecemos entre los distintos elementos del curriculum.

. Una de las primeras cuestiones que se suscitaron se refería a las dificultades de compaginar la propuesta de transversalidad con las prescripciones ministeriales. Tal y como está planteado por la propia administración y dado el ambiguo status curricular que se otorga a los enfoques transversales, caben experiencias más o menos ligadas con el curriculum pero poco críticas y escasamente facilitadoras de líneas de innovación.

Sin embargo, y pese a estas limitaciones, se observan posibilidades de transformación que se pueden favorecer con la puesta en marcha de diferentes propuestas

a) Abrir espacios de investigación-acción, ligados a grupos de docentes interesados en transformar su práctica y en ligar ésta con marcos teóricos críticos. Se considera que los modelos de investigación-acción desarrollados por comunidades de profesorado pueden ser una interesante propuesta para propiciar reflexiones sobre los enfoques de globalización y determinar las relaciones entre ésta y nuevas lecturas de los distintos aspectos y agentes del curriculum.

b) Propiciar la reflexión sobre las áreas, presupuestos epistemológicos, selección de contenidos, organización e interconexión de éstos... La persistencia de áreas que la Reforma sigue manteniendo suponen un marco limitador de la transversalidad en la medida en que, de hecho, significan una parcelación del conocimiento y oponen dificultades para tratamientos complejos, interdisciplinares y globales de la realidad que se propone analizar y cambiar. Sin embargo, pese a estos obstáculos caben relecturas, criterios de selección y organización de contenidos que propicien un aprendizaje comprensivo y faciliten el desarrollo de capacidades y herramientas que permitan al alumnado conocer y modificar sus contextos de acción.

c) Continuar con la experimentación de propuestas, de material de estrategias didácticas variadas siempre y cuando estas tiendan a ligarse con el curriculum regular, sean evaluadas y comunicadas. Buena parte del profesorado ha tenido, en mayor o menor grado, experiencia con material alternativo, campañas de sensibilización, exposiciones,... pero esta línea de trabajo se muestra insuficiente si no se acompaña de una reflexión más amplia y de cambios en otros niveles.

Taller 2. Hacia un cambio en los instrumentos docentes. La cuestión de los materiales y recursos

Coordinadora: Marta Batanero Díaz -Profesora de Secundaria-

Se organiza el Taller haciendo una presentación de dos propuestas de trabajo.

Por una parte se reflexiona sobre la elaboración de materiales curriculares por parte de los equipos docentes en los centros escolares.

Se pone como ejemplo para su inclusión en el II Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en el área de Ciencias Sociales la Unidad Didáctica **Inmigración, Xenofobia y Racismo**: sus objetivos, la secuencia de contenidos y las fases de actividades de aula y su evolución.

Esta Unidad didáctica que está dentro de un Proyecto de educación para la ciudadanía europea se justifica precisamente porque Europa no acaba de digerir la diferencia. Europa ha sido la "descubridora" del racionalismo y la universalidad, pero su tragedia está en reducir la universalidad a lo europeo, ya que en la práctica ha abusado y abusa del colonialismo. Plantea una serie de problemas sobre la creación de una Europa fortaleza, sobre la cantidad de ciudadanía que seremos capaces de aguantar los europeos y sobre Europa como una sociedad pluriétnica y multicultural.

A continuación y, dado que la mayor parte del profesorado utiliza los libros de texto de las diversas editoriales que existen en el mercado se proponen algunas consideraciones para analizar y utilizar críticamente dichos libros, sobre todo, y siempre en relación con las Ciencias Sociales, el tratamiento que se hace de los países más pobres de la tierra (a los países occidentales se les perdonan los errores en nombre del progreso), de las guerras y una violencia estructural que parece olvidar la justicia social y, de la invisibilidad de la mujer en la mayor parte de ellos.

Los libros de texto ejercen una influencia considerable en la formación ideológica del alumnado y en el establecimiento de su escala de valores pero, en el caso de la Geografía o de la Historia, hay diferentes corrientes que seleccionan los contenidos y los presentan de una forma o de otra. Y los manuales difunden una concepción de estas ciencias como conocimiento fiable que no puede ponerse en cuestión dando resúmenes precisos y verídicos que no se ponen en cuestión.

Se propone trabajar sobre algunos libros de 3º ESO que ya se están utilizando en los centros escolares.

Los asistentes se reúnen en cuatro grupos de trabajo, tres de ellos para debatir sobre Materiales alternativos y uno sobre un Análisis crítico de los libros de texto.

Las personas que se agrupan para hacer un guión de trabajo sobre **Materiales alternativos** se encuentran con el primer obstáculo de su procedencia diversa: hay profesoras y profesores especializados en distintas materias, de diferentes niveles educativos, procedentes de ONGs, de

otras instituciones, de la educación no-formal... Les resulta muy difícil en un tiempo limitado concretar un tema válido para todas y todos sobre el que trabajar.

En una puesta en común al final de la sesión se apuntan algunas reflexiones interesantes:

- La falta de tiempo del profesorado para elaborar materiales alternativos.
- La relativización del recurso alternativo.
- Las editoriales elaboran textos más para dar información al profesorado y cubrir sus carencias que pensando en los chicos y chicas adolescentes.

El último grupo, muy numeroso, se reúne para analizar críticamente los libros de texto y eligen la Unidad didáctica **Pobreza y subdesarrollo en el Tercer Mundo**, del libro de 3º ESO para Ciencias Sociales de una conocida editorial.

Rápidamente se organizan en subgrupos. El método de trabajo empleado consiste en hacer una lectura de cada parte de la Unidad didáctica por parejas y a continuación una puesta en común en la que se debaten los aspectos más llamativos por sus contradicciones. Se debate ampliamente sobre el mensaje transmitido, sobre las fotografías que muestran siempre imágenes catastrofistas y en la puesta en común final exponen las siguientes conclusiones:

El libro analizado cumple formalmente los requisitos de la Reforma educativa.

Pero los autores mezclan todo tipo de datos, muchas veces contradictorios, de forma que pueda servir para un profesorado "progresista" y para uno "tradicional".

Se hace bajo la apariencia de un cierto cientifismo, con gráficas, organigramas... y datos en exceso.

También se observa un pseudodidactismo con preguntas del tipo "¿Sabías que...?", pero el alumnado no analiza y las respuestas se le dan cerradas.

En cuanto a su contenido geográfico la Unidad didáctica no establece ninguna relación Norte-Sur, las causas de la pobreza las presenta desdibujadas y manipuladas, no refleja nada positivo en el Sur, se establece un determinismo e, incluso, hace culpables a dichos países de su pobreza.

En la evaluación se refuerzan estas ideas.

Con esta puesta en común se da por finalizado el Taller.

Taller 3. Cómo abordar un aprendizaje intercultural en una realidad plural y diversa.

Coordinador: Juan Gómez. Miembro del Colectivo AMANI.

ALTERNATIVAS ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

En esta parte teórica vamos a intentar recoger y organizar todas las ideas que han ido surgiendo después del debate que se ha generado con el barómetro de valores. La forma en que vamos a hacerlo consiste en exponer las principales alternativas que históricamente se han ofrecido a la diversidad cultural. Con esta exposición queremos mostrar que a lo largo de la historia se han ofrecido respuestas muy interesantes ante la diversidad cultural y que lo que ahora conocemos como Educación Intercultural no es algo que se nos acaba de ocurrir sino el fruto de un largo proceso

Cinco son las alternativas principales que a lo largo del tiempo se han ofrecido ante la presencia de personas de diferentes culturas en un mismo espacio. Las dos primeras las consideramos como alternativas negativas en la medida en que su objetivo consiste en ahondar las diferencias de poder entre los colectivos que se ponen en contacto. Las tres siguientes parten de un interés por las condiciones de los colectivos más desfavorecidos es por ello que las consideramos como alternativas positivas

Por último, y antes de comenzar con la exposición queremos indicar que esta tipología muestra categorías que en la práctica no se dan en estado puro si bien el exponerlas de esta manera nos pueden ayudar a identificar mejor la realidad que queremos transformar.

I. Las alternativas negativas.

1. No hacer nada.

La primera alternativa ante la diversidad consiste en no hacer nada. Parece algo gracioso pero es una de las formas más comunes de afrontar o mejor dicho de no afrontar la diversidad cultural en particular y cualquier tipo de conflictos en general (utilizamos el concepto de conflicto en el sentido positivo que le atribuye la educación para la paz y que desarrolla Amani en otros textos). No hacer nada ante la diversidad cultural supone no política, no legislación, no pedagogía... en definitiva utilizar la técnica del avestruz para no querer ver el conflicto. Supone no

tomar conciencia de la realidad que nos rodea y denota una falta de interés absoluta por lo diverso.

No hacer nada puede aparentar ser una actitud permisiva con las personas de otras culturas, sin embargo esa supuesta neutralidad ayuda a perpetuar las desigualdades que de partida existen. Dejar que las cosas sigan como están, lejos de ser una actitud tolerante muestra interés en que nada cambie.

El no hacer nada ha sido y sigue siendo una de las alternativas favoritas en las escuelas. Tratemos a las personas gitanas como si no lo fueran, tratemos a las inmigrantes como si fueran de aquí, tratemos a las personas más lentas como si no lo fueran, o tratemos a las chicas como si fueran chicos, así conseguiremos una escuela etnocéntrica, competitiva y androcéntrica. La diversidad no interesa, no existe. Si los niños y niñas inmigrantes fracasan en la escuela, que repitan hasta que consigan aprender lo que la escuela considera importante. El trato que se da en las escuelas a los colectivos culturalmente diferentes les lleva a su invisibilización. La escuela no muestra lo que no quiere ver.

En definitiva, no hacer nada es no querer ver la realidad. Sin embargo todas las personas sabemos que no afrontar el conflicto no soluciona nada. Por mucho que cerremos los ojos no podemos evitar que la realidad nos desafíe.

2. Marginación.

La segunda alternativa negativa ante la diversidad cultural es la marginación. Marginar supone dejar a un lado a los colectivos a los que se considera inferiores. Supone crear espacios diferentes, leyes diferentes, tiempos diferentes, condiciones de vida diferentes. En su versión más cruda lo podemos observar en lo que hasta hace apenas un año era el sistema de apartheid sudafricano.

La marginación hunde sus raíces en lo que se conoce como viejo racismo o racismo biológico, es decir en la justificación biológica de la superioridad de una raza frente a otras. Antiguamente se buscaban razones del tipo tarnaño del cerebro, cociente intelectual.. para justificar que los blancos o los europeos eran superiores a otros pueblos de otros continentes Hoy en día es difícil que alguien se declare racista argumentando razones de este tipo, como veremos más adelante el racismo toma otras formas más adaptadas a los tiempos actuales.

Como podemos observar detrás de la marginación existen actitudes de superioridad y etnocentrismo. Se subraya la diferencia desde la desventaja. Nos vamos a encargar de que sepáis que somos diferentes y que vosotros sois inferiores, os lo

vamos a mostrar creando raseros diferentes. Por ej. Los inmigrantes debéis estar en escuelas diferentes o en clases diferentes a las de los autóctonos para no bajar el nivel educativo, o por ejemplo creemos guetos, creemos Peñagrande donde vosotros os podáis juntar sin que a nosotros nos moleste excesivamente. De esta manera podemos segmentar la sociedad manteniendo nuestros privilegios

Centrándonos en la marginación en el ámbito escolar podemos indicar que esta era la forma habitual de funcionamiento en la escuela estadounidense hasta 1958. Hasta esa fecha los blancos y los negros asistían a colegios diferentes y recibían educaciones diferentes, los blancos más selecta y los negros más generalista y menos exigente. De esta forma la escuela se convertía en un perfecto engranaje para un sistema que pretendía perpetuar las diferencias sociales. Si establecemos itinerarios diferentes aseguramos que esas diferencias sociales se mantengan. En 1958 un grupo de madres de alumnas negras ganaron un pleito contra el ministerio de educación del país por el cual se abolía el sistema de educaciones separadas.

Este mismo sistema se ha utilizado en algunos países receptores de inmigración. A los inmigrantes y a sus hijos se les educaba en colegios separados con sistemas educativos similares a los de sus países de origen para evitar cualquier contacto con la sociedad de destino que les pudiera hacer quedarse más tiempo del deseable.

¿Qué implicaciones tiene la marginación?

Marginar es ante todo separar manteniendo el desequilibrio de poder y el reparto desigual de los recursos, por tanto la marginación profundiza las desigualdades sociales. Separar supone evitar poner en contacto a personas de diferentes colectivos lo cual repercute en la creación y el aumento de los estereotipos y los prejuicios, mecanismos de categorización que nos conducen con frecuencia a la discriminación.

Cuando se margina a ciertos colectivos, se les impide el acceso a ciertos recursos, se les etiqueta como marginados, se establecen expectativas negativas sobre ellos y en definitiva se les impide el contacto con la población mayoritaria, se dificulta enormemente cualquier proceso integrador.

II. Las alternativas positivas

1. La asimilación.

La asimilación tiene hoy en día muy mala prensa, es por esto que quizás os sorprenda que la ubiquemos dentro de las alternativas positivas.

Pues bien, la asimilación es uno de los primeros intentos que se ponen en marcha para ofrecer soluciones positivas ante la diversidad cultural. Surge en Estados Unidos por parte de grupos solidarios con los inmigrantes mexicanos con el objetivo de que estos últimos pudieran adaptarse mejor a la sociedad estadounidense para situarse en igualdad de oportunidades con las personas autóctonas

Como podemos observar la asimilación exige a los inmigrantes que dejen a un lado sus pautas culturales de grupo minoritario para insertarse en una corriente mayoritaria, en la cultura predominante. Deja a un lado tu lengua y aprende la lengua de aquí. En este país existe el "american way of life" métete en él porque sino, no tienes nada que hacer.

Lo positivo que aporta la asimilación, o dicho de otro modo, lo que hace de la asimilación una alternativa positiva es que parte de una gran **interés** por los inmigrantes al querer prepararles para que puedan acceder a los mismos recursos que los autóctonos. Este aspecto positivo no siempre ha sido justamente valorado ni siquiera tenido en cuenta y creemos que es importante rescatar ese **interés** por mejorar las condiciones de vida de los inmigrantes cuando hablemos de otras alternativas ante la diversidad cultural.

Lo de negativo de la asimilación es lo que más se conoce: estamos pidiendo a las personas inmigrantes que prescindan de su cultura para abrazar la nuestra por que si no no tiene nada que hacer aquí. Como vemos la asimilación plantea que o entras en la cultura mayoritaria o te quedas fuera, lo cual muestra una visión un tanto estática de las culturas y del encuentro entre ellas.

La asimilación sigue ofreciéndose como respuesta ante los inmigrantes en numerosas ocasiones. Parte del trabajo que hacen muchas organizaciones no gubernamentales consiste en ofrecer clases de castellano, acogida, educación compensatoria, en definitiva consiste en castellanizar a los inmigrantes con todo lo positivo y lo negativo que esto tiene.

En la escuela la asimilación es fácil de detectar, primero por que es lo más frecuente y en segundo lugar por que la presencia de personas de otros colectivos apenas cambia nada.

a). Una escuela asimilacionista mantiene el mismo currículum que tenía cuando no había gitanos o inmigrantes, de esta forma transmite la idea de que lo que todos y todas han de aprender es una forma neutra de ver el mundo (no olvidemos que la escuela es uno de los agentes socializadores más potentes) b). Se preocupa por el fracaso escolar y ofrece ciertos recursos para remediarlo: profesores de apoyo, educación compensatoria, clases de castellano paralelas, es decir, si tienes problemas para

adaptarte a esto te ayudamos un poco. c). No se abordan los desafíos derivados de la diversidad étnica y cuando se abordan se tratan como problemas de clase o problemas sociales, de esta manera se comunica que no interesa la diversidad cultural, que no aporta nada. d). Todo lo que cambia la escuela está destinado a la minoría, la mayoría no se ve afectada en absoluto por la presencia de la minoría, y en caso de verse afectada lo está negativamente "Los gitanos e inmigrantes bajan el nivel de la clase".

Corno podemos observar detrás del asimilacionismo subyace una visión muy estática de las culturas y un etnocentrismo patente. Quizá por esto precisamente el asimilacionismo plantea numerosos problemas que hacen de éste una alternativa poco válida

1. El problema de la segunda generación.

Dentro de los colectivos de las segundas generaciones de inmigrantes se produce un conflicto de socialización. Por una lado la escuela, los medios de comunicación, la sociedad en general les está pidiendo/exigiendo que se hagan como nosotros, que hablen nuestro idioma que se comporten como nosotros, y les amenaza con la marginación si no lo hacen, por otro lado se encuentra la familia que les pide/exige que se mantengan fieles a su cultura. Este conflicto suele decantarse a favor de los primeros, produciéndose lo que conocemos como superadaptación. Los jóvenes de la segunda generación, por verse aceptados por el grupo mayoritario se hacen más de nosotros que nosotros mismos, o lo que se dice vulgarmente más papistas que el papa. De esta manera cambian sus nombres. Rachida se llamará Rosita, Habid Javi o Ahmed Jaime. Cambiarán su pelo, su forma de vestir, etc.

Esta necesidad de verse aceptados por el grupo no es solo algo que padezcan los inmigrantes de la segunda generación, cualquier persona que trabaja con adolescentes sabe la importancia que para ellos tiene el reconocimiento grupal y lo que sufren cuando no se acepta su diferencia.

2. El desinterés por la diversidad cultural.

Al asimilacionismo no le interesan las culturas diferentes y por esta razón pide a las personas "diferentes" que se hagan como los "iguales". Sin embargo, les está pidiendo algo que es imposible, y que al tiempo es una pequeña trampa ellos nunca dejarán de ser lo que son y nosotros les miremos con recelo porque nunca serán como nosotros. Esto a veces provoca el efecto contrario a la supradaptación, el enfrentamiento.

En situaciones en las que la presión de la homogeneización es más fuerte los inmigrantes se reafirman y se enfrentan. Es el

caso del velo en Francia, ante las presiones de un estado laico uniformizador las hijas de los magrebies se afirman llenando los espacios públicos con sus expresiones culturales

3. El mantenimiento de los estereotipos.

A diferencia de otras alternativas negativas, con la asimilación hay contacto entre los diferentes colectivos, sin embargo el contacto en sí mismo no asegura nada. De hecho, 30 años después de 1958 (cuando blancos/as y negros/as pueden compartir espacios en las mismas escuelas en Estados Unidos), se ha valorado negativamente la experiencia, no porque se esté en contra de que se junten estos colectivos, sino porque el mero contacto no integra, y al no integrar se mantienen las diferencias y los estereotipos. Más adelante veremos qué condiciones necesita ese contacto para que sea eficaz.

2. El multiculturalismo o pluralismo cultural.

Ante las deficiencias del asimilacionismo surge el multiculturalismo que intenta valorar algo más la diversidad cultural. Valoremos las diferentes culturas y formemos una sociedad a modo de ensalada en la que cada ingrediente sea una cultura diferente a las demás. Se valora lo diferente, se respeta la diferencia, y se establecen unas normas básicas de convivencia.

El multiculturalismo toma el **interés** por los inmigrantes del asimilacionismo, y además le añade el **respeto** por lo diferente. Como vemos es un paso más en el camino que venimos recorriendo, es un avance ya que incluye un elemento del que carecíamos anteriormente.

Ahora podemos hablar de sociedades multiculturales, donde la variedad es cada vez mayor. Se valora la diversidad cultural de los pueblos que forman el estado español, se resalta el origen diverso de los inmigrantes que vienen a nuestro país...

En las escuelas la variación que se establece con el modelo asimilacionista consiste en la introducción en los currículos de ciertos elementos de las culturas minoritarias, o en la organización de fiestas de otras culturas etc. El resto de elementos (ed. compensatoria, profesorado de apoyo etc. se siguen manteniendo).

En el trabajo de las ONGs, se puede percibir el modelo multicultural cuando realizan actividades cuyo fin es el conocimiento de las expresiones culturales de los colectivos de inmigrantes o gitanos, ferias de artesanía, recitales de música...

Todos estos elementos suponen un claro avance frente al modelo asimilacionista ya que profundizan en el conocimiento y el respeto de la diversidad cultural, ahora bien, dónde está el fallo,

cuál es la deficiencia del multiculturalismo. El fallo está, en primer lugar en que la fórmula **interés+respeto** se vuelve a quedar corta.

El hecho de que dentro de un mismo estado, país, ciudad, barrio o casa existan personas de diferentes culturas, incluso cuando existe una relación de respeto, no asegura que se produzca una verdadera integración. El respeto no asegura el contacto. Incluso podríamos decir que el respeto es compatible con los guetos: "yo te respeto, pero tu en tu casa y yo en la mía". "España es muy diversa, pero cada uno en su sitio".

Actitudes que pueden encontrarse detrás del multiculturalismo.

1. El relativismo cultural.

Es una actitud que propone el conocimiento y el análisis de las culturas desde sus propios valores culturales, además establece la igualdad de todas las culturas. El problema del relativismo cultural es que pierde la valoración crítica que de toda cultura puede hacerse al situar en un plano de no cuestionamiento cualquier expresión cultural. Desde este planteamiento se ha defendido instituciones como el infanticidio en China como expresión cultural de control de la natalidad, o la ablación del clítoris en ciertas culturas musulmanas.

Hoy día algunas antropólogas se refieren al relativismo cultural como una forma de racismo por lo que puede tener de desinterés y falta de responsabilidad social.

2. El nuevo racismo

Cuando habláramos de marginación nos referíamos a que los viejos racismos se sustentan en la superioridad de una raza sobre las demás, y para ello se utilizaban parámetros del tipo cociente intelectual o dotación genética o progreso social. Hoy en día casi nadie sostiene seriamente estas ideas, entre otras cosas porque se cuestiona hasta el concepto de raza.

Hoy día los discursos racistas, lo que llamamos nuevos racismos son más sutiles. Podemos encontrarlos detrás de un supuesto interés y respeto por otras culturas: "Las culturas son sagradas, hoy en día nos estamos cargando la identidad cultural, por eso es importante que preservemos las culturas, y la mejor forma de hacerlo es prohibir la entrada a los inmigrantes, de esta forma ellos se quedan en sus países con sus grandes culturas y nosotros en el nuestro con nuestra rica diversidad cultural". O detrás de un supuesto humanitarismo: "Son tan penosas las condiciones de vida de los inmigrantes en nuestros países que es mejor que no vengan y no pasen las calamidades que les esperan en estas tierras". O incluso desde cierto tipo de cooperación al desarrollo: "Tenemos que evitar que vengan personas de los países del

Tercer Mundo potenciando proyectos de cooperación al desarrollo, de esta forma atacamos el problema en su raíz".

Polémicos e interesantes argumentos ¿verdad?

Detrás de estas actitudes y en definitiva del multiculturalismo se observan ciertos intereses y una visión muy estática de las culturas. Las culturas son adaptación al medio, son una recreación constante, evolucionan en contacto con otras formas de entender el mundo.

Por otro lado el multiculturalismo promueve la irresponsabilidad social, ya que no prepara para el conflicto. Si no quedarnos en el respeto ¿que va a pasar cuando surjan conflictos? Que no sabremos como resolverlos porque no ha habido lugar para la comunicación. Es algo parecido al problema que tenemos en España con el agua. No estamos acostumbrados al diálogo ni a resolver conflictos entre autonomías.

Por último queremos advertir que el multiculturalismo puede conducirnos al culturalismo al folklorismo en la medida en que valora las diferencias culturales. Lo que no valora y con lo que no se compromete es con la desigualdad socioeconómica, por eso el poder sigue igual de mal repartido. Se parece al "no hacer nada" en que no equilibra el poder, deja que la diversidad socioeconómica siga su curso.

3. La interculturalidad.

La Interculturalidad es por el momento el final de un camino del que es heredera. Como heredera de un proceso lo tiene fácil por un lado y complicado por otro. Fácil porque puede aprender de los errores y difícil porque las soluciones exigen cambios complicados.

Qué aspectos positivos podemos coger de los modelos anteriores

1. Fundamentalmente dos, el **interés** por hacer algo en favor de las minorías étnicas y en el caso del multiculturalismo además el **respeto por la diferencia**.

Qué errores se han cometido anteriormente.

1. El asimilacionismo homogeneizaba. Vamos a no homogeneizar, es decir, vamos a atender a la diversidad cultural, y a valorar las culturas de los demás.

2. El asimilacionismo destina su esfuerzo a las minorías. Hay que ampliar la perspectiva. No solo trabajar para la minoría como colectivo en desventaja sino destinar la mitad de los esfuerzos a la mayoría que es igual de responsable o más de que se produzca un verdadero encuentro.

3. El multiculturalismo se quedaba en el respeto a la diversidad cultural. No quedarse solo en un respeto ya que no asegura el contacto y además evitar valorar únicamente lo cultural.

4. Ni el asimilacionismo ni el multiculturalismo superan los estereotipos y la discriminación consecuente. Intentar superarlos para evitar la futura discriminación.

Para que quede más claro exponemos los **objetivos de la Educación Intercultural**

1. Promover el encuentro y la comunicación entre personas de diferentes culturas (al respeto se le añade el encuentro. Además cuando decimos diferentes culturas incluimos la nuestra). Como vemos falla el modelo ensalada porque el encuentro entre culturas implica más mezcla, más flujo de energía. Estamos ante una visión más interactuante de las culturas.

2. Luchar activamente contra las visiones estereotipadas y las discriminaciones consiguientes. No sólo interesa la cultura también las condiciones de vida. Este objetivo cuestiona los orígenes de los estereotipos, y el papel estelar que en este aspecto desempeñan los factores de socialización: escuela, familia, medios de comunicación.

Cuando hablamos de la superación de los estereotipos se puede observar claramente la necesidad de no centrarse únicamente en las minorías sino sobretodo en las mayorías que son las que tienen más poder y por tanto más posibilidad de evitar el encuentro con estas visiones estereotipadas. Así mismo queremos hacerlos notar que este objetivo tiene un fuerte contenido de denuncia al referirse a la lucha contra todo tipo de discriminaciones, personales e institucionales.

3. Potenciar la diversidad cultural compatibilizándolo con el descubrimiento de los valores culturales ajenos. Se trata de promover el orgullo por tu cultura (aquí no se trata de que nadie renuncie a sus raíces) y estar abiertos a que nos aporten las demás culturas. Algunos antropólogos hablan de actuar sobre un amplio espectro de bases culturales. Por ejemplo tomar de algunas culturas que tienen más contacto con la naturaleza, como pueden ser los Pigmeos, el respeto por los alimentos puede ayudarnos a aprender a consumir de forma más armoniosa y menos devastadora del medio ambiente.

4. Tomar conciencia de un mundo diferente y desigual y actuar de forma responsable ante esta realidad Siempre nos ha llamado la atención un comentario que les oímos a unos amigos nuestros que trabajan en un colectivo de inmigrantes en Calella, la asociación Moussa Molo. Ellos planteaban que la primera aportación que los inmigrantes nos ofrecen con su presencia es

que nos hacen más conscientes del mundo en el que vivimos, con su diversidad y su desigualdad.

Se trata de no limitarse a los aspectos culturales, sino de trabajar sobre los aspectos económicos. Averiguar las causas de las migraciones, conocer las relaciones de interdependencia mutua que establecemos entre los diferentes países, incidir en las condiciones de vida de los inmigrantes etc.

5. Aprender a afrontar los conflictos de forma positiva Creemos que este es uno de los mayores, sino el mayor reto, que se nos plantea a la humanidad. Y desgraciadamente seguimos pensando que la violencia es una buena y eficaz forma de solucionar los conflictos, o que ejercer el poder que nos confiere el pertenecer al grupo de los/las ciudadanos/as de primera es una forma de solucionar algo.

El conflicto es el motor del cambio y -lejos de evitarlo o buscar soluciones que solo sirven para mantener las diferencias de poder- la interculturalidad, como la Educación para la Paz y otros movimientos pedagógicos y sociales promueve aprender a regularlos de forma justa.

Queremos matizar más algunos aspectos de esta alternativa ante la diversidad cultural:

* La Interculturalidad tiene por destinatarios las mayorías y las minorías, es decir, todos y todas, ya que lo que estamos buscando es la interacción.

* Sus ámbitos de actuación lo constituyen lo que algunos autores han llamado la "ciudad educativa", es decir todos los ámbitos educativos posibles:

En la Escuela: cuestiona los contenidos que se enseñan. Pretende que la escuela no sea un elemento de socialización en el sentido de agente que transmite una única cultura, sino que sea un instrumento que nos ayude a comprender el mundo y a poder enfrentarnos a su desafíos. Para eso necesitamos que nos cuenten las cosas desde otro punto de vista no solo desde nuestro etnocentrismo.

La metodología, la forma de evaluar, el lenguaje que se utiliza, las relaciones sociales, la organización del centro, también es cuestionado por la Interculturalidad aunque no podemos detenernos ahora en concretar a qué nos referimos

La Educación no formal: cuestiona el asimilacionismo de algunas ONGs, trabaja evitando las discriminaciones y con un papel más activo en cuanto a la transformación social desde un proyecto comunitario o social mas amplio.

Los medios de comunicación: como transmisores de estereotipos, de valores en definitiva.

La familia: a través de la escuela o de las asociaciones de barrio...

* Cómo se sitúa la E.I. ante la diversidad cultural:

Somos iguales: en derechos, en acceso a recursos, en importancia .

Somos diferentes: en cuanto portadores de cultura.

Y para terminar queremos plantearos una cuestión provocativa
¿Por qué no funciona la Interculturalidad o la Educación Intercultural"

Porque la E.I. nos está planteando un cambio estructural, está luchando contra el sistema, está promoviendo una transformación social. Está hablando de poder y de toma de decisiones y de una forma de solucionar los conflictos en la que no haya perdedores, y de compartir y de muchas otras cosas. Ahora bien, cambiar las estructuras es un esfuerzo difícil aunque no vano.

Eduardo Galeano lo expresa así:

"Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Ali Babá, pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable".

Taller 4. "La perspectiva de la Educación Popular en ámbitos no formales desde Paulo Freire a nuestros días"

Coordinadora: Clemen Pulet. Miembro de Entrepueblos

El objetivo del taller ha sido el intentar un acercamiento a la propuesta metodológica de la Educación Popular como una herramienta que consideramos importante incorporar a la Educación para el Desarrollo.

La metodología ha consistido, por tanto, en un proceso de análisis, reflexión y discusión colectiva, partiendo de la práctica de nuestro propio trabajo para mejorarlo.

Aunque el taller lo que buscaba principalmente, tal como hemos dicho, era una apropiación del método, consideramos interesantes algunas de las reflexiones han surgido.

En el proceso, hemos encontrado elementos de contradicción entre nuestra concepción teórica, la práctica de nuestro trabajo y el contexto en el que nos movemos y para superarlos apuntamos algunas ideas a tres niveles diferentes:

- A. Nivel de organizaciones
- B. Nivel interno de las ONGs o grupos
- C. Nivel personal

A.- Nivel de organizaciones

1. Vemos la necesidad de usar nuestra imaginación para romper la dependencia de las ONGs con respecto a las subvenciones institucionales ya que tal dependencia impide muchas veces a las ONGs deseosas de "transformación social" denunciar al sistema capitalista como causa de las desigualdades. Incluso tendemos a utilizar un lenguaje ambigüo, evitando conceptos más comprometidos.
2. Es necesario que nos planteemos las transformaciones no sólo en el Sur sino también en el Norte.
3. Escuchar "a" y aprender "del" Sur de manera que no todas las aportaciones provengan del Norte, ya que por un lado hablamos de igualdad pero por otro estamos reproduciendo el esquema dominante

B-Nivel interno de las ONGs o grupos

1. Exigir el mismo nivel de coherencia interna que exigimos a las contrapartes.
2. Ser más pluralistas a la hora de pensar. Muchas veces no tenemos gente de los colectivos que representamos
3. Promover la reflexión grupal autocrítica para detectar nuestras propias incoherencias (p.e. tenemos un discurso de género pero prima el protagonismo masculino)
4. Dedicar más tiempo a la coordinación de esfuerzos

C-Nivel personal

1. Consideramos importante aplicar métodos o técnicas que palien el cansancio y el agotamiento que genera el sentirnos como David frente a Goliat.

Para concluir y con respecto a la metodología, queremos resaltar como clave, el elemento de la reflexión colectiva, como el primer paso para mantener nuestra vocación transformadora y precisamente en nuestro contexto, compuesto, por estructuras complejas, macro-organizaciones y grupos muy consolidados, realizar el camino inverso: replantearnos nuestras acciones y ser conscientes de que no sólo los y las técnicas, sino la gente de base que trabajamos en estos temas, somos conjuntamente los/las promotores de las ideas y las acciones.

Taller 5. Campañas y estrategias en espacios informales . Prácticas, problemas de definición y planteamientos alternativos.

Coordina : Anna Ros i Miragall (ENTREPOBLES)

Objetivos

En este taller pretendíamos abrir una reflexión colectiva y crítica en torno a la influencia de los medios de comunicación en el imaginario colectivo en el área que nos compete que es la de la percepción y análisis de las realidades mundiales, el ser de los diferentes pueblos y grupos sociales que habitan el planeta y la relación entre ellos.

Desde aquí y partiendo de la existencia de un Código de conducta. Imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo, aceptado, en teoría, por todas las ONGDs que se agrupan en la Coordinadora Estatal, incidir en la reflexión sobre la intervención de las ONGDs en el ámbito de la Educación informal; intervención que se ha centrado hasta ahora en diferentes campañas, más o menos masivas, lanzadas por estas .

El análisis de las campañas, de sus objetivos, medios, soportes, ideas subyacentes, destinatarios, etc. se haría en base a un esquema elaborado en el taller entre todos y todas.

Dinámica

Era la primera vez que se abordaba en un Congreso de ED el espacio de la Educación informal y por lo tanto, creímos conveniente una introducción sobre las características de los medios de comunicación, su lenguaje y su influencia en la Educación Formal y No formal en la medida en que contribuyen en buena medida a configurar el imaginario colectivo. Esta introducción corrió a cargo de José A. Antón.

Después del debate, la segunda parte, ya en grupos de trabajo abordó:

* Tareas de entrenamiento analizando desde el Código de imágenes y mensajes, algunos anuncios de ONGDs aparecidos en periódicos de tirada estatal. esta tarea nos sirvió para añadir y matizar algunas recomendaciones del Código y ordenar los criterios de análisis.

* Puesta en común y elaboración de estos criterios.

* Aplicación de estos criterios a algunas campañas que tenían un carácter más acabado: eran anuales, con material diverso dirigido a diversos ámbitos, combinaban sensibilización con recogida de fondos en diferentes formas y tenían un ámbito estatal. También se analizaron materiales audiovisuales elaborados por Coordinadoras nacionales (Vasca y Valenciana) con un carácter más parcial.

No hubo tiempo de elaborar de manera completa las conclusiones, aunque sí se iban dando conclusiones parciales.

Puntos de debate

1.- Sobre medios de comunicación

* Concentración de las agencias por una parte y concentración de la información por otra. En el caso de la televisión, gran facilidad de manipulación y control por parte de las Agencias y difícil acceso por parte de la ciudadanía.

* Incidencia de su discurso (a través de informativos, telenovelas, etc), aunque de forma diferente, tanto en el "Norte como en el Sur" y por tanto incidencia en la imagen que se tiene del otro pero también en la imagen que uno se forma de sí mismo a nivel individual y colectivo.

* Incidencia en la creación de categorías mentales sobre las que engarzar e insertar los conceptos que conforman las explicaciones.

* Carácter de la noticia como producto y como reinterpretación de la realidad aunque aparezca como realidad inmediata captada solo por la cámara como instrumento supuestamente neutro.

* Retroceso del lenguaje escrito en favor del visual. El visual es un lenguaje que no requiere habilidades concretas para acercarse a él, no exige una atención continuada, es una forma de comunicación unidireccional, apela sobre todo a los sentimientos y por su misma fragmentación, inmediatez y velocidad hace difícil la reflexión sobre lo transmitido, el hecho se convierte en el árbitro de una realidad descontextualizada.

2.- Sobre el lenguaje televisivo

Nos centramos en algunas de sus características: crudeza, efecto de realidad, simplificación y dicotomización, no globalización de los problemas, ritmo acelerado del proceso informativo que crea desconcierto y olvido, basado en estereotipos y creador de ellos, etc.

3.- Sobre los video-juegos

De este elemento destacamos su capacidad para alejar al sujeto de la experiencia, de robotizar y objetivizar (convertir en objetos) las situaciones y las personas así como de su estrecha relación con la construcción de representaciones mentales que están en la base de los estereotipos.

4.- Incidencia en formal y no formal

Este (y todo el contenido del taller) es un tema amplio y complejo que por limitaciones de tiempo no pudimos abordar en toda su complejidad pero sí que se apuntaron algunas ideas referidas a la incapacidad creciente del alumnado y de los adolescentes y jóvenes en general para pensar dialécticamente, para contextualizar los hechos, para relacionarlos en procesos más complejos y de mayor duración; en fin a la reducción (como dice H. Giroux) del pensamiento y la experiencia al nivel de contemplación, de extrañamiento de la realidad y a las dificultades para construir un pensamiento crítico que pueda poner en entredicho las apariencias.

5.- Sobre las Campañas de las ONGDs

Constatamos el minoritario cumplimiento del Código de conducta. mensajes e imágenes a propósito del Tercer Mundo por parte de las ONGDs del Estado español sobre todo en lo referido a :

- * La imagen de las personas de los países empobrecidos como sujeto de su proceso.
- * La utilización de la miserabilidad como reclamo en las campañas de recogida de fondos.
- * La estrecha relación entre recogida de fondos y sensibilización.
- * El ocultamiento de la diversidad de situaciones a nivel global.
- * Dificultades en afinar en el mensaje de co-responsabilidad en el mal desarrollo sin caer necesariamente en la culpabilización.
- * La utilización de los testimonios dentro del código de miserabilidad y victimismo.

Algunos criterios de análisis de las Campañas de sensibilización de las ONGDs

- 1.- Objetivos implícitos o explícitos.
- 2.- Sector de población al que se dirigen. ¿Qué se le pide ? ¿Qué sentimientos provoca ? ¿A qué actitud remite ?
- 3.- Lugar que ocupan en el mensaje:
 - . Las personas de los países empobrecidos
 - . La diversidad de las situaciones.
 - . Las mujeres.
 - . Las Organizaciones Populares u ONGDs contrapartes
 - . Las causas del mal-desarrollo.
- 4.- Los conceptos (palabras o imágenes) subrayan:
 - . Diversidad /uniformidad
 - . Oposición Norte/Sur de manera dicotómica o la diversidad de riqueza entre ambos.
 - . Alternativas de salida de las situaciones de empobrecimiento desde la población afectada o la necesidad absoluta de ayuda.
 - . Separación Norte/Sur o interrelación de los problemas
 - . Dinamismo o estancamiento de las situaciones.

SOLIDARIDAD CON LOS REFUGIADOS: Un desafío para la escuela

Susana Peña (Directora del Área de Educación)

ESPAÑA con ACNUR

C/ Gravina, 13-1º Izda.

28004 Madrid

En una era de posguerra fría marcada por rivalidades étnicas y civiles, se detecta la falta de un conocimiento claro por parte de la sociedad española de la realidad, situación e incluso el concepto mismo de refugiado/refugiada. En la actualidad el asilo en Europa se ve amenazado; la creación de la Unión Europea ha forzado a los estados miembros a armonizar sus procedimientos de asilo y las políticas resultantes han tendido al mínimo común denominador. Mientras la persecución racial es una de las principales causas que llevan a la huida del refugiado y de la refugiada, el racismo y la violencia les atormenta aún después de haber encontrado asilo.

Ante esta situación es fundamental fomentar una formación humana, especialmente en niños, niñas y jóvenes, basada en la tolerancia, en el respeto de los derechos humanos y en la solidaridad con las víctimas de conflictos armados y persecuciones.

A nivel privado, la cobertura informativa y educativa sobre los refugiados y las refugiadas es sólo puntual y llevada a cabo, generalmente, con escasos medios por asociaciones y ONGs vinculadas a este colectivo. En cuanto a cobertura pública, la situación y las necesidades de los refugiados y de las refugiadas no se han difundido suficientemente, por lo que los jóvenes no imaginan la magnitud del problema. Podemos detectar la necesidad de transmitir ciertos mensajes:

"No necesitas mucho para ser un refugiado/una refugiada, las razas o creencias son suficientes".

"Hoy en día, familias enteras se ven obligadas a huir por raza o creencias; si sobreviven, se convierten en refugiados y refugiadas".

"El problema de los refugiados y de las refugiadas no tiene solución, a menos que tú pienses lo contrario".

"A un refugiado o refugiada le gustaría tener tus problemas".

"Cuando te encuentres con un refugiado o con una refugiada, imagínate por un instante cómo se debe sentir".

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas (ACNUR) fue creada por la Asamblea General de la ONU y empezó a trabajar el 1 de enero de 1951. Desde ese momento, la organización ha sido responsable de proteger a los refugiados y a las refugiadas y promover soluciones duraderas a su situación.

De acuerdo con su Estatuto, es competencia del ACNUR proporcionar protección y asistencia a cualquier persona que,

"debido a un miedo razonable a ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un grupo social concreto o adhesión a alguna ideología política, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o no quiere, debido a ese miedo, acogerse a la protección de ese país".

Esta definición se ha ampliado abarcando otros grupos: personas que huyen de un conflicto armado o sufren violaciones de los derechos humanos, personas desplazadas o poblaciones

afectadas por la guerra dentro de su propio país y refugiados y refugiadas que han regresado a su país de origen.

La protección es indispensable para los refugiados y las refugiadas, así como los programas de asistencia: operaciones de ayuda de emergencia; programas de atención y mantenimiento a más largo plazo para refugiados y refugiadas que están esperando una solución para su situación; programas de asentamiento local, para ayudarles a ser autosuficientes en el país de asilo y operaciones de repatriación y reintegración para asistir a los refugiados y a las refugiadas que desean volver a casa y reanudar una vida productiva en su propia comunidad.

ESPAÑA con ACNUR es una asociación voluntaria, no lucrativa, creada a finales de 1993, cuyos objetivos son:

- **Concienciación:** dar a conocer a la sociedad española que los refugiados y las refugiadas son personas de toda condición, sexo y edad obligadas a huir de sus hogares, por temor a perder su vida debido a persecuciones o conflictos bélicos. Sensibilizar sobre la necesidad de proteger el derecho de asilo.
- **Captación de fondos y de recursos:** promover el apoyo social y económico necesario para mejorar la situación de los refugiados y de las refugiadas y fomentar el retorno y la reintegración de las poblaciones desarraigadas.
- **Educación:** Despertar en los jóvenes una actitud solidaria con el refugiado y con la refugiada. Incorporar a las áreas curriculares contenidos de interés social, como la prevención de la marginación de refugiados, refugiadas e inmigrantes.

Para afrontar este último objetivo, ESPAÑA con ACNUR ha organizado la campaña educativa 95-96, lanzada en noviembre de 1995, coincidiendo con el Año Internacional de la Tolerancia y con la Campaña Europea de la Juventud contra el Racismo, la Xenofobia, el Antisemitismo y la Intolerancia.

Los objetivos de la campaña educativa se resumen en los siguientes puntos:

- **Tomar conciencia** de cuáles son las causas que generan refugiados y refugiadas.
- **Aprender** a respetar las diferencias étnicas y culturales.
- **Acercar** a los jóvenes la realidad de los refugiados y refugiadas.
- **Apreciar** la labor realizada por los organismos humanitarios en defensa de los derechos humanos.
- **Fomentar** actitudes de tolerancia y solidaridad.

La nueva dimensión del currículo que propone la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) ofrece a través de los temas transversales, el marco adecuado para la implementación de esta campaña en los centros educativos. Las actividades que la campaña escolar de ESPAÑA con ACNUR propone para las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato, se relacionan directamente con los contenidos de Educación para la Paz y de Educación Moral y Cívica, y a su vez se asocian a las áreas curriculares, como Lengua Castellana y Literatura, Educación Artística, Educación Plástica y Visual, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Tecnología y Música.

La campaña proporciona a los profesores y a las profesoras varios tipos de materiales didácticos:

- 1.- **Documentos de formación:** sirven al docente como material de consulta sobre el tema específico de refugiados y de refugiadas.

2.- Recursos Materiales:

2.1 Escritos

- *Guía didáctica para promover la sensibilización sobre los refugiados*: Se trata de un breve manual para profesores. Incluye actividades didácticas que se pueden aplicar a diferentes áreas de la enseñanza y va acompañado de un suplemento titulado *La tragedia de los refugiados*, en el que son los propios niños y niñas refugiados quienes describen sus experiencias. A través de algunos ejercicios animamos a imaginar: "Imaginad que tenéis que huir de vuestros hogares sin poder llevar vuestras cosas y que llegáis a un lugar donde nadie habla vuestro idioma ni comprende vuestras costumbres. Puede que respondáis: eso no podría pasarme a mí. Sin embargo ha sucedido y sigue sucediendo a millones de personas en todo el mundo".

¿Qué se puede enseñar sobre las personas refugiadas? Para dar a los alumnos y las alumnas una idea de lo que supone verse forzado a huir para salvar la vida, planteamos: si sólo tuvieras cinco minutos para abandonar tu casa y salir de tu país, ¿qué meterías en una bolsa pequeña que tuvieras que transportar durante muchos Kilómetros? Sugerimos escenificar la situación de un refugiado o de una refugiada: dividir el aula en tres partes, perseguidos, refugiados/refugiadas y ciudadanos del país de asilo; los alumnos y las alumnas escenificarán la relación entre los tres grupos, describiendo lo que han experimentado al formar parte de alguno de ellos.

- Revista *El niño refugiado*: Está dividida en dos partes; la primera describe cómo se desarrolla la vida de los niños y niñas en los campos de refugiados y la segunda recoge el testimonio de una niña y dos niños refugiados que sufren las huellas de tres conflictos diferentes.

- *Textos escogidos*: selección de fragmentos de la Literatura universal, en los que sus autores o sus personajes plasman la experiencia del exilio. La historia de los pueblos es también la historia de los seres humanos. En todos los tiempos hombres y mujeres adoptaron la terrible decisión de asilarse. Una especie de nueva personalidad va surgiendo de este drama y no es extraño que el sufrimiento del exilio haya inspirado obras artísticas y literarias o admirables reflexiones. Algunos asumieron una conducta pública o una militancia en contra del orden público, otros fueron víctimas pasivas de los hechos, producto de la violencia o la intolerancia que no buscaron: el exilio israelita desde Egipto; los exilios de las guerras civiles; personajes como Toro Sentado, jefe religioso de los Sioux que luchó por la supervivencia de su pueblo; el físico Alberto Einstein, perseguido por su religión; Pablo Neruda, escritor que tuvo que abandonar su país por motivos políticos.

2.2. Audiovisuales

- *Un sitio mejor*: Un vídeo hecho por niños y niñas refugiados para niños y niñas de 7 a 14 años. Más de la mitad de los refugiados/refugiadas del mundo son niños y niñas. Millones de ellos viven en campos y carecen de las cosas que consideramos habituales. Pedimos a nuestros alumnos y alumnas que piensen en cada una de esas cosas que ellos normalmente hacen a lo largo del día: desayunar con la familia, un beso al salir de casa, encontrar a los compañeros en el colegio, leer un libro nuevo... Que imaginen cómo es un día en la vida de un niño o una niña refugiado: ¿dónde duerme? ¿qué ve al despertar? ¿qué desayuna? ¿qué hace durante el día? ¿tendrá libros? ¿tendrá miedo? ¿por qué estos niños y niñas están condenados a vivir en esta situación? A través de este vídeo los niños y las niñas relatan sus experiencias como refugiados/refugiadas: sus deseos, sus carencias, sus esperanzas e ilusiones; nos hacen reflexionar para después establecer un debate en clase, en el que todos, alumnos, alumnas y profesores, nos planteamos que si todos hiciéramos un esfuerzo este mundo sería un sitio mejor, y tal vez si "yo" y "mi clase" hiciéramos ese esfuerzo las cosas serían diferentes.

- *La voz del silencio 95*: Describe la acción del ACNUR en terreno: repatriación, desplazados, retornados, campos de refugiados, etc., centrándose en los conflictos más destacados del año. Dirigido a Educación Secundaria y Bachillerato.

- *Odio y destrucción*: Vídeo de música Rap dirigido a alumnos y a alumnas de Bachillerato, cuyo objetivo es fomentar una mayor reflexión sobre la xenofobia y el racismo. Las actividades relacionadas con este vídeo van acompañadas de una guía para el profesor/profesora, donde se describen las escenas que simbolizan a quienes no tienen el valor de alzar la voz en contra de la intolerancia, convirtiéndose así en cómplices de los crímenes de violencia racial. Sugerimos la elaboración de un tema de investigación sobre el odio étnico y racial que sirva para establecer un tema de debate, por ejemplo, sobre las aportaciones que pueden hacer los refugiados y las refugiadas; así, en una de las escenas, un grupo de refugiados y refugiadas se acerca a figuras sin rostro, ofreciéndoles las obras de arte, la música, la literatura que representan el patrimonio cultural que los refugiados y las refugiadas aportan a los países que los acogen.

- Dos *posters* que utilizan el soporte visual de los muñecos lego, conjugando esta imagen amable y familiar con textos que describen los sentimientos de los refugiados y de las refugiadas e invitan a la reflexión:

Imagínatelo.

Hasta ahora, tu vida ha transcurrido normalmente..., con tu casa, tu familia, tus amigos. De repente la situación cambia por completo: de la noche a la mañana tus vecinos se convierten en tus enemigos.

Los tanques invaden las calles y las bombas lo destruyen todo. Para salvar tu vida has tenido que huir y ahora te encuentras solo y perdido en un país extranjero. Eres un refugiado

¿COMO TE SIENTES?

3.- **Cuaderno de ejercicios**: instrumento de aprendizaje que consiste en una guía con orientaciones didácticas para utilizar los materiales descritos. En cada ejercicio se ha seguido un mismo esquema: objetivos específicos, materiales y desarrollo, vinculando su aplicación a los contenidos transversales de las áreas curriculares para las diferentes etapas educativas. Las actividades propuestas fomentan la participación y creatividad de los alumnos y de las alumnas, y se han concebido tanto para trabajar en grupo, como de forma individual.

Después de realizar un sondeo entre las Comunidades Autónomas del ámbito español, se decidió iniciar una experiencia piloto limitada a tres Comunidades representativas. La distribución de los materiales se realizó a través de las Consejerías de Educación y Cultura de las tres Comunidades seleccionadas, Andalucía, Aragón y Canarias:

- La Consejería de la Junta de Andalucía ha enviado los materiales a las Delegaciones Provinciales y de ahí a los CEPs a través de los coordinadores de la transversalidad.
- En la Consejería de Educación del Gobierno Aragonés se presentó la campaña educativa en rueda de prensa. El Consejo de la Juventud de Aragón en colaboración con la Diputación General, han difundido la campaña en Institutos de Secundaria y Asociaciones Juveniles.
- En Canarias los materiales se han distribuido entre los CEPs a través de la Dirección General de Ordenación y Renovación Educativa.

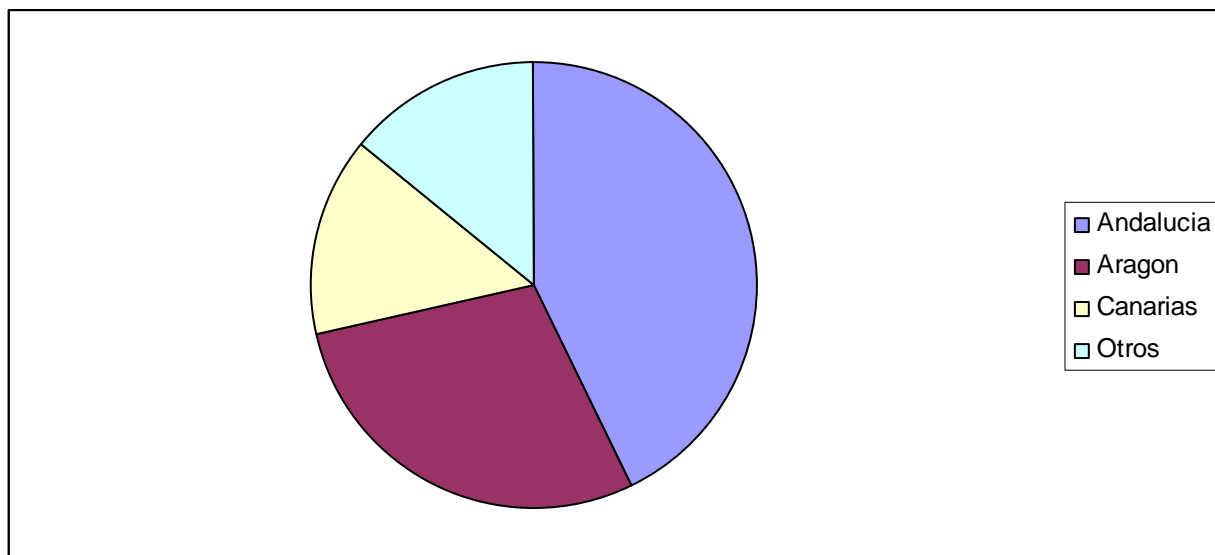
El lanzamiento de la campaña contó con el apoyo de los medios de comunicación, que a través de notas de prensa, suplementos escolares, entrevistas en radio y emisión de vídeos en televisión, alcanzó una gran difusión en toda España. Día a día Ayuntamientos, Centros de Profesores y Asociaciones Juveniles solicitan los materiales para colaborar en su difusión. Al

mismo tiempo se atienden las peticiones de Colegios, Institutos de Enseñanza Secundaria e Institutos de Formación Profesional, bien por la reforma educativa, bien para utilizar los materiales en ámbitos no-formales.

Teniendo en cuenta que el año escolar no ha finalizado, los resultados de la campaña no se pueden evaluar de forma definitiva. Sin embargo, sí se pueden adelantar algunas cifras estimadas al 29 de febrero de 1996, reflejadas en los gráficos (v. anexo). La campaña se completará con una evaluación tanto del alcance en número de colegios, alumnos y alumnas, como de la calidad y efectividad de los materiales. Para ello los profesores y profesoras dispondrán de una hoja de evaluación con unas breves preguntas y la posibilidad de aportar sugerencias y observaciones.

Para el próximo curso escolar se están planificando nuevos materiales, teniendo en cuenta, entre otros factores, las valiosas aportaciones de los docentes.

A pesar de que haya finalizado el Año Europeo de la Tolerancia, desde el ACNUR vamos a seguir trabajando para que la juventud sea cada vez más tolerante. Debe ser una tarea de todos y todas, jóvenes y administraciones, contribuir a una sociedad cada vez más solidaria con respecto a quienes huyen de las guerras, el racismo o la intolerancia.



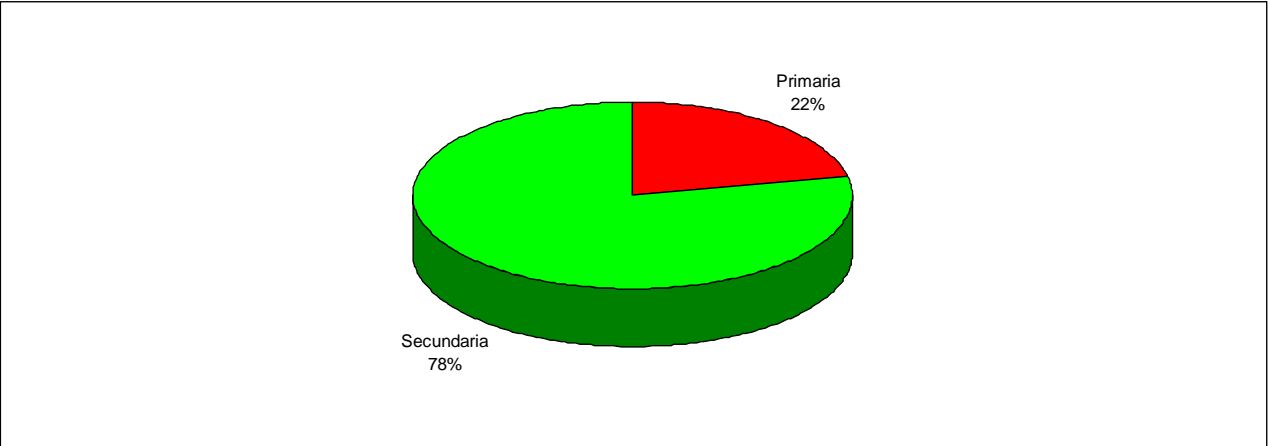
Nº Colegios por Comunidades

Andalucía = 300 (43%)

Aragón = 200 (29%)

Canarias = 100 (14%)

Otros = 100 (14%)



Nº Alumnos por niveles de enseñanza

Derechos Humanos y Cooperación al Desarrollo en el Marco Educativo.

Grupo de DD.HH. de ACSUR-Las Segovias. Asturias.

Introducción. El Estado de la Cuestión.

"Todo discurso sobre los Derechos Humanos está por tanto necesariamente marcado por la posición del autor, en ambos sentidos de la palabra: posición en el sentido pasivo, según su lugar objetivo en la sociedad, según el grado de participación en el poder, según tenga o no la oportunidad directa o indirecta de apremiar a otros con ese poder; y también, sin duda, por su posición en el sentido activo, su posición tomada con respecto a esas determinaciones objetivas. La forma en que él mismo las utiliza, de acuerdo con su grado de conciencia o responsabilidad, de acuerdo con la calidad de sus relaciones con los otros. Tenemos entonces la voz del amo: arrogante o sutil, incómoda o segura de sí, cínica o más "humana"; y la del esclavo: resignada o rebelde, pasiva o insurgente, mistificada o lúcida.

Lo primero que se debe hacer al enfrentarse con ese discurso es ubicarlo y determinar lo más rigurosamente posible el lugar desde donde se emite; sólo con esta condición se lo puede comprender, asimilar y, según lo exijan las circunstancias, desmitificar"

(Paulín J. Hountondji, "El discurso del amo: Observaciones sobre el problema de los Derechos Humanos en África", 1.985)

Sobre el estado de las cosas.

Mucha gente percibe "eso" de los Derechos Humanos como una aislada cuestión que se relaciona con la violencia individual, las torturas, las cárceles o la represión... Pero son muchos menos los que lo relacionan con la cotidiana barbarie de la pobreza y la marginalidad.

Desde luego, los intereses del "sistema" no son ajenos a esta forma de ver las cosas... Y, así, se "informa" y se "educa" a la gente para que esté convencida de que, por ejemplo, las lúgubres dictaduras militares que, en América Latina durante los años setenta y ochenta, generaron miles de "desaparecidos", asesinados, encarcelados, torturados y exiliados, son ya un "hecho superado"... Pero abundan las señales de una realidad bien distinta:

- En Colombia, tres mil concejales y alcaldes son liquidados (Unión Patriótica) sin que haya ningún enjuiciado por ello y mientras se legalizan las "guardias blancas" como "cooperativas de seguridad".
- En Perú, el "modelo Fujimori" ("Los Derechos Humanos son un invento y un valor occidental que no tiene por qué aplicarse de igual forma en estos países") llena las cárceles hasta hacerlas reventar.
- En Bolivia, se declara el "estado de sitio" durante medio año tan solo porque los maestros rurales y urbanos se oponen a la privatización de la enseñanza en un país que ya ostenta el dudoso honor de situarse segundo en el "ranking" de analfabetismo.
- En El Salvador, la paz ha traído un aumento tan espectacular de la violencia y ha disminuido tan drásticamente las posibilidades de supervivencia que ¡muere más gente que durante la guerra! (pese a las desapariciones y masacres que ésta provocó).

- En Nicaragua, un porcentaje del 6% del presupuesto nacional para la Universidad, tal y como recoge la Constitución.
- En Argentina, permanecen en la impunidad democrática los torturadores responsables de los miles de desaparecidos de la dictadura, mientras ya solo las "Madres de la Plaza de Mayo" recuerdan que "la única lucha que no se pierde es la que no se abandona".
- En México, crecen la acelerada marginación en el D.F., la violencia contra los indios, las expulsiones de sacerdotes en Chiapas, la violación de mujeres o la corrupción "democratizada", mientras afluyen los créditos supermillonarios que, a través del Tratado de Libre Comercio y a cambio del petróleo, concretan el sometimiento total a los U.S.A..
- En Turquía, la Unión Europea aprueba, por "razones geoestratégicas" la unión aduanera, soslayando la violación masiva de los derechos individuales y colectivos de ocho millones de personas en el Kurdistán...¿Para qué seguir?.

La penosa realidad de la década de los noventa no se transmite, se esconde o se difumina. La masiva vulneración de los más elementales derechos de las personas se vela tras la cortina de humo de la supuesta "globalización económica". En aras del "paradigma neoliberal" se practican las más aberrantes "políticas de ajuste", bien respaldadas por las recetas del FMI, con total falta de compromiso, por parte de los Estados, con las necesidades sociales de sus ciudadanos.

Y estas grandes masas de población, excluidas por el "sistema", son empujadas hacia verdaderos "basureros humanos", en la periferia de las ciudades, para ser allí "incinerados" por distintas formas de violencia, enfermedades, prostitución infantil o drogas.

Este neoliberalismo (¿neoconservadurismo?) marca una tendencia brusca hacia la erosión de las soberanías nacionales, con procesos de supuesta "integración" como articulación subordinada del Sur en la nueva división internacional del trabajo, con gobiernos que se tornan simples oficinas de intermediarios sin ningún poder real que exceda la puntual práctica de las recetas de ajuste. En consecuencia, la firma de todas las formalidades internacionales sobre tratados en relación con los DD.HH. por parte de estos gobiernos está sometida, por más ornato y pompa que la rodea, a la más palmaria inoperancia, cuando no a la más hipócrita voluntad de incumplirlos.

Las políticas de cooperación son, por tanto, imposibles dentro de este marco neoliberal, salvo que no se sonroje al convertirse en comparsa y cómplice de la situación descrita. Así, programas con un lenguaje edulcorado acaban derivando en verdaderos instrumentos de opresión, explotación y discriminación, mientras parchean algunos de los nefastos efectos sociales de la política neoliberal. Esta incompatibilidad entre neoliberalismo y DD.HH. quedó patente en el propio reconocimiento, por parte de la ONU, de que más de ¡mil millones de personas! sobreviven en condiciones inadecuadas (sin agua corriente, sin electricidad, sin tierra, sin caminos transitables en su hábitat, sin servicios de salud, etc).

Las "políticas de ajuste" arrojan cada año varios millones de personas al pozo del desempleo mientras desaparecen estructuras estatales de atención y se privatiza la salud, la educación y los servicios públicos en general. Y, así, la democracia se transforma en una formalidad vacía y viciada, totalmente ajena a cualquier asomo de "soberanía popular".

Este esquema de dominación global impacta, no sólo ya en los derechos económicos, sociales y culturales, sino también, y de un modo directo, en los derechos políticos y en los llamados "derechos de tercera generación".

La realización de estos derechos exige, pues, un freno a este estado de cosas.

I. DERECHOS HUMANOS Y DESARROLLO.

1. Crónica de un fracaso anunciado.

Al efectuar una valoración de los resultados cosechados por la cooperación para el desarrollo no podemos dejar de sentir una sensación agrídulce ante la insuficiencia y precariedad de los mismos en la consecución del objetivo principal de la misma: la transformación de la realidad dirigida a mejorar las condiciones de vida de los pueblos en general y de los sectores marginados social, política y económicamente en particular.

Se echa de menos una apuesta firme y sin concesiones a la promoción, respaldo y fortalecimiento de aquellos movimientos sociales que exigen por un lado, el cambio del paradigma dominante de relaciones internacionales entre el Norte y el Sur, y por otro lado, reformas en las estructuras de los estados y sus constituciones, fundamentadas en un nuevo concepto de nación más acorde con su realidad multiétnica, pluricultural y multilingüe, que permitan la participación de los ciudadanos en los asuntos públicos y el reconocimiento efectivo de todos los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales.

Varias han sido las causas a las que se han atribuido el fracaso de lo que prometía ser uno de los agentes de desarrollo para los países pobres, entre las que destaca la polisemia de "cooperación para el desarrollo". Es obvio que bajo estas palabras encontramos una amalgama dispersa, divergente y en no pocas ocasiones contradictoria de propósitos, intereses, metas, actividades, agentes... de ahí que el análisis de sus logros y fracasos nace sesgado desde el inicio. Algunos ejemplos pueden ayudar a esclarecer esta tesis. La mayor parte de los fondos económicos otorgados por la U.E. y por España van destinados a "ayuda al desarrollo", encaminada a paliar situaciones adversas en términos de hambre y enfermedad; la condicionalidad de los países donantes prevalece en la mayoría de las ocasiones sobre las necesidades reales de los países destinatarios; las intervenciones en los efectos de las injustas condiciones estructurales han predominado en lugar de actuar sobre las causas que impiden la emancipación de los pueblos como sujetos de su propio desarrollo; por último, el acento puesto en la economía ha eclipsado el interés por el desarrollo humano, las libertades y los derechos fundamentales.

Aunque se ha esgrimido el respeto a los derechos humanos como criterio de condicionalidad a la hora de transferir recursos a los países en desarrollo, la condicionalidad que mayor repercusión ha tenido en estos años ha sido la establecida por los organismos internacionales del F.M.I. y del Banco Mundial. Las políticas de ajuste aplicadas quizá hayan logrado incrementar unos puntos el crecimiento económico, pero ha sido a costa de un retroceso alarmante de los derechos ciudadanos, ignorando que una condición para que la riqueza de las naciones sea duradera es que los derechos alcancen a todos. Los momentos históricos en que la prosperidad y los derechos avanzaron conjuntamente han sido muy escasos; la mayor parte del tiempo los que abogan por un mayor número de provisiones y por un mayor número de titularidades se han enfrentado entre sí.

2. Nuevas perspectivas.

En el actual contexto ideológico hegemónico la reivindicación de los derechos humanos implica afirmar su universalidad e indivisibilidad, y denunciar que la raíz del deterioro en unos casos y pérdida en otros, esta en la misma naturaleza del sistema neoliberal que reproduce su violación. Si no queremos que la lucha por los derechos humanos eche aire en los pulmones de la mala conciencia del sistema que degrada y hunde en la pobreza y en la marginación a millones de personas, la cooperación para el desarrollo deberá convertirse en un agente que contribuya a reconstruir a partir de ellos la realidad fáctica de las naciones, esto es, su economía, su régimen social y su política.

Enfocándolo desde el punto de vista de los DD HH, la cooperación no debería entenderse como una ayuda, sino como un intento de restablecer la justicia social de cara a otros pueblos a los que se ha tratado históricamente como inferiores, sin respetar sus derechos culturales, sociales, políticos o económicos.

No se trata, pues, de seguir ejerciendo el poder, creando dependencias, sino de trabajar conjuntamente para que los beneficios sean mutuos.

En este trabajo conjunto adquiere un papel muy importante la educación, no sólo en su vertiente más pragmática, también como transmisora de valores morales que rijan la conducta de los seres humanos: respeto, tolerancia, justicia, igualdad etc.

En este sentido la responsabilidad no debe decantarse sólo a favor o en contra de la educación formal, la que se recibe en las escuelas o colegios, institutos, etc, esa responsabilidad debe compartirla toda la sociedad, tanto los medios de comunicación (quizás los más influyentes) como el resto de personas que formamos parte de una comunidad.

II. DERECHOS HUMANOS Y COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN.

1. ¿Qué pasa con la educación?

La solidaridad internacional y la cooperación para el desarrollo recibieron un fuerte impulso en los últimos años por las movilizaciones del 07% y +; igualmente, los Derechos Humanos, con mayor o menor fortuna, son aspectos presentes en la sociedad actual, pero el cómo se relacionan entre sí, y de qué forma se tratan en el sistema educativo, es una cuestión poco analizada.

A riesgo de caer en simplificaciones esquemáticas, podemos resumir la situación actual en tres puntos:

- a) En la Educación Formal, sobre el papel, la cooperación para el desarrollo figura dentro del mundo de la transversalidad como parte integrante de la Educación para la Paz.
- b) En la Educación No Formal e Informal, son las ONGD quienes llevan el mayor peso, sin que, en ocasiones, sepamos, exactamente, si realizamos educación, sensibilización, o, más sencillo aún, simples campañas publicitarias de nuestra ONGD y sus actividades.

c) En el campo de los DD.HH., la situación se complica más. En el sistema educativo, se difuminan en una Ética general o como añadido a la Educación para la Paz; y es el profesor/a quien decide si es una educación "sobre", "para" o "en" los DD.HH. Y esto, pese al esfuerzo de algunas asociaciones para elaborar materiales didácticos.

Es, repetimos, una visión esquemática y ciertamente pesimista de la situación.

2. Las luces y las sombras.

¿Cómo superar esta visión derrotista? Cada vez más, desde ciertas personas y organizaciones, se habla de algo que no es un cambio en la denominación, una operación de maquillaje: de la Educación para el Desarrollo como una acción crítica y emancipadora.

En esta Educación para la Emancipación ya no nos sirve hablar sólo de E.D., ni siquiera dentro de la E. para la Paz; todo lo que se oferta en la transversalidad está interrelacionado: La E.D., en este análisis, ¿acaso no implica una elección de modelo de desarrollo?, y por tanto, se trata, también, de una Educación medioambiental, para la Salud, para el Consumo, para la Igualdad...

Por resumirlo de alguna forma, no es más que la cristalización, la aplicación en la realidad de los DD.HH.

Parece entonces fácil resolver esta cuestión en la E.F.: La transversal Educación para la Emancipación sería el hilo conductor de todo la currícula y se estarían formando ciudadan@s con autonomía crítica, participativ@s...

Traspasado el problema de la E.F. a la comunidad educativa, queda por resolver la E.nF. y la E.I.; los que parecen ser campos específicos de las ONGD y, por extensión, de la UOED.

Pero, aquí, conviene detenerse un momento y hacerse las críticas correspondientes. Nos encontramos con unas cuantas preguntas:

- . Las ONGD, ¿somos máquinas centrifugadoras de dinero del centro a la periferia o agentes activas para un cambio en las relaciones internacionales?
- . Nuestro modelo de desarrollo, ¿es un modelo participativo, respetuoso con el medio ambiente y que promociona los DD.HH.?
- . Quienes se dedican a tareas de educación y sensibilización en nuestras asociaciones ¿están plenamente integrados en nuestra acción diaria o son un lujoso añadido de puro marketing?

3. Caminos que se abren.

De la respuesta a estas y semejantes preguntas depende el camino a seguir:

- a) Continuemos como estamos, al fin y al cabo, la solidaridad está de moda y con campañas sensibilizadoras y/o educativas se consiguen fondos para el Sur, que es de lo que se trata.

b) Ya tenemos un hermoso modelo teórico, pero la realidad, ¡Ay, qué dura es la realidad!, nos impone otra dinámica. Posiblemente esta es la situación actual llena de todo tipo de contradicciones.

c) Acerquemos ese modelo teórico a nuestra actividad real. ¿Cómo?

- . En nuestros proyectos de cooperación incluyamos aspectos que potencien los DD.HH. en los países a los que van destinados.
- . Trabajemos de forma que sirvamos para crear sociedad civil, sociedad organizada, tanto en aquellos países como en el nuestro.

En definitiva, educar "en" y "para" los Derechos Humanos se debe de hacer en una Educación para la Emancipación que, para ser real y útil, ha de empezar modificando nuestros propios comportamientos, los de las ONGD y los de la comunidad educativa.

EPÍLOGO: ALGUNAS CONSECUENCIAS PRÁCTICAS.

El paso a la acción.

1) Así pues, si neoliberalismo y DD.HH son incompatibles, habrá que superar al primero para que los segundos puedan ser promovidos y desarrollados.

2) Revisar absolutamente la política oficial de cooperación.

- Eliminar créditos FAD.
- Proyectos que no sustituyan las obligaciones de los estados.
- Proyectos que no sean "humanitarios".
- Proyectos que apoyen a la gente organizada. Que puedan aportar cambios.
- Proyectos que incluyan siempre la promoción, respeto y desarrollo de los DD.HH. integralmente.

3) Denunciar las violaciones de forma racional-organizada.

- No permitir el silencio porque interese a las empresas españolas.
- Acompañar organizaciones de DD.HH. que valientemente se la juegan allá.

4) Potenciar instancias participativas.

- Plataformas (Chiapas, Kurdistán, Guatemala...)
- Asociaciones de amistad (Sáhara, Palestina...)

5) Divulgar y exigir el cumplimiento del Código de Imágenes.

- A los medios.
- A las organizaciones.
- A las instituciones.

6) Crear entidades con capacidad en las instituciones.

- Comisión Derechos Humanos en los órganos autonómicos.
- Comisión DD.HH. en los ayuntamientos, etc...

Bibliografía.

-Alcobendas Tirado, María Pilar. "Bibliografía Española sobre Derechos Humanos 1978-1990". C.I.S., 1991.

-Artola, Miguel. "Los Derechos del hombre". Círculo Universidad, 1995.

-Diemer, A. y otros. "Los fundamentos filosóficos de los Derechos humanos". Serbal / UNESCO, 1985

-Eide A. y otros. "Sobre la resistencia a las violaciones de los derechos humanos". Serbal / UNESCO, 1984.

- García Gómez, M. "Derechos Humanos y constitución española". Ed. Alhambra, 1984.
- Peces-Barba Martínez, Gregorio. "Tránsito a la modernidad y derechos fundamentales". Ed. Mezquita, 1982.
- "30 de enero. Día escolar de la no-violencia y la paz. Propuesta didáctica". MPDL, 1996.
- "¿Qué sabes de ética?". biblioteca de recursos didácticoa Alhambra, 1988.
- "Unidad didáctica Derechos humanos". Seminario de Educación para la Paz, 1989.

Para salir del laberinto. Por una concepción compleja de la transversalidad

Agustín Gil Martín. Asesor de Ciencias Experimentales del COP de Vitoria

1.- Introducción. El reto de la reforma

La Reforma educativa implica, entre otras cosas, una renovación de las **finalidades** sociales de la educación y de los **contenidos** del currículo, así como de las **responsabilidades** de los diferentes agentes educativos. En cuanto a las finalidades de la educación la LOGSE pone en primer lugar el **desarrollo integral** del alumnado, englobando en tal término no solo a la faceta instructiva centrada en los contenidos culturales académicos que permiten su futura inserción en el mundo laboral, sino también a esa otra hasta ahora menos valorada que tiene que ver con dimensiones fundamentales de la persona como son la educación cívica y moral.

Esta recuperación de las dimensiones humanizadoras en la intervención escolar se plasma también en los objetivos y contenidos del currículo. Y así, además de los tradicionales aportados por las diferentes áreas y disciplinas, se encuentran otros más novedosos que hacen referencia a problemáticas sociales de gran relevancia en estos momentos y que se engloban principalmente en las denominadas **Líneas transversales** (L.T.). Dicha problemática transversal, que está más próxima a la vida y además con un gran componente moral, compromete a toda la comunidad educativa responsable ahora de concretar y desarrollar su propio currículo. En efecto, el currículo entendido como el proyecto cultural de una comunidad (cultura escolar), no es ya un tema meramente técnico a desarrollar por el profesorado, sino primeramente un tema ideológico y de finalidades en el que participa toda la comunidad para decidir sobre todo lo que hasta ahora formaba parte del currículo escolar oculto.

Pero aunque en lo anteriormente expuesto hay teóricamente unanimidad social, el responsable último que es el profesorado se encuentra ante este **reto histórico** con grandes posibilidades pero también con grandes limitaciones:

(a) Aunque el nuevo marco legal favorece y promueve esta dimensión integral de la educación, hay sin embargo ambigüedad cuando no contradicción en la propuesta de la Administración al irse diluyendo lo transversal desde la declaración de intenciones de los Objetivos Generales de Etapas y Áreas, a los Criterios de Evaluación donde ya sólo aparecen los contenidos tradicionales como referente.

(b) Si se abre por una parte la posibilidad de hacer frente a la compartimentación del saber y de acercar lo escolar a la vida, el profesorado se encuentra por otra parte con la falta de formación, recursos didácticos y orientaciones para hacerla efectiva. Así por ejemplo, a una formación inicial fundamentalmente disciplinar, se une lo novedoso de lo transversal y el que el propio currículo oficial se articule en torno a las áreas tradicionales. Al final se deja en manos del profesorado la responsabilidad de integrar los distintos contenidos; ha de transversalizar el currículo pero se carece de un **marco integrador** de referencia que lo posibilite.

(c) La responsabilidad de toda la comunidad escolar en el establecimiento y desarrollo del currículo abre la posibilidad de dar un mayor sentido comunitario a la educación. Sin embargo no es difícil ver la enorme dificultad que ello comporta al partirse de una organización escolar estructurada de forma burocrática y alrededor del conocimiento académico. Se han de definir y negociar pues los nuevos roles, lo que conlleva una reconceptualización de la propia función docente y del papel del resto de agentes educativos, pues la educación y más en valores exige coherencia y compromiso personal con el proyecto educativo común.

(d) Finalmente, y para no pretender ser exhaustivo, citeremos que este nuevo planteamiento que lo transversal aporta a lo educativo choca frontalmente con las prácticas y valores socialmente dominantes. Parece que habiéndose renunciado al cambio social en otros ámbitos, todos los deseos y problemas deban ser resueltos exclusivamente en la esfera escolar (Preámbulo de la LOGSE).

No exageramos por tanto si afirmamos que la transversalidad, pese a lo aceptable del discurso, puede quedar convertida en la nueva "maría" de la práctica escolar, limitándose al voluntarismo de una minoría o a intervenciones puntuales y campañas meramente sensibilizadoras pero no transformadoras de dicha práctica. ¿O es que el pensamiento débil y postmoderno y los valores neoliberales hoy dominantes en nuestra cultura no afectan al ámbito escolar? (Yus 1994).

2.- Perdidos en el laberinto

Enfrentados al reto de la transversalidad, no parece que el profesorado por sí sólo, y actuando únicamente de manera individual, pueda asegurar la superación del mismo. Es necesario más debate y clarificación, pues muchas propuestas actuales pueden ser como direcciones de un laberinto que no conduzcan a la salida del mismo (Carbonell 1996). Repasemos algunas de las dudas y de los intentos de solución:

¿Darle la vuelta al currículo?. Muchas de las propuestas surgidas entre las personas entusiastas de lo transversal optan por darle la vuelta al currículo, es decir, volviendo "verticales" los contenidos que se pretenden meter dentro de los clásicos disciplinares (Yus 1995). Sin embargo aunque esta opción de estructurar el currículo sea la contraria de la propuesta oficial, hay que tener en cuenta que esta última no condiciona totalmente la acción en el aula, pues el profesorado siempre ha tenido, y más ahora, autonomía para desarrollar el currículo oficial que se debe limitar a ser un instrumento de ayuda para la programación. No hay que confundir la articulación del currículo básico que establezca la sociedad, con el currículo real del aula que bien puede articularse al revés que aquél, siempre y cuando contemple aquellos contenidos culturales mínimos. El problema radica en que aún pudiendo ser lo transversal el eje articulador del proceso educativo, carecemos de un marco conceptual que integre ambos componentes del currículo. Si aceptamos el reto de la educación integral, ¿cómo asegurar, al mismo tiempo que los contenidos transversales, la necesaria instrucción y el dominio de los marcos propios de cada materia?. Si hoy es más necesaria que nunca una "**ciencia con conciencia**", ¿cómo conseguir ambas dimensiones?.

¿Pero cuantas Líneas Transversales hay que considerar?. Esta duda se la deben plantear sobre todo quienes proponen darle la vuelta al currículo oficial. No solamente el número cambia según las diferentes Administraciones, Etapas o puntos de vista, sino lo que es aún más grave, ¿disponemos acaso de una auténtica epistemología de lo transversal?. Mi opinión es que no, y tal vez no sea posible por su carácter marcadamente actitudinal e ideológico (conciencia) en comparación con el de la propia ciencia. Si lo propio de los temas transversales es su referencia a problemas y conflictos, tanto de la sociedad como del individuo o la propia naturaleza, hay que reconocer entonces su diferente nivel epistemológico: su número varía con el tiempo y con los propios intereses sociales, su dinámica de cambio no es por crítica racional intersubjetiva sino por confrontación y lucha de intereses, su cuerpo de conocimientos peca de falta de consenso, etc. Esto nos lleva a afirmar la naturaleza débil de la

epistemología de la transversalidad. Un ejemplo de lo anterior es el caso de diferentes enfoques transversales, que una vez logrado cierto reconocimiento social pretenden hacer pivotar sobre ellos el resto de los contenidos (p.e. Coeducación, Educación Ambiental, Educación para el Desarrollo, etc). Si deseamos una educación integral, lo que no podemos pretender es que de nuevo una dimensión relegue a las demás, justamente el mismo error que la transversalidad empezó por criticar a la cultura escolar tradicional.

¿Suma de transversales o marco general? .Si como dicen los diferentes DCBs, las diversas temáticas transversales no deben ser excluyentes sino que deben integrarse en la educación impartida en un centro, puesto que son perspectivas convergentes y complementarias, ¿cuál puede ser el marco general y el núcleo estructurador de estos contenidos?.¿No habrá que pensar también en la necesaria transversalización de las propias LT?. Es verdad que las LT pueden ser uno de los hilos conductores para dar un enfoque globalizador o interdisciplinar a determinados contenidos, pero ello implica la necesidad de disponer de un **marco general** que integre los diferentes contenidos curriculares y evite no solo la parcelación de la instrucción, sino también el dejar en manos de especialistas de lo transversal la educación cívico-moral.

¿Cuál puede ser el núcleo estructurador de lo transversal?. La articulación del currículo oficial en torno a las áreas tradicionales y la propia experiencia docente, ha llevado a que en la mayoría de los casos lo transversal se contemple en un segundo momento del proceso de realización del Proyecto Curricular de Centro (PCC). Primero se programan las áreas y luego por afinidad temática se "meten" las LT: por ejemplo Educación para el Desarrollo en Ciencias Sociales, Educación Ambiental en Ciencias de la Naturaleza, Educación en los Medios de Comunicación en Lenguas, etc.

Un avance respecto a lo anterior ha supuesto la consideración de que el aporte fundamental de la transversalidad se centra en el campo de los valores y actitudes, y por lo tanto es aquí donde deberemos encontrar el marco general (MEC 1993). Por ejemplo no hay ningún contenido conceptual de la Educación Ambiental que no pueda darse a través del resto de las áreas; su aporte fundamental es no tanto la educación "desde" o "por" el medio, sino "a favor" del medio, lo cual es fundamentalmente axiológico (Unesco 1989).

Coincido pues con las aportaciones de Lucini (1966) de que lo transversal no es algo a meter dentro del currículo, sino que se ha de construir sobre los valores. Las LT pueden ayudarnos a construir y consensuar el "**sistema de valores básicos para la vida y la convivencia**" que fundamenta todo proyecto cultural, pero no son el único punto de referencia. Son como señales de atención que marcan las prioridades y sensibilidades del momento social, pero pueden pecar de parcialidad al decantarse excesivamente por el lado preventivo ante la urgencia y gravedad de ciertos problemas sociales (crisis ambiental, salud, seguridad vial, etc).

¿Hasta dónde alcanza la transversalidad?. La comunidad escolar va siendo consciente de la carga de profundidad que aporta tomarse en serio lo transversal. No sólo afecta a los valores básicos en los que se pretende educar (PEC) y al tratamiento coherente en todas las áreas (PCC), sino que la mayor importancia la tienen las dimensiones organizativas y de convivencia (ROF, Clima de aula y centro, etc), donde se exige el compromiso y coherencia de toda la comunidad educativa.

Incluso se puede plantear (Yus 1995) extender la transversalidad más allá del marco escolar (transversalidad no formal), haciendo partícipe a todo el entorno social, si se es consecuente con la afirmación de principios de que la educación como servicio público es de todos y por tanto todos somos o podemos ser agentes educativos. Nos

encontramos aquí con la recuperación no solo de la dimensión humanizadora de la educación, sino también de la opción por el **cambio social**, últimamente más abandonada. Ello nos permite avanzar en nuestra propia desalienación personal y profesional, reconociendo que también nos educamos educando, y que el cambio social, aunque sólo puede conseguirse mediante la acción en todos los ámbitos, tiene en la escuela un papel fundamental al contribuir a crear personas críticas y activas que amplificarán en el futuro el cambio dentro y fuera de la escuela.

3.– Lo complejo exige un planteamiento complejo

Si como hemos visto la Reforma educativa supone teóricamente un cambio de perspectiva, que complejiza el hecho educativo al superar la visión meramente instrumentalista y tecnicista, la respuesta a los retos que como el de la transversalidad se nos plantean al profesorado debe exigir a su vez un planteamiento complejo. Hemos de pasar de un **paradigma simplificador** dominante todavía en la cultura occidental (disyuntor, simplificador, jerarquizador), a otro **paradigma de la complejidad** en el que se aúnen el análisis con la síntesis, en donde se tengan en cuenta las interconexiones, las no linealidades, las realimentaciones y sinergias, y en definitiva se respete la unidad y complejidad de lo real y en particular del proceso educativo (Morin 1994). Por ejemplo, el reto de cómo transversalizar el currículo hemos de verlo no como una moda o una exigencia burocrática, sino que en realidad replantea el eterno problema educativo de cómo conectar el conocimiento escolar con la vida, y que remite a términos que como "globalización e interdisciplinariedad" intentan superar la clasificación cerrada que de dicho conocimiento establecen las diferentes marerías tradicionales.

Dicha concepción compleja de la educación la basaremos en tres principios: (1) Enfoque sistémico de la realidad y del conocimiento, así como de los valores. (2) Enfoque constructivista del proceso de enseñanza–aprendizaje. (3) Perspectiva crítica de la realidad social y del hecho educativo (Ires 1991).

Enfoque sistémico. El emergente paradigma de la complejidad sustituye el concepto fundamental de **objeto** por el de **sistema**. En el estudio de un sistema no cabe limitarse al estudio de las partes, sino que las interconexiones y estructuras juegan un papel esencial. Por ello tan importante como la disyunción y el análisis de la realidad, patrimonio del paradigma simplificador, es la integración y la síntesis que nos restituyen la unidad de dicha realidad (Gil et al, 1992).

Dicho enfoque sistémico puede aplicarse al proceso de enseñanza–aprendizaje (modelo didáctico sistémico), a los propios contenidos o conocimiento de la realidad, tanto natural (Gil et al 1992) como social (Ires 1991), y en el apartado siguiente lo aplicaremos a los valores en el intento de encontrar un marco general para las LT y la educación (sistema de valores básicos para la vida y la convivencia) que nos permita fundamentar todo proyecto curricular.

Desde esta perspectiva es falso el dilema materias tradicionales–Líneas Transversales. Las primeras ofrecen puntos de vista para el análisis y comprensión de los diferentes niveles de complejidad de la realidad; las segundas aportan nuevos enfoques a partir de la problemática social actualmente relevante. Pero tan parcializadoras son las primeras en el estudio compartimentado de la realidad, como las segundas al tratar las diferentes problemáticas por separado. El reto está en las primeras en construir un conocimiento relacionante que aune el necesario análisis con la posterior síntesis (metodologías globalizadoras e interdisciplinares); en las segundas hay que ver que lo

común es el tipo de persona y sociedad que pretendemos ayudar a construir. De hecho las LT no son nuevos contenidos a enseñar, sino focos o puntos de atención, elementos que pueden ayudar a centrar las experiencias de vida del alumnado. Incluso en un modelo de educación integral sobrarían, por incluidas, como intervenciones separadas. El reto por tanto no es sólo el cómo transversalizar las áreas, sino cómo conseguir un currículo lo más integrado posible en donde se contemplen relacionados tanto los conocimientos (ciencia) como los valores (conciencia). Con frecuencia los seres humanos hemos necesitado dividir la realidad para poder estudiarla, reduciendo de este modo los problemas a unas dimensiones abordables por nuestro quehacer científico. Sin embargo esta actitud no debería sobrepasar los límites en los que es útil y necesaria, y recordar que como decía Bachelard, *"lo simple no existe, sólo existe lo simplificado"*, y lo simplificado lo ideamos nosotros.

Con todo, verdaderamente, el problema del paradigma simplificador, tan arraigado en Occidente, no es el de la necesaria fragmentación de la realidad compleja para su estudio, sino el escaso interés que presta posteriormente al proceso de reconstrucción de dicha realidad. Porque la cuestión no estriba en decantarse hacia las partes o hacia el todo, sino en integrar el conocimiento del todo y las partes (Novo 1995).

Enfoque constructivista. Tal vez el **constructivismo** sea el principio más conocido entre el profesorado, en parte por ser el marco referencial de la Reforma a la hora de concretar las orientaciones didácticas de cara a la intervención educativa. Dicho principio afirma básicamente que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores (Carretero 1993).

En consecuencia, desde el punto de vista constructivista, toda comprensión es siempre construcción e interpretación que realiza el sujeto que aprende a partir de la nueva información y sus marcos de referencia previos. Por otra parte, desde una perspectiva sistémica, cuando comprendemos algo no lo añadimos simplemente a nuestro "almacén" de conocimientos, sino que se integra en el sistema de lo que sabemos, cambia sus propiedades y potencialidades, y opera como un verdadero reorganizador de nuestros esquemas y tramas cognitivas.

En nuestra tradición educativa estamos muy acostumbrados a trabajar casi exclusivamente con el pensamiento, pero hemos de tener presente que el aprendizaje es un fenómeno integrado, algo que implica a la persona entera, como entramado de cogniciones, sentimientos, afectos, valores, etc. Es justamente en el campo de los valores donde hemos de aplicar ambos enfoques, constructivista y sistémico, de cara a elaborar un marco general que nos permita tratar coherentemente la transversalidad. Por una parte toda propuesta de educación cívico-moral debe abandonar modelos basados en una concepción absoluta e inmutable de los valores, pues éstos son construcciones humanas, pero por otra parte se debe rechazar el relativismo axiológico dado que no todo vale, o vale igual, además que para aprender valores se necesitan modelos de identificación no ambiguos. Es por tanto necesario ayudar a que el alumnado construya racional y autónomamente sus propios valores, adopte actitudes coherentes con los mismos y se comporte de manera consecuente. Todo ello desde el respeto a la autonomía de cada sujeto y desde el diálogo racional, actitudes necesarias de cara a superar el individualismo y los conflictos de valor.

Es justamente en los conflictos de valor donde se pone de manifiesto el carácter sistémico de los valores; dichos conflictos pueden surgir porque personas o grupos tengamos valores diferentes, o bien porque sea imposible compatibilizar absoluta y simultáneamente dos o más valores. Estos no son por lo tanto elementos aislados, sino

que se relacionan formando un sistema que toda persona utiliza como marco de referencia en su intervención con los demás.

Perspectiva crítica. Al enfoque constructivista y sistémico de los valores hemos de añadirle una perspectiva crítica, y ello en la medida en que dichos valores socialmente dominantes son construcciones humanas que obedecen siempre a determinados intereses y se enmarcan en relaciones de poder.

Las LT surgen de la problemática social gracias muchas veces a la iniciativa de los movimientos sociales, y pueden ayudar a realizar una lectura crítica de la realidad social y a su transformación. Pero ello implica no olvidar las fuerzas hegemónicas responsables de dicha problemática y el papel transformador y no solamente adaptador de la educación (¿porqué no introducir por ejemplo la insumisión como nueva LT?). Dicha postura crítica quedará más clara cuando concretemos en el punto siguiente el sistema de valores básicos para la vida y la convivencia, sistema que debe tener como referencia última el desarrollo de la autonomía personal y moral y la capacitación para la participación social responsable (educación integral).

4.- Marco general para tratar la transversalidad

Si como ya hemos visto lo propio de las LT se centra en el campo de los valores y actitudes, entonces el marco general en torno al cual se pueden articular las diferentes problemáticas transversales no puede ser otro que el de la educación moral y cívica (MEC 93). Dicho marco no solo complementa la educación científica, sino que además fundamenta y unifica el proyecto cultural de toda comunidad educativa.

Se plantea entonces la tarea de concretar cual puede ser el "**sistema de valores básicos para la vida y la convivencia**", tarea que corresponde a toda comunidad educativa y que deberá venir reflejado en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). En dicha búsqueda y creación de un sistema de valores consensuado por toda la comunidad, las LT pueden ser elementos dinamizadores y puntos de referencia, pueden permitir que aflore a un nivel consciente todo aquello que a nivel inconsciente se está desarrollando en el centro (currículo oculto), pero hemos de superar su parcialidad y coyunturalidad. Si aceptamos el reto de una **educación integral**, entonces las finalidades de la educación no pueden ser otras que el desarrollo de la autonomía personal del alumnado y su socialización crítica.

Dichas finalidades remiten al modelo de **persona y sociedad** que se pretende ayudar a construir a través del sistema educativo, pero para ello es necesario concretar también el tipo de información que hemos de utilizar en este sistema abierto y comunicacional. La tercera finalidad educativa es en efecto proporcionar al alumnado los **instrumentos culturales** considerados básicos para cada etapa, que le permitan tanto su desarrollo personal como su socialización.

Pero, ¿cuáles pueden ser esos valores que orienten y fundamenten las finalidades básicas de la educación antes citadas?. Siguiendo las aportaciones de Adela Cortina y de Victoria Camps, necesitamos concretar los contenidos de una Ética mínima, de una Moral cívica que pueda fundamentar nuestra vida en convivencia, porque en ausencia de ellos difícilmente podemos hablar de educación o de sentirnos miembros de una misma sociedad. Bien entendido que estos contenidos mínimos los hemos de construir en el diálogo y consenso intersubjetivo, y en cuanto tales han de ser exigibles,

mientras que los ideales personales de felicidad hacen referencia a contenidos máximos los cuales son ofertables pero no se pueden exigir.

La Moral cívica es hoy un hecho en las sociedades pluralistas, al menos a nivel teórico. El proceso de humanización nos ha llevado a aceptar determinados valores, derechos y actitudes, y de ahí que nuestra tarea consista en sacar a luz cuáles son esos mínimos ya compartidos para tomar conciencia de ellos y para intentar potenciarlos. Según A. Cortina (Cortina 1994), *"tales mínimos podrían concretarse en el respeto de los derechos humanos de la primera, segunda y tercera generación, fundamentados en los valores—guía de libertad, igualdad y solidaridad, y, por último, en una actitud dialógica basada en la tolerancia activa y en el interés por el entendimiento mutuo"*

Podemos decir, por tanto, que los valores mínimos compartidos en una sociedad democrática son, en principio la libertad, la igualdad y la solidaridad. Dichos valores forman el núcleo de una Ética de mínimos y deben transmitirse a través de todo el proceso educativo y por parte de todos los sujetos presentes en el mismo. Ahora bien, todo derecho implica recíprocamente un deber para con los demás, pues sólo si éstos son asumidos por todos podremos tener garantizados aquellos. Por último, dichos derechos y deberes conllevan la vivencia de unas actitudes y el cumplimiento de unas normas, gracias a las cuales se hace posible la encarnación de aquellos valores—guía (Lucini 1996).

En el cuadro siguiente resumimos los valores básicos y actitudes con ellos relacionadas, tanto en la vertiente positiva de los derechos (parte izquierda) como en la de los deberes para con los demás (parte derecha)

| LIBERTAD | | IGUALDAD | | | SOLIDARIDAD |
|-----------|-----------------|---|--|--|---|
| Autonomía | Responsabilidad | Vida digna (Salud, cultura, sexualidad) | No discriminación (Tolerancia Respeto,...) | Vida en paz (No violencia, medio ambiente sano.) | Solidaridad (Compartir, Cooperar, Ayudar,...) |

Cuadro 1. Valores básicos del ámbito moral

Ahora bien, la naturaleza de gran parte de los acontecimientos sociales no tiene que ver directa e intrínsecamente con el bienestar o los derechos de los demás (nivel moral). Entre las normas escolares por ejemplo unas son de tipo administrativo, otras convencionales, otras de tipo personal, y sólo una parte de ellas hará referencia al ámbito moral en la medida que apelen al bienestar y derechos de las personas.

Por ello hemos de reconocer que, como afirma Turiel, el conocimiento social se estructura en dominios en torno a ciertas nociones básicas. Proponemos que en el marco general en el que concretamos el sistema de valores básicos para la vida y la convivencia, se distingan tres dominios o ámbitos: el **moral** anteriormente expuesto (Cuadro 1), el **social** y el **cultural** (Cuadro 2), y ello en paralelo con las tres finalidades básicas de la educación que remiten a los modelos de persona, sociedad y cultura que deseamos construir y transmitir a las nuevas generaciones.

| | |
|------------|---------|
| DEMOCRACIA | CULTURA |
|------------|---------|

| | | | |
|-------------------------|---|--------------|---------------|
| Convivencia democrática | Diálogo (Escucha, Respeto, Participación) | Conocimiento | Participación |
|-------------------------|---|--------------|---------------|

Cuadro 2. Valores del ámbito social y cultural

Creemos que con el marco anterior se facilita el hecho educativo, al organizar la educación cívico–moral en torno a unas pocas nociones y valores básicos y no en torno a problemáticas parciales o cientos de actitudes. Podemos disponer así de un marco integrador que puede guiarnos a la hora de tratar las diferentes perspectivas educativas.

En la introducción de las LT en concreto deberíamos tener en cuenta estos diferentes dominios, que se corresponden con otras tantas vertientes de un desarrollo humano integral: educación científico–cultural, educación social y educación personal y moral. Así por ejemplo, la Educación Vial consta en su mayor parte de contenidos de tipo convencional (normas), pero hay que relacionarlos con el respeto a la vida humana que los fundamenta y justifica (ámbito moral). La Educación para la Igualdad entre los Sexos por el contrario consiste fundamentalmente en un tema de justicia e igualdad (ámbito moral), y desde aquí deberíamos revisar las actitudes sociales y los contenidos culturales que sean discriminatorios. Finalmente otro conjunto de Líneas Transversales (Educación para la Salud, el Consumo, Medioambiental, etc), están más ligadas con la educación científico–cultural, pero quedarían incompletas sin sus dimensiones sociales (normas a respetar) y morales (autonomía, respeto, justicia, solidaridad).

El presentar los tres ámbitos o dominios anteriores no quiere decir que haya que abordarlos por separado. Pensamos más bien que hay que ofrecer al alumnado oportunidades para que pueda desarrollarse integralmente, evitando tanto la mutilación de una cultura y conocimiento científico sin dimensión ética (ciencia sin conciencia), como el caso opuesto de una educación moral que deje de lado la razón crítica y el conocimiento científico de la realidad (manipulación).

5.– Estrategias de actuación práctica

Una vez realizada la reflexión global anterior acerca del hecho educativo, en el que se interrelacionan tanto el saber científico como el saber ético (ciencia con conciencia), terminaremos especificando cuál debería ser la presencia y forma de tratamiento de las LT en el currículo escolar. Bien entendido que dichos contenidos necesitan ser planteados y desarrollados en total conexión con los contenidos científicos, al mismo tiempo que con el proceso global del descubrimiento y la interiorización de los valores básicos que fundamentan dicho currículo, y ello no de forma independiente o separada, sino lo más integrada posible (Lucini 1966).

En la concreción curricular de los temas transversales podemos distinguir de forma esquemática dos estrategias opuestas, la deductiva y la inductiva, aunque en la práctica la más corriente deberá ser una mixta que atienda a la realidad y problemática de cada centro, siendo lo importante no el punto de partida de cada cual, sino el referente último a conseguir que no es otro que el común deseo de favorecer el desarrollo integral del alumnado.

En el proceso deductivo se partiría de incluir la temática transversal ya desde el primer nivel jerárquico en el que la comunidad educativa fija los fines y valores educativos (PEC), para después concretar y desarrollar dichos valores tanto en las normas y reglas de funcionamiento (ROF) como en los diferentes elementos del Proyecto Curricular y de las Programaciones de Aula (Lucini 1994). Las LT pueden ayudarnos tanto a construir y consensuar el "sistema de valores" (Lucini 1993), como a desarrollar y hacer operativo dicho sistema en actitudes y normas secuenciadas teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo del alumnado. La experiencia asesora en centros demuestra que esta vía es posible, pero el camino aunque enriquecedor es lento y tal vez más idóneo para aquellos centros que posean una fuerte identidad y larga dinámica de trabajo en común.

La vía inductiva por el contrario parece la más aplicable en la mayoría de los centros en los que se parte de iniciativas puntuales de ciertas áreas o personas, o bien de la decisión de abordar la transversalidad en el proceso de elaboración del PCC. En este caso las LT pueden servir de perspectivas críticas que lleven desde enriquecer a las Programaciones tradicionales, hasta preguntarse por el para qué de la educación (valores), lo cual puede desencadenar un proceso de reflexión que finalice con el establecimiento de los fines y valores a promover conjuntamente en el centro (PEC). Una vez elaborado dicho documento, es posible proseguir con la vía deductiva para dotar de coherencia a todo el proceso educativo.

En todo caso la concreción última en las Programaciones de Aula puede ir, desde la reestructuración de los contenidos disciplinares incorporando el enfoque transversal, pasando por la convergencia de dos o más disciplinas (interdisciplinariedad) gracias a algún tema transversal, para llegar en algún caso a que dicho tema sea el elemento globalizador de una experiencia, proyecto o investigación escolar (Gil 1993).

Por último no olvidar algo fundamental como es la necesidad de un conocimiento escolar lo más integrado posible, no solo de las diferentes LT sino también de las materias tradicionales (perspectiva global). Esto es lo que hemos intentado favorecer con el planteamiento complejo de la educación y de la transversalidad, movidos siempre por el reto que supone aceptar las exigencias de una auténtica educación integral (ciencia con conciencia, Morin 1984).

6.- Conclusiones

El reto de la transversalidad puede tener el riesgo de quedarse más en declaración de buenas intenciones que en una auténtica renovación educativa, pero al menos nos oferta la posibilidad de introducir un elemento provocador que puede servirnos de acicate para entre todos encontrar la salida del actual laberinto. Para que las respuestas que elaboremos lo sean en un sentido progresista y transformador, nos parece necesario tener en cuenta al menos los puntos siguientes:

– Superar lo coyuntural de las modas o las prescripciones meramente administrativas o burocráticas para pasar a reconocer que la transversalidad afecta al núcleo más humanizador de la educación, al favorecer que nos planteemos el para qué y no sólo el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Hemos de aceptar el reto de lo que supone una educación integral que plantee como meta última el ayudar a conseguir un alumnado autónomo, crítico y solidario.

- Rescatar la problemática social, política y cultural que aparece de manera marginal en la actual Reforma, potenciando al mismo tiempo la dimensión comunitaria de la educación. El Sistema Educativo no solo debe ser la instancia donde se interprete y recree la cultura de una forma crítica, sino que puede ser también un ámbito donde se potencie el cambio social.
- Reconocer que no hay recetas ni soluciones simples, pues en el proceso educativo tratamos con personas y valores que son la esfera más compleja de la realidad. Pero al mismo tiempo dicho proceso es enriquecedor y transformador para nosotros mismos pues educamos educándonos.
- Finalmente recuperar la dimensión utópica de la educación y comprometerse con la realidad con una actitud reflexiva y crítica, no solo para contribuir a construir un mundo más justo y solidario, sino también para avanzar en la propia desalienación personal y profesional.

7.- Bibliografía

- Camps, V. (1990). Virtudes públicas. Espasa-Calpe.
- Camps, V. (1993). Los valores en la educación. Alauda.
- Carbonell, J. (1996). El laberinto de las transversales. Aula N° 46, pp. 69-72
- Carretero, M. (1993). Constructivismo y educación. Edelvives. Aula Reforma N° 9
- Cortina, A. (1994). La ética de la sociedad civil. Alauda-Anaya.
- Gil, A. et al (1992). Diseño Curricular Base de Ciencias de la Naturaleza. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gil, A. (1993). Integración de la Educación Ambiental en el sistema educativo. Curso de Postgrado de Educación Ambiental de la UPV. En Educación a favor del medio Teresa Nuño y Kepa Mz. de Lagos Editores (1996). Gobierno Vasco-UPV.
- IRES (1991). Proyecto Curricular: Investigación y Renovación Escolar. Diada.
- Lucini, F. (1993). Temas transversales y educación en valores. Alauda-Anaya.
- Lucini, F. (1994). Temas transversales y áreas curriculares. Alauda-Anaya.
- Lucini, F. (1966). Sueño, luego existo. Alauda-Anaya.
- MEC (1993). Temas Transversales y Desarrollo Curricular. Secretaria de Estado de Educación.
- Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
- Morin, E. (1984). Ciencia con conciencia. Anthropos
- Novo, M. (1995). La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Ed. Universitas.
- Turiel, E. (1984). El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Debate.
- UNESCO-OEI (1989). Educación y medio Ambiente. Conocimientos básicos. Ed. Popular.
- Yus, R. (1994). Dos mundos contradictorios. Cuadernos de Pedagogía N° 227, pp.35 - 39.
- Yus, R. (1995). ¿Hasta dónde alcanza la transversalidad?. Por un proyecto social desde la transversalidad. Aula N° 43, pp.71-77.

TITULO:**COMUNICANTES:**

“La educación en valores a través de la lectura en el primer ciclo de Primaria, y su extensión al P.C.C. Una experiencia educativa

EQUIPO DE PRIMARIA DEL C.P. ANDUVA

Cuenca, Ana

Miguel, M^a Carmen.

Santamaría, M^a José

Soto, Inmaculada

Soto, Pilar.

ASESOR Líneas Transversales COP-GETXO

Camión, Kepa

Direcciones:

Colegio Público “ANDUVA”, 09200-Miranda de Ebro (Burgos)

COP de Getxo. Parque Gobelaurre, Lonja nº 2, 48930 Areeta-Getxo (Bizkaia)

Desarrollo: Se trata de comunicar la experiencia realizada en el C.P. Anduva de Miranda de Ebro por el equipo del Primer Ciclo. En el curso 94-95, y como reflexión de la incidencia de las líneas transversales en el curriculum escolar se profundizó en el concepto de Educación en Valores, trabajo de y en actitudes y programación y secuenciación de algunos valores a lo largo del ciclo.

Contextualizándolos con las experiencias del centro, se prepararon materiales para introducir la educación en valores, a través de la lectura, pues se partía de un seminario de lectura en el primer ciclo de primaria, preparándose cuentos y fichas sobre los siguientes valores: *La Tolerancia, la Responsabilidad, la Sinceridad, y los Buenos Hábitos*

En el presente curso escolar 95-96, y después de haber evaluado la experiencia de la implementación del curso anterior, hemos seguido trabajando el tema de la transversalidad desde un doble camino.

1.- Preparando materiales para introducir en el tercer nivel de programación del Primer ciclo de Primaria, trabajándose los siguientes valores. *Autoestima, Respeto y la Solidaridad.*

2.- Trabajando a nivel de todo el claustro la introducción en el Proyecto Curricular de Centro de la educación en valores. Se ha reflexionado sobre la importancia y falta de neutralidad de dicha educación. Se han elegido valores nucleares sobre los que girar las futuras programaciones, reconceptualizándolos, a fin de aclarar, a través de la reflexión conjunta, los términos que trabajábamos. Finalmente se están secuenciando y graduando los contenidos, actitudes y actividades a trabajar por ciclos para la integración plena de los valores del centro en la construcción de los valores de los alumnos y alumnas así como los criterios de integración de los Padres y Madres del Centro en estas actividades.

En la comunicación se expondrán la metodología del trabajo realizado, y los materiales producidos con vistas a su integración en el segundo y tercer nivel de concreción.³⁵

³⁵Para comunicación oral, se necesitará un retroproyector. En caso de paneles serían deseables dos. Uno para los materiales concretos de aula y otro para la introducción al Proyecto Curricular de Centro.

En explicación de la Ficha Resumen presentada en primer lugar, y dado que el trabajo que os presentamos es eminentemente práctico, pues consiste sencillamente en la metodología que un grupo de profesoras y profesores concreto de un centro determinado se ha dado para introducir de una forma consiente la educación en valores en su diseño curricular de centro, y las secuenciaciones y materiales producidos, os enviamos algunos documentos que indican los pasos dados, y el desarrollo de uno de los valores trabajados a modo de ejemplo (En este caso hemos elegido el valor Autoestima, pues pensamos que es un previo al trabajo de la educación en valores.). Si hubiera interés por el resto de participantes al congreso de una mayor extensión del trabajo que hemos realizado, bastaría con que se pusieran en contacto con nuestro centro educativo para aportarles los materiales preparados del resto de los valores.

*No presentamos ahora la secuenciación de objetivos y contenidos, ni la programación pues nos parece poco relevante respecto a los materiales que con el ejemplo que os presentamos nos pasamos de las doce páginas solicitadas. **LO MÁS INTERESANTE DE ESTA COMUNICACIÓN RADICARIA EN LAS RESPUESTAS QUE HEMOS DADO A LAS DIFICULTADES QUE NOS HAN IDO SALIENDO.***

DOCUMENTO.

LA EDUCACIÓN EN VALORES O LAS LÍNEAS TRANSVERSALES EN EL DISEÑO CURRICULAR

Existen tres niveles de concreción del currículo escolar, y en los tres tienen que aparecer la educación en valores y/o las líneas transversales. En este documento se pretende aclarar un poco la dinámica a seguir para introducir en el Diseño Curricular de Centro la educación en valores y/o las líneas transversales.

PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN.

Nivel oficial que expresa las finalidades, objetivos y contenidos que la Administración (del Estado y/o de la Comunidad Autónoma correspondiente), indican como preceptivos de la acción educativa.

En este nivel, se mencionan la educación en valores y/o las líneas transversales y su importancia, aunque no concretan prácticamente nada.

Importantísimo artículo 1 y 2 de la LOGSE.

SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN

A) Partir del Proyecto Educativo de Centro, ideario o valores asumidos por la colectividad (O necesidades perentorias que se intuyan)
(Atención a la participación de los Padres y Madres y del alumnado).

B) Creación de un documento de la educación en valores y/o de transversalidad D.C.C. con los siguientes pasos

- Elección y justificación de algún valor o línea Transversal prioritaria.

- Reconceptualización del valor o línea. (Esto supone una reflexión en común que acerca posturas y facilita toma de decisiones posteriores)

- Identificación del valor o línea con los objetivos generales de Etapa.

- Definición de “*un curriculum educativo*” de la línea o valor. Objetivos específicos, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, criterios metodológicos y de evaluación de esa línea o valor. Adecuación de todo ello a cada uno de los niveles en espiral. (Todo este trabajo se puede hacer en un doble sentido. Bien a partir de la experiencia, de lo que ya se está haciendo (que en algunas líneas, salud por ejemplo suele ser mucho), abstrayendo y obteniéndolo de las áreas y posteriormente añadiendo los contenidos que falten o a partir de lo definido por alguna personalidad, experiencia o documento desde fuera del trabajo cotidiano

- “*Diluir*” dicha programación de la educación en valores y/o línea transversal en las áreas clásicas por ciclos. A veces, casi siempre los contenidos conceptuales y muchos de los procedimentales y actitudinales se pueden trabajar desde las áreas, pero otras veces tendremos que prever situaciones y lugares específicos de trabajo de actitudes. ¿La tutoría?.

- *Analizar* el curriculum oculto del centro en relación a la línea transversal o valor, identificando y analizando las contradicciones que aparezcan.

- *Tomar decisiones* que lleven a una disminución paulatina de las contradicciones y a una formación del profesorado en técnicas y habilidades que favorezcan la línea transversal y/o el valor.

En este nivel tendrían que presentarse una serie de documentos sobre la educación en valores y/o transversalidad que indicasen las pautas de actuación del Centro en este sentido.

Estos documentos podrían tener un esquema parecido al siguiente.

- 1.- Introducción. Indica la educación en valores y/o o las líneas transversales elegidas, argumentando la elección.
- 2.- Reconceptualización, indicando la reflexión del Centro sobre dicha línea o valor.
- 3.- Objetivos y contenidos de la línea por niveles en cada una de las áreas clásicas.
- 4.- Principios metodológicos y de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la línea o valor. ¿Las alumnas y alumnos cambian de actitudes?
- 5.- Reflexión general sobre el curriculum oculto.
- 6.- Incongruencias del curriculum oculto con la línea transversal.
Propuestas de cambio a corto y medio plazo.

TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN

- Motivar el trabajo en área desde la línea transversal, favorecer el enseñar el área desde la línea, *sustituir* actividades que sólo trabajen el área por actividades que trabajen objetivos de área y del valor o de la línea transversal, introduciendo contenidos transversales (Sobre todo los conceptuales, aunque también los procedimentales y actitudinales).

.-Trabajar procedimientos y actitudes en espacios de reflexión propios (tutorías).
Importantísimo en la educación de valores.

.- Eliminar paulatinamente contradicciones del curriculum oculto.

.- Formarse (el profesorado) en dinámicas y metodologías que favorezcan las dinámicas de desarrollo de los alumnos y alumnas y el clima del centro.

.- Estar sensibles a las demandas implícitas que el alumnado hace sobre temas transversales.

Las relaciones internacionales en los materiales curriculares. Dos experiencias: el Magreb y Palestina.

Anna Ros i Miragall

José A. Antón Valero

(Miembros del Equipo Educativo de Entrepobles)

Podemos afirmar que lo característico de las relaciones internacionales en lo que va de siglo y especialmente en los últimos años, es la conflictividad generada en los diferentes ámbitos del mundo social. En lo religioso, cultural, económico, militar... los brotes de enfrentamiento y contradicción han sido permanentes. Estaremos de acuerdo que se hace imprescindible el fomento de una conciencia humana ante la diversidad y gravedad de muchos de esos conflictos, que sólo se podrá adquirir mediante la adecuada comprensión de los fenómenos e interrelaciones que se producen en ese marco.

Ahora bien, ¿ con el tipo de información actual, es posible una educación que asuma de forma adecuada esa tarea?. Las nuevas tecnologías de la información han convertido en un espectáculo la conflictividad mundial. Las imágenes de la Operación "Devolver la Esperanza" de los marines norteamericanos en Somalia (Ripoll, 1994), la vulgarización y simplificación de la guerra de Ruanda, la dicotomización de la Guerra del Golfo, la satanización de lo árabe asociado al islam, las contradicciones acaecidas durante el largo proceso de la guerra de los Balcanes (Orive, 1994), por poner algunos ejemplos relevantes, nos hacen pensar que existen serios problemas para creerlo. Sabemos que "el peligro de la noticia es que se produce en un contexto determinado y se transmite y difunde en otro totalmente diferente". Sin duda a ello han contribuido tanto los intereses económicos existentes en el negocio informativo que prioriza criterios comerciales y de audiencia, como la ausencia de un periodismo de análisis serio y con falta de especialización. Con frecuencia la selección de las imágenes o datos sobre el llamado Tercer Mundo o los conflictos mundiales, se realizan motivadas por creencias estereotipadas que se transmiten de informadores a educadores y público en general; ya son abundantes (aunque insuficiente en cuanto a los enfoques) los trabajos que desvelan la persistencia y reforzamiento de esos estereotipos en las ideas previas de nuestro alumnado.

Tampoco se puede obviar , la problemática que gira en torno al control de la información por las grandes Agencias, que según intereses geoestratégicos y económicos, utilizan la información como un elemento más de esos conflictos, generando mecanismos de censura velada o encubierta que, bajo la mirada atenta de las autoridades políticas, generan modelos informativos claramente deformados.

Ejemplos de conflictos como el caso de Palestina o la guerra en Argelia, con frecuencia no son recogidos como tales, sino que aparecen descontextualizados y esquematizados de manera que no se contemplan en el marco de las guerras árabe-israelíes (y por extensión a las "Norte-Sur"), en el caso de Palestina o no se las relaciona con las consecuencias de la quiebra del modelo occidental de desarrollo en el caso del Magreb, por señalar algunos elementos ausentes.

Es muy relativo considerar que en las sociedades industrializadas, el nivel de participación democrática en el mundo de la información (Alonso,1994) es mayor si se tiene una mayor disponibilidad de datos; no son los datos los que proporcionan información sino su inserción en un contexto que les confiera significado y potencial explicativo. Por otra parte, es falso considerar que esa información disponible equivale a controlar sus claves de presentación, difusión, origen, simbolismo, etc.

Es necesario pues un entrenamiento en el ámbito de lo educativo que cree hábitos de selección y discriminación de esa marea informativa, adiestrando a las personas en la identificación de la relevancia social e intereses que sustenta el discurso informativo.

Es por tanto indispensable que seamos capaces de interpretar una realidad que es habitualmente conflictiva, pero que ha de ser considerada como explicable y, como consecuencia, modificable, huyendo de lecturas de inevitabilidad de hechos y acontecimientos que no se pueden dilucidar (Bastida, 1994).

En el ámbito escolar el uso abusivo en los libros de texto (Argibay,M., Celorio J.J., Celorio,G. 1990) de estereotipos y estructuras descriptivo-explicativas veladas en la organización del material tanto a nivel icónico como textual, así como las prácticas y rutinas docentes, tanto en la organización del centro como del aula, han favorecido un tipo de pensamiento descriptivo y determinista que obvia la interrelación de factores y variables en los modelos explicativos (Gil,1993), así como la dimensión histórica de los acontecimientos y procesos en aras de un presentismo inmovilista.

Habría que orientar el tratamiento de de las relaciones entre los grupos sociales (clases, pueblos, etc...) de manera que sea posible enmarcar una actualidad cada vez más internacionalizada por efecto de los media, en un pasado inmediato que nos permita comprender el proceso. Ello puede acercar a un mayor compromiso con el mundo y con la propia sociedad al adolescente ya que además de la empatía producida por la proximidad de los acontecimientos, se ve más fácilmente inmerso en el contexto de informaciones, valoraciones, estereotipos sociales , todo lo cual posee una enorme capacidad educativa, valorativa e intelectual.

Las informaciones y los materiales deben aportar criterios de análisis y comprensión del fenómeno de lo militar, económico, cultural y social, en el contexto político de los conflictos. Así se han de reenfocar muchos de esos hitos que aparecen como cronológicos o meramente descriptivos, resituándolos en sus múltiples dimensiones.

Sin duda decidir el tipo de problemas relevantes que han de ser tratados, así como las fuentes que se deben utilizar (ahí el problema de los medios de comunicación), son aspectos que han de ser discutidos y consensuados tanto en niveles formales como informales. En todo caso, el análisis de los conflictos internacionales y el mundo actual deben considerar criterios de escala variable que hagan relacionar lo cercano con lo lejano (sabiendo que esa proximidad a veces ya no es física precisamente por efecto de los mas media) y priorizar un modelo de conocimiento no sólo declarativo sino también procedimental (Trepal,1995) que establezca secuencias lógicas de técnicas y procedimientos en función de la capacidad psicológica y de edad, a la vez que prioriza la diversidad de tratamiento de las fuentes y planes de acción investigadores.

Palestina, un espacio de conflicto, es una material para ESO y Bachillerato, que trata de partir de un acontecimiento histórico de gran relevancia (la violencia continuada en la zona y las negociaciones palestino-israelíes sobre Gaza y Cisjordania) que se enmarca en un proceso más largo y amplio: la descolonización, el nacimiento del estado de Israel, las guerras árabe-israelíes en Oriente Medio y en definitiva, el control de la zona por parte de las potencias occidentales. Este proceso se caracteriza porque está atravesado por una gran diversidad de factores e intereses, así como de elementos culturales, religiosos, económicos, militares, geoestratégicos,etc). Su relevancia además está realizada por el papel que ha venido jugando en los medios de comunicación, por su simbolismo para los movimientos de liberación nacional y

la lucha de los pueblos sin estado y, por fin, por el proceso de paz abierto desde las Conferencias realizadas en Washington, El Cairo y Madrid.

Esta característica especial de relacionar el pasado y el presente, el conflicto armado de una larguísima tradición, con un proceso negociador que transforma sus métodos de lucha y objetivos, el papel relevante del movimiento social desatado desde la "revolución de las piedras", además de la situación dramática de los millones de palestinos de la diáspora y bajo la ocupación, hace especialmente interesante el estudio de la experiencia palestina.

El material está formado por las siguientes partes:

En Cartas por la Paz; Testimonios desde Palestina, se proporciona al alumnado una información básica a través de testimonios, introduciendo la propia voz de los protagonistas dentro del proceso histórico que introducen una narración viva, donde además de percibir la vivencia de la violencia institucionalizada y la represión de los colonos, facilitan el afloramiento de sus propias percepciones y la complejidad del problema aprovechando el acercamiento empático que permiten los media y la actualidad del tema.

En La Intifada; Ocupación y Colonización; Los refugiados, se plantean las condiciones de vida y la evolución hasta la situación actual del pueblo palestino, esbozando sus formas organizativas propias para poder afrontar una situación tan difícil como es la ocupación o el exilio y como ejemplo autónomo de la propia capacidad de iniciativa de los sectores populares. Además introduce el papel de la Intifada como detonante para sacar del parón que sufría el proceso político palestino, así como la introducción de las diferentes realidades políticas y sensibilidades en el seno del Movimiento Palestino en función de sus condiciones específicas como son los palestinos del interior, los de la diáspora y los refugiados de los países árabes, lo cual ha generado un proceso político nuevo y complejo respecto a la dirección que se debe seguir en el proceso.

En El movimiento sionista y el nacimiento del Estado de Israel; Panarabismo y nacionalismo árabe; Historia de Palestina; Las guerras árabe-israelíes, se aportan las informaciones básicas en torno al conflicto, así como los datos necesarios para poder comprender su origen político-cultural, todo lo cual no solo permite tener un juicio valorativo sobre responsabilidades históricas entre los protagonistas, sino que matiza el papel jugado por las potencias occidentales en el proceso histórico, así como suministra pistas que permiten entender algunos de los intereses presentes en la actualidad en el proceso negociador.

En Los procesos de negociación; El proceso electoral; Los problemas del proceso de paz, se plantean las coordenadas e intereses que han movido al intento de solución, las Conferencias de Paz, el papel de las instituciones internacionales en el conflicto, las diferentes posturas políticas y sociales tanto entre los israelíes como entre los palestinos para enfrentar el futuro así como los diversos escenarios posibles de futuro (en coherencia con una dimensión no acabada del proceso histórico) y las resistencias con las que puede tropezar.

El material aporta suficientes elementos para poder trabajar los concepto de tiempo (corto, medio y largo,) y cambio, los ritmos históricos y la multicausalidad, dada la naturaleza del conflicto estudiado, así como la combinación de un conocimiento empático ligado de forma coherente con un trabajo investigador riguroso que permiten hacer hipótesis explicativas en el amplio horizonte del pasado vinculándolo al presente y al futuro, dando así el verdadero sentido al análisis histórico.

El Magreb: la orilla sur del Mediterráneo pretende un acercamiento y apuntar elementos que ayuden a explicar el ascenso del islam político en zona. Se trata de, por un lado, combatir los estereotipos que asimilan islam a fanatismo y por otro evitar las explicaciones esencialistas basadas en factores culturales inamovibles. Para ello hemos recurrido, por un lado, a descentrar el debate sobre el islam (solo lo planteamos en el tercer apartado⁹ y por otro, tratamos de enmarcar el ascenso del islam político en un contexto d crisis global y búsqueda de alternativas.

Nos parecía también esencial evitar la sensación de lejanía y por eso hemos empezado planteando la existencia de personas de origen magrebí en nuestra sociedad en virtud de los movimientos migratorios. Para explicar esta presencia hemos evitado el recurso a la explicación desde factores de expulsión desde el "sur" como sería el centrarse en el factor demográfico y la pobreza estructural; hemos intentado diferenciar lo que es posesión de riqueza de su distribución y enmarcar el factor demográfico (Cohen 1990) dentro de un conjunto de factores como la crisis económica, los Planes de Ajuste estructural, la explosión urbana, la situación de la mujer y su papel social, etc que dibujan una situación de crisis y cambio global en la orilla sur; pero también entran en el juego explicativo lo que Cohen llama "factores de atracción" desde Europa, como son la progresiva desregulación y segmentación del mercado de trabajo y la demanda de una mano de obra móvil y de relaciones laborales poco o nada formalizadas.

El islam político aparece como un síntoma de la crisis económica y cultural explicado desde la confluencia de diversos factores: incapacidad del estado para atender las necesidades de los ciudadanos, por lo tanto crisis del estado moderno surgido de los procesos de independencia y asimilado culturalmente a los procesos de occidentalización, permanencia de estructuras patriarcales mediterráneas (C. Lacoste) y clánicas, reforzamiento de la familia como red de solidaridad básica ante la segregación en las ciudades, ausencia de democracia social y política de manera que el islam aparece en muchos de los casos como el único vehículo de contestación no corporativa convirtiéndose en una expresión de rebeldía y en un movimiento social capaz de actuar en la calle en torno a objetivos simples, etc.

Un proceso realmente complejo que además es diverso según cada pueblo de los que conforman el Gran Magreb que es la escala de análisis elegida para los aspectos demográficos y económicos. Efectivamente, nos resultaría extremadamente complejo, teniendo en cuenta la edad del alumnado, abordar los diferentes procesos de construcción del estado-nación después de las independencias y el papel de la religión y los sectores religiosos en ellos, así como los diferentes conflictos interregionales que planean sobre la zona; a ello habría que añadir la pertenencia del Magreb a una unidad más amplia de relaciones, de gran influencia, que abarca el Machrek y Oriente Medio. Esta complejidad y la actualidad en los medios de comunicación aconsejaba reducir la escala a la hora de abordar en concreto el ascenso del islam político y centrarnos en Argelia, el único país en el que el islamismo ha llegado a ser una alternativa real de poder político.

Partimos de la definición de islamismo que aporta Gema Martín Muñoz: "El islamismo persigue la implantación de una sociedad y régimen completamente islámicos, alejados de Occidente y lo que este significa(...) Ese retorno (...) es reclamado por las clases medias urbanas(...) (y) los focos de concentración de este movimiento son principalmente, además de las mezquitas, las universidades (...)La gran base del movimiento la forman los jóvenes que, víctimas de la transformación de la sociedad que el éxodorural y la industrialización han irracionalmente urbanizado, y del fracaso económico y social de lossistemas de desarrollo aplicados tras la colonización, se preguntan angustiados cuál es su futuro".

Desde aquí ya podemos perfilar el problema cultural con elementos que ayuden a entender la doble ruptura que supone la colonización (la represión del islam popular ligado a los santos y el establecimiento de una sociedad dual fruto del proceso de occidentalización de algunas élites) (Hourani, 1992); otros factores básicos en el caso argelino serán los procesos de estatalización y configuración del estado-providencia, los procesos de arabización que crean conflictos entre las élites y con las culturas no árabes (imagizhen de la cabilia), los procesos de privatización económica y resituación de las viejas-nuevas élites, el avance de los procesos de islamización por abajo y la conformación del islamismo como fuerza política, el ataque sistemático contra los sectores de izquierda laicos, la precariedad de los movimientos sociales autónomos y, en fin, el proceso de conflicto abierto concretado en la lucha armada del GIA y la difícil reorganización de la oposición política y social.

Hemos intentado elaborar un material que:

- * Incida directamente sobre temas de relevancia social actual
- * Aborde abiertamente los estereotipos
- * Planteen la Historia como una herramienta contra el "olvido socialmente organizado" de determinados procesos (colonización, razones del surgimiento del estado de Israel, similitudes entre religiones monoteístas, etc)
- * Refuercen una manera de pensar el presente que permita entender los problemas y debatirlos.
- * Potencie la capacidad de acotar problemas y argumentar de manera razonada y compleja.
- * Contextualice históricamente los conflictos
- * Sitúe las condiciones en que se dan los procesos, acontecimientos y acciones de los agentes de manera interrelacionada
- * Explique los procesos y acontecimientos de manera multicausal de manera que permita comprenderlos.
- * Evidencie las alternativas organizativas, políticas, sociales y culturales que se aportan desde cualquier proceso histórico.
- * Rompa la dicotomía Norte/Sur, evidencie el papel de los estados de los países industrializados en conflictos armados que se dan en el "Sur" y desvele la implicación de los intereses de las élites internacionales y locales en estos conflictos.

Bibliografía

Alonso, C. "Introducción". Dos guerras de la era multimedia. Del Golfo a los Balcanes. 1994.

Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio J.J. La cara oculta de los textos escolares, Vitoria, 1990.

Bastida, A. Desaprender la guerra. Una visión crítica de la Educación para la Paz, Barcelona. 1994.

Gil, E. "Las concepciones de los alumnos sobre el tercer Mundo al acabar la Escuela Obligatoria". Valencia. (tesis doctoral no publicada) 1993.

Hurani, A. Historia de los pueblos árabes Barcelona 1992

Lacoste, C. Las madres contra las mujeres Madrid 1993

Lopez García, B. y Montabes Pereira, J. (ed) El Magreb tras la crisis del Golfo Granada 1994

Martín Muñoz, G. El fundamentalismo islámico como actual fuerza desestabilizadora.

Orive, P. "Presentación". Dos guerras en la era multimedia. Del Golfo a los Balcanes, 1994.

Ripoll, F. "La guerra del Golfo, el armamentismo y la información pública". Dos guerras en la era multimedia.

Sanchez, S. ¿Y qué es la Historia?. Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria. 1995.

“El Papel de los Movimientos Sociales en la Formación Básica de Personas Adultas en el País Vasco”

Asociación Educativo-Cultural “Paulo Freire”

1. La situación actual.

En la Comunidad Autónoma Vasca más del 58% de la población mayor o igual de 10 años no estudiante se declara sin titulación básica (EUSTAT, censo 1991). Esta situación, que es similar a la de otras Comunidades, tiene repercusiones sociales de gran calado entre las que destacamos:

- a) Desigualdad de oportunidades para esas personas y para sus hij@s. La *sociedad de la información* genera sus desigualdades en función del distinto capital cultural (*simbólico o de conocimientos*) que tengan las personas (*la nueva desigualdad cultural*).
- b) Fuerza de trabajo obsoleta y desaprovechada con el consiguiente costo personal y social (parad@s de larga duración).
- c) Marginación y desarraigo.
- d) Conflictividad juvenil.
- e) Dificultades para la construcción nacional, ya que sin cohesión social esa construcción será artificial en cuanto que jerárquica, etc.

Esto se va a agravar porque con la Reforma Educativa el nivel básico de formación se amplía (*teoría de la desnivelación*) agrandándose las distancias sociales si las respuestas formativas para esta población no se acomodan a sus necesidades actuales y reales (*contenidos*) y a sus formas de aprender (*acción*), es decir, si no son específicas y participativas.

Un curriculum para las personas adultas alcanza los calificativos de específico, participativo y básico en función de las respuestas que se den a cuestiones como estas:

- ¿Qué es la Formación Básica de las Personas Adultas?
- ¿Qué contenidos y acciones conlleva?
- ¿Cuál es la cultura valiosa para la persona adulta hoy en día?
- ¿Qué reconocimiento social (titulación) ha de tener?
- ¿Es válida para la formación de personas adultas la estructuración en Etapas Educativas que se ha hecho para niñ@s (Infantil), púberes (Primaria) y adolescentes (ESO)?
- ¿Cuál ha de ser el perfil profesional del formador y de la formadora de adult@s?
- ¿Cómo reconocer la experiencia de la persona adulta?
- ¿Qué cauces de participación se establecen para que la población adulta participe en el diseño, desarrollo, aplicación y evaluación de estos programas?

Nosotr@s pensamos que si nos centramos en la Formación Básica de las personas adultas, los componentes esenciales de una política social y formativa de igualdad de oportunidades que parta de la redistribución del capital cultural son: la coordinación interinstitucional, la participación, la especificidad, el desarrollo local y la economía

social.

2.El papel de la sociedad civil: participación, organización y expresión de demandas.

Partimos de un interrogante que puede parecer obvio, pero que es inexcusable: ¿qué papel han de jugar los movimientos sociales y cuál va a ser su relación con la formación básica de las personas adultas (a partir de ahora FBA)? Las respuestas no son fáciles. Por eso vamos a ir proponiendo distintos referentes para su análisis:

“Si la sociedad civil no se moviliza por sí misma, con la autonomía o independencia necesarias, para tratar de encontrar respuestas a sus problemas de educación, será muy poco probable que los niveles actuales de educación consigan mejorarse de manera significativa, y sobre todo para que las perspectivas de llegar a crear las condiciones necesarias para garantizar al ciudadano una posibilidad de acceso a la realización de estudios de perfeccionamiento a lo largo de toda su vida lleguen a hacerse realidad, aunque sea de forma limitada, para las nuevas generaciones. Hacer posible la política de solidaridad educativa significa fundamentalmente dos cosas: crear los servicios básicos necesarios para atender a los ciudadanos que deseen acceder a la educación en edad adulta y favorecer el desarrollo de formas autónomas de organización de políticas educativas por parte de la sociedad” (FEDERIGHI 1994: pág. 90).

Esta significativa aportación nos lleva a plantearnos de qué forma las políticas educativas contemplan la función social que ha de realizar la Educación de adultos. Para este propósito partimos de una nueva pregunta: ¿la sociedad civil ha de organizarse solamente para dar respuestas, es decir, asumiendo una clara función reactiva y adaptativa, o debe organizarse primeramente para plantear modelos de desarrollo alternativos a los actuales que sean más humanos, más solidarios y más justos, y en los que el desarrollo vuelva a ser un medio para humanizar la existencia y no un fin cuya máxima pudiera expresarse en “sálvese el mejor, sálvese el que pueda, sálvense los que ya están salvados”?

Respecto a la función social de la FBA somos conscientes de que muchas veces se habla de la fuente sociológica del curriculum o de la sociología de la educación, pero pocas veces nos preguntamos sobre cuál es la función social que realmente realiza la educación y menos sobre cuál es la función social de la Educación de Adultos, siendo esta cuestión fundamental para poder leer críticamente sus políticas y la realidad de sus actuaciones.

Al hablar entonces de la FBA, de la sociedad civil y de los movimientos sociales tendremos que empezar por exponer qué entendemos por su función social para, posteriormente, analizar las actuaciones en las que se ha concretado la relación entre la FBA y los movimientos sociales. Éste será un indicador de gran valor a la hora de determinar y evaluar esa función.

El concepto ilustrado de “soberanía popular” unido a los de “libertad, igualdad y fraternidad” se convierten en una de las señas de identidad de la Modernidad. Este concepto lleva implícito el de “participación” de los ciudadanos y ciudadanas en la construcción dialéctica de la sociedad y, consiguientemente, en su gobierno. Ahora bien, la Modernidad establece una relación sujeto-objeto que parece contradecir parte de sus principios. Así, sólo es una minoría la que, con intenciones conservadoras, reformistas o revolucionarias, se erige en sujeto, en protagonista de la construcción dialéctica de la historia. El resto es tomado como objeto del cambio o de la permanencia, con lo que se le usurpa el papel de protagonista o de sujeto histórico. mutilando de esta forma el sentido profundo y auténtico de la participación.

En la actualidad existe una gran preocupación por el distanciamiento que se está

produciendo entre la clase política y la sociedad, o por el hecho de que estando en la era de la revolución de las comunicaciones cada vez, para un amplio sector de la población, sea más difícil expresarse a través de la ingente cantidad de formas y medios existentes.

Quizás sea por estas inquietudes, sin desdeñar otras, por lo que cada día se habla más de la importancia del papel que ha de desempeñar la sociedad civil y de la necesidad de articular el tejido social para que se dé una auténtica participación, es decir, para que todas las personas, aun siendo, en parte, objetos de la historia, puedan ser sujetos de su propia historia y de la de su comunidad. Así, frente a la crisis actual del asociacionismo, están surgiendo con fuerza distintos movimientos sociales, como pueden ser las organizaciones no gubernamentales, que reivindican, desde la investigación-acción-participativa, su papel en la resolución de los conflictos y en la construcción de una sociedad más humana, a pesar de que constatamos que en nuestro País no existen políticas que fomenten la participación. Parece como si ésta molestase a los poderes públicos, olvidando que el poder cuanto más autocrático es más se aleja de la participación. Además, entre la ciudadanía se está creando una cultura que va calando en el interior de las personas y que hace que la participación sea traducida como engorrosa, desagradable y mal vista en el entorno, es decir, se están creando valores sociales contrarios a la participación. Nuevamente se olvida que el nivel de participación es un indicador del desarrollo de los pueblos tan importante como el de las infraestructuras industriales o las vías de comunicación.

Por otra parte, las políticas responden cada vez más a la capacidad de determinados grupos para expresar sus demandas, siendo los sectores sociales más desfavorecidos los que menos organizados están para la expresión de las suyas. Quizás sea por esto, entre otras cosas, que la FBA ocupe el último lugar en las agendas de las administraciones educativas. Consecuentemente es fundamental crear redes sociales para la acción y la participación política en general y en la educativa en particular, tanto en el diseño como en su aplicación y evaluación. Para ello, la FBA puede y debe asumir la animación sociocultural, no como un contenido, sino como un principio de su acción, a fin de realizar una intervención que favorezca el nacimiento y la organización de esas redes. Pensemos que hoy en día están representadas ante la Unión Europea más de 11.000 redes comerciales frente a 60 redes sociales. No nos extrañe, entonces, que sea el mercantilismo el que impere.

La FBA, entendida como acción política y desde las diferentes agencias y agentes formativos y con los distintos públicos que participan en sus actividades se halla delante de una encrucijada ante la que urge definirse. Por una parte puede optar por considerarse como sujeto y ver a sus destinatarios como objetos a los que formar o y transformar o, por otra, puede considerarse como un encuentro entre personas y colectivos que buscan ser sujetos de su historia construyéndola solidariamente. En el primer caso nos vemos abocados hacia el conservadurismo, con el segundo se abre el camino a la participación y, consecuentemente, a la auténtica construcción solidaria del futuro. Según sea el camino elegido, así será la función social que desarrolle la FBA.

Entonces, ¿cuál es la relación que se ha de establecer entre los movimientos sociales y la FBA y cómo articular esa relación? En nuestra opinión, los movimientos sociales y la FBA son dos caras de una misma moneda, a la que Paulo Freire denomina Pedagogía de la Esperanza. Y si asumimos esta metáfora tendremos que contestar como movimiento social tanto desde nuestra práctica como desde nuestra construcción teórica, en un proceso de reflexión-acción-reflexión con las personas que en ella participan, entre otras, a estas preguntas: ¿qué aporta y qué puede aportar la FBA al nacimiento, desarrollo y articulación

de los diferentes movimientos sociales?, ¿qué aportan y qué pueden aportar los movimientos sociales a la FBA?, ¿cómo articular la relación entre movimientos sociales y la FBA en la construcción de un tejido social participativo?, ¿cómo contemplar estas cuestiones desde el curriculum de la FBA?

3.La asociación educativo cultural “Paulo Freire” como una respuesta ante los retos actuales de la formación de personas adultas.

Esta Asociación nace en el año 1992 ante la inquietud de una serie de personas que habiendo sido alumn@s del Centro Público de E.P.A. “Paulo Freire” nos encontramos que tras haber obtenido el Graduado Escolar no teníamos una oferta específica bien para continuar nuestra formación reglada, bien para seguir formándonos como una necesidad vital sin aspirar a ningún reconocimiento académico. Hoy es el día en el que contamos con más de 350 soci@s.

Los objetivos que perseguimos son:

- a) Desarrollar actividades que ayuden a la plasmación y concreción de la formación integral e integrada de las personas adultas.
- b) Participar en la definición, filosofía y concepción de la formación de personas adultas para que dé respuesta a las necesidades formativas de la población adulta, dentro de un contexto determinado a través de un Proyecto Educativo de Base Territorial.
- c) Ser un elemento dinamizador de la oferta formativa que para personas adultas se desarrolle en Vitoria-Gasteiz.

En el campo de la formación reglada, con la anterior Administración Educativa, no obtuvimos ninguna respuesta. En la actualidad estamos esperando la contestación a un escrito que hemos enviado al Consejero de Educación, y que adjuntamos, en el que le proponemos, entre otras cosas, la creación de Bachilleres LOGSE para personas adultas.

En el campo de la formación no reglada es donde más hemos desarrollado nuestra actividad, para ello hemos contado con la colaboración de distintas instituciones locales y territoriales, llegando a firmar un convenio cultural en el año 1993 con el Departamento de Cultura de la Diputación a fin de subvencionar la realización de diferentes módulos formativos. Además, hemos organizado para este año cursos de Euskera, Historia y Arte, Medicina y Salud, Autodesarrollo, etc. También significamos la realización de distintos seminarios, conferencias, exposiciones y salidas culturales que complementan la formación que se imparte en el Centro de EPA y generan parte del curriculum optativo de dicho Centro., destacando la masiva participación de las personas adultas en estas actividades.

Es en este campo donde hemos realizado otra serie de aprendizajes que, en principio, no esperábamos. Poco a poco nos hemos ido dando cuenta de que el movimiento asociativo, además de costoso, es un instrumento fundamental para la enseñanza y el aprendizaje, es algo que te ayuda a comprender mejor a la sociedad, a realizar una lectura crítica de la misma, a entender que la participación es un elemento fundamental del desarrollo si queremos que éste sea auténticamente humano. Aunque también nos hemos percatado de que existen resistencias en los poderes públicos para que esa participación sea efectiva. Así por ejemplo, en la actualidad existe un Borrador para el Diseño Curricular de la FBA

para esta Comunidad que nosotr@s desconocemos y nos tememos que, nuevamente, se usurpará la participación a través de una interpretación sesgada de la democracia que legitima la jerarquización.

A pesar de todo, creemos que el camino iniciado no tiene retorno, así, en este momento estamos preparando, coincidiendo con el Año Europeo para la Formación y Educación Continua, las primeras Jornadas sobre Asociacionismo en FBA del País Vasco y de las que pretendemos que nazca una Federación Vasca de Asociaciones relacionadas con este campo.

4.La Comisión Interinstitucional para la FBA de Vitoria-Gasteiz y los planes locales de FBA como instrumentos para la participación ciudadana y el desarrollo comunitario.

Esta Comisión comienza a funcionar hace dos cursos. En ella se integran diferentes instituciones locales relacionadas con la educación, la mujer y los servicios sociales, así como asociaciones de distinto tipo que están relacionadas con la FBA.

Tras casi dos años de trabajo en los que, sin prisa pero sin pausa, nos hemos enriquecido intercambiando información y formación, analizando la situación actual de la FBA y haciendo propuestas de futuro, todo ello en un clima de igualdad y de participación, creemos llegado el momento de realizar un Plan Local de FBA.

De tod@s es conocido que las políticas de FBA y sus aplicaciones se realizan desde diferentes instituciones y organismos tanto gubernamentales como no gubernamentales. Existen, por tanto, una serie de programas que inciden sobre los procesos de FBA desde distintos puntos de vista y áreas de competencia. Estos programas nacen en función de un diagnóstico de necesidades y desde la especificidad de cada institución.

Sin embargo, habrá que reconocer que en muchas ocasiones se incide desde distintas acciones sobre los mismos aspectos. Y esto es debido a que las necesidades de las personas adultas pueden ser parcializadas sólo en parte, ya que la persona es un ente integral con una dimensión sistémica y ecológica.

Por otra parte, no hemos de olvidar, que las instituciones son medios, instrumentos y que no tienen finalidad en sí mismas, así como que los recursos que administran son de la comunidad y en especial de los destinatarios de la intervención. Y en este caso, ést@s son personas adultas que han de poder participar en la construcción de las respectivas actuaciones.

Por tanto, es preciso contemplar la coordinación, a través del Plan Local de FBA, entre las diferentes instituciones, con la participación de los agentes sociales, a fin de conseguir que sus programas respondan plenamente a las necesidades integrales de las personas adultas en la sociedad actual. Por lo que, consecuentemente, tendremos que arbitrar fórmulas de articulación entre las diferentes instituciones y organismos que intervienen en este campo. Es hora de sumar esfuerzos, no de restar. Hay que desterrar la competencia entre instituciones.

Esta Asociación entiende que la realización de este Plan Local, a la vista de las necesidades actuales de FBA, no puede esperar más. El Plan Local no es algo que trate de armonizar modelos cerrados que se propongan desde las instituciones, pretende más bien

incidir en dichos modelos para que éstos posibiliten una acción integrada y participativa en la que los movimientos sociales tenga su voz. El curriculum de la FBA debe ser un proyecto cultural de la comunidad que potencie el desarrollo comunitario de la misma, es decir, un proyecto que sea construido por y desde la ciudadanía, a través del cual vayamos creando y recreando nuestra comunidad por caminos más humanos y más justos haciéndonos sujetos y no objetos de nuestra historia.

Por ello, y desde esta comunicación proponemos a los representantes políticos de las diferentes instituciones que, asumiendo el reto histórico de la participación, y en colaboración con los diferentes movimientos sociales relacionados con la FBA, asuman y colideren la realización de este Plan Local.

Bibliografía

- Bhola, H.S. (1989): “*La alfabetización de adultos: de los conceptos a las políticas de aplicación*”. Perspectivas, vol. XIX, nº 4. UNESCO
- Cabello, M.J. (1993): “*La educación de personas adultas como acción institucional*”. Educación y Sociedad, 12. FUHEM, Madrid.
- Entwistle, H. (1992): “*Las ideologías en la educación de adultos*”. Enciclopedia Internacional de la Educación. Vicens-Vives y M.E.C., Barcelona.
- Federighi, P. (1995) “*Tendencias actuales en la educación de adultos/as en Europa*” (ponencia presentada en la Conferencia de Atenas). Entre Líneas nº 10, Apuntes para la Educación Popular. Federación de Universidades Populares, Madrid.
- Freire, P. (1990): “*La naturaleza política de la educación*”. Paidós, Barcelona.
- M.E.C. (1986): “*Educación de Adultos/as. Libro Blanco*”. Centro de Publicaciones del M.E.C., Madrid.
- Requejo, A. (1993): “*Política Educativa en Educación de Adultos*”. Torculo, Santiago de Compostela.
- Schuller, T (1992): “*Política de empleo: papel de la educación de adultos*”. Enciclopedia Internacional de la Educación. Vicens-Vives y M.E.C., Barcelona.
- Tedesco, J.C. (1989): “*El rol del Estado en la educación*”. Perspectivas, vol. XIX, nº 4. UNESCO

Percepciones sobre la paz, el conflicto y la violencia en un grupo de alumnos de F.P.

I.F.P. Andres Benítez (Jerez De La Frontera)
Consuelo Rodríguez y José Ignacio Villamor
Seminario Permanente "Eduquemonos Para La Paz"

I- Introducción

El Seminario Permanente (SP)"Eduquémonos para la Paz" afrontó durante el curso 1994-95 diversos proyectos aplicados al ámbito donde trabajan cada uno de sus miembros. Nosotrso decidimos llevarlo a cabo en el IFP Andrés Benítez, donde damos clase de Formación Humanística y Ética.

El I.F.P. Andrés Benítez es un Centro que casi cuenta ya con unos 2.000 alumnos/as repartidos en turnos de mañana y noche en un espacio físico claramente saturado. En el Instituto se imparten las ramas de Automoción, Metal, Peluquería y Administrativo, así como , en Segundo Grado, la especialidad de Azafatas de Congresos. Al problema de las dimensiones, se añade la desmotivación generalizada del alumnado, fruto de las deficiencias de formación acumuladas desde la Enseñanza Primaria y de su problemática sociofamiliar, reforzadas por la desvolarización social de la Formación Profesional.

Desde hace tres cursos, el Centro cuenta con un Equipo Directivo que ha definido un proyecto a través del cual intenta superarse una enseñanza meramente academicista en pro de una educación más global de la persona. Fruto de ello son medidas como la mezcla de ramas en asignaturas comunes (AUT.-PELUQ., MET.-PELUQ.)para intentar paliar la división sexista que la sociedad introduce en la FP. Otro tipo de medidas son la disposición de un módulo horario de Lunes a Jueves destinado a actividades socioculturales, reuniones de equipos docentes, clases de recuperación, etc. Pese a todo ello, los conflictos son frecuentes como consecuencia de los factores apuntados en el párrafo anterior: el alumnado reacciona conflictivamente a su falta de acomodo al sistema educativo y sus normas y el profesorado no siempre sabe hacer un uso apropiado y educativo de las sanciones.

En el ámbito de la Educación para la Paz (EPP), varios profesores/as abordamos en nuestras clases habitualmente muchos temas relacionados con la misma, especialmente en el ámbito de las Humanidades. Más particularmente, viene funcionando hace tres años un Taller de Educación para la Paz sometido a la alternancia de escasos/as participantes de un año para otro. ASPO (Acción Solidaria con los Pueblos Oprimidos) ha puesto en marcha diversos talleres de Educación para la Solidaridad y, con mayor prolongación en el tiempo, viene trabajando un Taller de Medio Ambiente. Todos los años celebramos el Día de la Paz, de la Mujer Trabajadora, de los Derechos Humanos; hace tres cursos , unas Jornadas de Solidaridad con diversos grupos de Jerez que trabajan en el tema.

Dadas estas circunstancias, pensamos que el SP de Educación para la Paz podía aportar y obtener mucho del I.F.P. Andrés Benítez. Ante la complejidad metodológica del Proyecto, el grupo optó por seleccionar un solo curso en el Instituto. Un curso que tuviera continuidad en el tiempo y en el que interviniéramos los profesores implicados en la experiencia. Pero, además, un curso que pudiera sintetizar la problemática del Instituto en

relación con la paz. 1 J, un grupo constituido sólo por varones, a excepción de una alumna, un curso que combina un alto grado de conflictividad con una gran motivación ante experiencias y temas como el que describimos, fue el elegido.

II- Características del grupo participante en la experiencia:1 J.

El grupo 1 J del I.F.P. ANDRES BENITEZ contaba durante el curso 94-95 con 35 alumnos y una alumna matriculados en la rama de Metal (Chapa y Pintura). Sin embargo, por distintas circunstancias entre las que figuran el absentismo escolar, el prematuro cansancio de estos estudios y su consiguiente abandono, la experiencia se realizó con una participación media de unos 25 alumnos (todos ellos varones, a excepción de una chica). Sus edades oscilan entre los 14 y los 18 años. La unidad familiar en la que viven está compuesta por una media de 5 a 7 miembros. Para intentar situar su extracción socioeconómica, utilizamos como indicador la ocupación profesional de sus padres, obteniendo el siguiente resultado de 23 alumnos:

| | |
|---|----|
| -Personas dependientes del sector asistencial (parados, jubilados.....) | 5 |
| -Autónomos..... | 1 |
| -Sector servicios sin cualificar (pescadero, camionero)..... | 11 |
| -Sector servicios, cualificación media..... | 66 |

Destaca un alto porcentaje de alumnos que viven en distintas pedanías de Jerez (Guadalacín, Torrejera, Gibalbín...) (12 alumnos). El resto vive en distintos barrios jerezanos, no encontrándose homogeneidad en cuanto al lugar concreto de residencia, con la salvedad de cuatro alumnos que viven en el Polígono de San Benito, donde está ubicado el Centro.

Desde el punto de vista académico, nos encontramos con un grupo de repetidores con mayor edad que el resto y con experiencia sobre el funcionamiento del Centro. Ejercen un liderazgo reconocido en el grupo. El resto de los compañeros son de nueva incorporación al Instituto, desorientados en el mismo durante algún tiempo, pero poco a poco adaptados a la pauta que marca el sector anteriormente mencionado.

En general, la actitud de estos alumnos es de desmotivación hacia los estudios, especialmente en aquellas asignaturas que requieren menos movilidad física y mayor concentración intelectual. Esta tendencia provoca conductas indisciplinadas y relaciones conflictivas con el grupo de profesores (y especialmente profesoras) que les imparten clase. Todo esto ha dado lugar a un alto número de sanciones que genera un sentido de pertenencia a 1º J, pero con un carácter de marginalidad, puesto que se refuerza con la mala fama del grupo. Probablemente, lo que subyace es la falta de una auténtica autoestima.

III- Desarrollo del trabajo

El objetivo de nuestro proyecto consistía en detectar las ideas que el alumnado poseía en torno al conflicto y la violencia en el pequeño ámbito de su mundo escolar y en el gran ámbito de la sociedad y de los conflictos internacionales. Con las conclusiones obtenidas, pretendíamos posteriormente elaborar un proyecto de intervención en el aula.

La metodología que empleamos es la de investigación-acción. Como es propio de la metodología empleada, todo nuestro trabajo estuvo sujeto a una constante dialéctica investigación-acción. Nuestro trabajo comenzó con la detección de las ideas iniciales del grupo, las cuales fueron analizadas y posteriormente llevadas al Seminario Permanente para ponerlas en común, profundizar en las mismas y ampliar los procedimientos de evaluación que completaran nuestro trabajo, así como posibles propuestas de intervención.

Una vez elaborado nuestro trabajo, lo presentamos al Equipo Directivo, dándole este el visto bueno, haciéndolo extensivo a los jefes de Departamento, revirtiendo especialmente en el Dpto. de Sociales, dado que las horas utilizadas para la puesta en práctica del mismo correspondían a asignaturas de este Departamento. Al mismo tiempo, lo presentamos al grupo protagonista de nuestra experiencia y a su tutor, siendo esta aceptada con buen ánimo por todos los implicados en el trabajo.

Para la consecución de nuestros objetivos elegimos las técnicas de la diana y el termómetro que, posteriormente, explicaremos con más detenimiento. La técnica que presentó mayor dificultad fue la de la diana, no en su aplicación, pero sí en el proceso evaluador de la misma. Planteado nuestro problema en el Seminario, decidimos adoptar nuevos procedimientos, al tiempo que profundizar en las concepciones del alumnado. Como consecuencia de ello, elaboramos un nuevo cuestionario referido a conflictos sociales e internacionales y, de esta forma, aclarar nuestras primeras conclusiones.

Dada la riqueza del proceso experimentado nuestro trabajo en el curso 94-95 concluyó en esta fase de detección de ideas, pero con el firme propósito de elaborar un proyecto de intervención en el curso 95-96, en el cual trabajamos actualmente.

IV-Percepciones sobre el conflicto y la violencia en el ámbito escolar

Nuestra primera experiencia iba dirigida a detectar las ideas del alumnado en torno a la violencia en el ámbito escolar. Jarès y otros autores reconocen la escuela como un espacio de frecuentes conflictos derivados de la jerarquía de relaciones establecida entre los distintos sectores de la comunidad educativa, la difícil resolución de los conflictos de poder existentes y la falta de democracia real en la organización institucional y en las relaciones sociales. Más allá de los postulados teóricos, es una realidad que, con las lógicas adaptaciones, constatamos casi a diario en nuestro trabajo.

La experiencia se llevó a cabo a través de la técnica del termómetro, consistente en que los alumnos fueron mostrando conformidad o disconformidad con las afirmaciones de un cuestionario referido a hipotéticas situaciones de violencia en el Instituto. En un espacio amplio, en el que se sintieron lo suficientemente relajados como para terminar valorando muy positivamente la actividad, se desplazaban a la derecha, a la izquierda o permanecían en el centro en función del acuerdo, desacuerdo o incertidumbre ante la afirmación que escuchaban.

El primer bloque del guión sobre el que se pronunciaron los alumnos iba referido a la INFRAESTRUCTURA DEL CENTRO. Predomina una visión conformista, en la que los problemas de infraestructura no se perciben en ningún caso como propios: no se comprende bien en qué medida la masificación del Instituto puede influir en la violencia ni el que la suciedad de las clases y de los pasillos pueda constituir un problema. La falta de educación cívica y la percepción del espacio común como algo ajeno se reflejan en

estas opiniones. Muy complementaria de lo dicho es la concepción individualista existente en torno a varios problemas.

Así, la violencia se concibe como algo personal y en ningún caso determinado por la estrechez de los pasillos, pese a que un sector importante reconozca que las aglomeraciones puedan favorecer empujones, cahondeo y descontrol. El referido individualismo no es transcendido más que en el ámbito del pequeño grupo: existe una conciencia de pertenencia al pequeño grupo paralela al desarraigo general con respecto al Instituto: la suciedad de las aulas preocupa porque puede dar mala fama al grupo; el problema de la masificación no tiene mayor importancia : la proximidad o el distanciamiento se viven con respecto al grupo-clase.

Conociendo a los compañeros de este es suficiente para relacionarse y no sentirse solo. En general, por tanto, no hay un pensamiento mínimamente estructurado de la violencia y las condiciones de infraestructura no se plantean ni como problema ni como motivo de conflicto.

El segundo bloque abordaba los ASPECTOS ORGANIZATIVOS del Instituto. Se preguntaba por la idoneidad de los exámenes, de las fichas de disciplina (modelo que sanciona las faltas leves), las normas que dicta el Equipo Directivo, etc. En general, el aspecto que más destaca es la asunción generalizada de las normas. Las normas no son cuestionadas en tanto que se conciben como algo que viene dado , que “está ahí”. Ello no implica que no se consideren injustas algunas de ellas, ya sea en su formulación, ya sea en su aplicación: algunas fichas de disciplina no deben imponerse; cuando esto se hace de forma colectiva, la injusticia es evidente; en su función de controlar la puerta del Instituto, los conserjes discriminan a algunos

Pero, frente a ello, el rasgo predominante es el conformismo, la asunción de la realidad y un casi nulo deseo de cambio. “Las normas son necesarias para evitar desmadres”. Otro aspecto importante es que la violencia derivada de la normativa existente se siente de forma indirecta en muchas ocasiones: el problema no lo son en sí mismas las fichas de disciplina, sino el temor a la reacción que los padres puedan tener ante estas sanciones. Idéntico comportamiento hemos observado en otras ocasiones en relación con los malos resultados académicos. Por ejemplo: no existe una motivación intrínseca, sino una obligación externa; no existe autonomía, se trata de “evitar problemas”.

Un rasgo también notorio es que la violencia se percibe en forma de discriminación con respecto a otros colectivos, especialmente el profesorado: el profesorado puede llegar tarde, el profesorado puede entrar al Instituto en medio de las clases....Subyace, probablemente, una idea simple de la igualdad y un desconocimiento generalizado de muchas normas y obligaciones que ellos mismos admiten. Por último, sigue funcionando un código de honor en el que el “chivateo” está proscrito, en buena parte por temor a las represalias; es decir, existe quizá una cierta apertura a la posibilidad de denunciar al compañero que comete una irregularidad cuando el colectivo puede salir perjudicado, pero también un cierto temor a las represalias, combinado con un casi nulo afán de sinceridad por parte del responsable.

En el tercer bloque analizamos la RESPONSABILIDAD DEL PROFESORADO en algunos de los conflictos que puedan existir en el Instituto: desde las hipótesis de un supuesto desinterés hacia el alumnado y la posibilidad de que el aburrimiento pueda ser la tónica dominante en las clases. Nuevamente, vuelven a individualizarse los casos: cada profesor/a es distinto/a; no se puede generalizar, aunque algunos/as no tienen ningún

interés por el alumnado. Como una profesora llegó a afirmar, “cobramos lo mismo lo hagamos de una manera u otra”, por lo que nuestro máximo interés es “cobrar y picar billete”. Pero “no todos son iguales”. Por último, no reconocen que haya vinculación entre el aburrimiento que pueda existir en clase (algunos/as los someten a la disciplina de copiar y leer) con la violencia en el Instituto.

El último bloque. pretendía ahondar en los CONFLICTOS INTERNOS DEL ALUMNADO: los insultos y provocaciones sexistas en los pasillos, los abusos de los mayores, la discriminación por razones de estética, la falta de participación y el reconocimiento de sus propias responsabilidades en los conflictos del Instituto.

Se admite mayoritariamente la existencia de insultos sexistas, “borderías” hacia las alumnas por parte de los alumnos. Subyace una clara concepción machista al atribuir estas actitudes al interés de las chicas por recibir estos epítetos, presuponiéndoles habituales posturas de provocación. Chari, la única alumna , ratificó la existencia de estas provocaciones. También se reconoce la discriminación que los mayores ejercen hacia los más pequeños, especialmente por parte de aquellos que tienen una menor envergadura. No sucede lo mismo con el aspecto estético y la vestimenta, que niegan sean motivo de discriminación. Se reconoce, eso sí, la responsabilidad del alumnado en muchos de los conflictos que se producen, si bien no se identifica con ningún aspecto en concreto.

V- Percepciones de los conflictos y la violencia en el ámbito social

Una vez analizados los conflictos en el Instituto, procedimos a detectar las ideas iniciales del alumnado sobre la violencia en el ámbito social y con respecto a los conflictos internacionales. Nos preocupaba conocer qué pensaban acerca de estos conflictos, pero aún más la forma en que los percibían. Para la experiencia seleccionamos la técnica de la diana, conforme a la cual los alumnos dibujaron una diana en la cual los problemas percibidos como más próximos debían figurar en el centro, en tanto que los más lejanos en la periferia. Para estimular la selección de problemas, les facilitamos algunos periódicos atrasados. Tras la realización de las dianas individuales, se procedió a elaborar dianas comunes en pequeño grupo y en el gran grupo-clase.

Las conclusiones más importantes fueron las siguientes:

1- El PARO y la DROGA son los principales aspectos seleccionados como generadores de conflicto y violencia. Tal es la transcendencia que ambos tienen para estos jóvenes, que se atreven a establecer una conexión entre los mismos: “La falta de trabajo conduce a vagar y perder el tiempo en la calle, un lugar donde es posible que caigas en la droga”.

Nuestra duda sobre el origen de estas concepciones parece saldarse cuando los participantes, en una gran mayoría, confirman que son fenómenos próximos a ellos: 5 personas dicen que se dan donde viven, 2 que no y otros 5 también reconocen que sí, aunque relativamente.

Destaca, sin embargo, la dificultad de admitir la convivencia con estos hechos, especialmente con el de la droga: se reconoce una cierta proximidad al entorno, pero siempre indirecta(conocen a gente que se droga, pero no donde ellos viven) a excepción de 5 personas que sí reconocen una proximidad directa. Esta posición es quizá muy complementaria del individualismo con el que se afrontan estos problemas:”si tú no te enganchas, no te afecta”, en consonancia con la hegemonía de este valor en la sociedad

actual y, en particular, con el mensaje de la mayor campaña contra este fenómeno: “En el tema de la droga, la última palabra la tienes tú”

2- Con respecto al TERRORISMO, la preocupación en torno al problema se aborda mayoritariamente desde una perspectiva subjetiva y sentimental: “Las personas que mueren son inocentes” Vuelve a aflorar el individualismo: “Podría afectarme a mí o a mi familia y entonces me afectaría de verdad”

Es significativa la concepción que los alumnos tienen del terrorismo. Desde el debate en torno a si terrorismo es quemar coches o, por el contrario, debe implicar la muerte de personas hasta la absoluta generalización de terrorismo como “aquello que está mal hecho”, pasando por definiciones más precisas como las que lo identifican con “un acto violento cuyo objetivo es matar”, “todo aquello que signifique atemorizar” o “acto violento con implicaciones políticas”.

Particularmente destaca la peculiar identificación de ETA como un órgano al servicio del Estado, conforme a lo cual esta organización habría surgido para controlar al Ejército y a los miembros de la Seguridad del Estado que asesina para frenar un intento de golpe de Estado que se produjo tiempo atrás (supuestamente el de Tejero).

3- Respecto a cuestiones más universales como el problema del HAMBRE, tratamos de determinar su grado de acercamiento a la misma, analizando, en primer lugar, si esta constituía un problema en su localidad o en España. Los síes y los noes estuvieron igualados a un 50%. Razones como la amenaza de la sequía, que podría conducirnos a pasar hambre o la valoración del paro como factor de pobreza (para algunos, sin embargo, mero medio de aprovechamiento de algunos “interesados”), fueron las razones fundamentales que se barajaron, concentrando al final las opiniones en dos grandes bloques:

- a) Existe hambre en España en la medida en que situaciones como el chabolismo o el paro son claros indicadores de la existencia de la misma.
- b) No hay hambre en España porque se dispone de los suficientes recursos como para que nadie pase auténtica necesidad.

4- Vista la perspectiva local, abordamos el problema del hambre en el TERCER MUNDO. Es unánime el reconocimiento del subdesarrollo como auténtica injusticia. Nuevamente vuelve a estar teñido de sentimentalismo y subjetivismo: es problema, sobre todo, en tanto que afecta a niños y a ancianos.

En el capítulo de posibles soluciones aparecieron opiniones frecuentes en torno a este tema: la gama de ayudas va desde la aportación de dinero hasta una contribución más sistemática y efectiva, pasando por comida, ropa, medicinas y colaboración humana. Tras esta primera lluvia de ideas, se produce el debate entre asistencialismo y cooperación, en el que algunos alumnos son capaces de decantarse por la necesidad de introducir formación y tecnología en el Tercer Mundo para favorecer un desarrollo autóctono. Esta perspectiva tiene su contrapunto en las ya tópicas concepciones deterministas en torno a las nefastas condiciones naturales de los países subdesarrollados, la dificultad de ayudar para un país con tanto paro como España o la delegación en el Gobierno de estas responsabilidades.

5- Preguntamos también por el conocimiento que podían tener acerca del 07, una cuestión de plena actualidad en aquel momento, especialmente entre los jóvenes. En

general, existe un conocimiento impreciso, pero aproximado a la idea del 0'7. "Dar algo a quienes carecen de muchas cosas", ya sean los pobres, ya sean los países subdesarrollados del III Mundo. Lo que es menos conocido es el origen de esa aportación (gravamen sobre el beneficio de la producción - probablemente una peculiar adaptación del PIB-, dinero que tiene el país, impuestos.....).

Tampoco se conoce muy bien quién gestiona tales fondos, máxime cuando no es demasiado amplio el número de ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES PARA EL DESARROLLO (ONGD) que dicen conocer: UNICEF, Caritas, Manos Unidas. Persisten también concepciones tóxicas: se desconfía de que el dinero llegue realmente a los países de destino o se piensa que es bastante inútil enviar dinero a países que no funcionan con economías monetarias.

6- Una de las cuestiones referidas por el propio alumnado en la dinámica de la Diana fue la referente a la CORRUPCIÓN. Se muestra una desconfianza general hacia los gobernantes, a los que se tacha de ladrones. En algunos casos, este tema desata las manifestaciones más violentas de todo el cuestionario: "habría que matarlos"; "al talego"; "echarlos"; "no hay solución".

Toda la clase coincide en que la motivación de los políticos es derrochar en su propio provecho. Más allá de una concepción meramente personalista de los problemas, se ofrece una particular interpretación de las posibles soluciones al problema: la corrupción se asocia a un grupo de adultos varones de mediana edad. Para acabar con ella, los cargos políticos deben empezar a ser ocupados por jóvenes honrados, por mujeres o por ancianos.

Completan estas apreciaciones opiniones aparentemente anecdóticas, pero también significativas: "Aznar no tiene oposiciones" Además, la corrupción se convierte en magnífico caldo de cultivo para alentar los fantasmas del pasado y reivindicar "mano dura": Franco (17 votos a favor, 7 en contra) sería una buena solución: en su época se vivía con seguridad. Además, con él se evitaría el desprestigio y la falta de fuerza de España en el ámbito internacional (la "guerra del fletán" de fondo).

No obstante, los alumnos están dispuestos a traicionar su "fidelidad" a la Franco si se les ofrecen caminos alternativos que garanticen una democracia directa con amplia participación ciudadana a través de constantes referendums. La provocación altera su idea previa: 11 a favor, 1 en contra.

7- El segundo problema universal que planteamos es el de la GUERRA. Los resultados confirman tendencias que ya habíamos apreciado antes: la pena, el sentimentalismo y la compasión son los argumentos que determinan la preocupación por estos temas cuya referencia fundamental son los medios de comunicación. Sí es muy significativo recoger también cuatro testimonios que manifiestan indiferencia total con respecto al problema, en el que dicen no pensar.

Pero ¿cuál sería la actitud de los alumnos ante una guerra? Las opiniones oscilan entre el patriotismo de tres personas que lucharían por su país y cuatro que procurarían escapar de la situación. Entre estos dos polos, opiniones aisladas de conformidad y sumisión, insumisión y desobediencia, duda (2) y la de quien admitiría luchar, pero sólo por él y por su familia.

Pero decidimos ahondar en su actitud desde la perspectiva del significado de la guerra para intentar definir su actitud ante ella. La mayoría reconoce que la guerra es culpa del

Gobierno, que provoca decisiones que no sufre directamente. Pese a ello, “no sirve de nada oponerse a la guerra porque siempre seremos forzados a intervenir” o, en su defecto, se contratarán mercenarios.

Sí se concibe la posibilidad de que estalle una guerra en España debido a que el problema demográfico combinado con el desempleo puede provocar un incremento de la violencia juvenil: se constata una vez más su obsesión por el paro, que reconocen bloquea posibles opciones de futuro y asoma, manifiestamente, la violencia como salida para la juventud, confusamente mezclada con la guerra.

El panorama se completa con un desarrollo del concepto de patria, muy poco “patrióticamente” concebido, a excepción de una opinión en la que se reconoce la necesidad de luchar por España. Más tibias son las identificaciones de la patria como país (“donde vivo”, “donde estoy”) y definitivamente escépticas e individualistas son aquellas que afirman que “la patria no hace nada por ti, en todo caso lo hace tu familia” o “mi patria son mi padre y mi madre que me dan de comer.”

Sobre la Objeción de conciencia apenas pudimos profundizar más allá de la visión de este fenómeno como el mero rechazo a la mili o la negativa a coger las armas.

8- Especialmente relevante fue el conjunto de opiniones recogido en torno al futuro que esperaba a los jóvenes. Nuestra intención de profundizar en este aspecto procede del hecho de que apareció en la primera dinámica como una individual pero impactante llamada de atención entre los conflictos que percibían más cercanos.

La mayoría dice preocuparse por el futuro El incremento de población y el escaso trabajo que existe hacen que se vea como algo muy negro, desconocido, incierto, cuajado de delincuencia, paro, droga y hambre o, incluso: “no hay futuro”. Junto a este panorama desolador, aflora minoritariamente una concepción algo más esperanzada del futuro, si bien normalmente asociada a las actitudes individualistas que ya describimos anteriormente: “el futuro lo forma uno solo”; “cada uno tiene su futuro, yo tengo el mío”, con la excepción de una afirmación en favor de la unidad de los jóvenes para poder cambiar el futuro.

La puesta en común de estos pensamientos, en general tan pesimistas, ofreció interesantes conclusiones sobre el pensamiento de los alumnos. El punto de partida fue la preocupación por el problema de la sequía, probablemente referido por el origen rural de muchos de los participantes: la falta de agua arruinará los cultivos y esto traerá el hambre y el paro. Como posible solución , realizar un transvase del Norte húmedo al Sur, hecho que no se produce a causa de la negligencia del Gobierno. Intentamos profundizar en si la sequía es algo meramente coyuntural o si se ha convertido en estructural ya. (Téngase cuenta que la valoración es de Abril del 95, antes del lluvias invierno 1995-96 en Andalucía).

Existen discrepancias, pero algunos admiten que la sequía es ya algo constante, atreviéndose a relacionar factores climáticos de forma estructural: la sequía está provocando un calentamiento paulatino de la Tierra muy negativo. La sequía tiene mucho que ver con la contaminación que provocan fertilizantes e insecticidas, la destrucción de la capa del ozono, la deforestación provocada por los incendios (intencionados según algunos, fruto de la locura de los pirómanos según otros).....La solución: misiles que desplazan las nubes del Norte al Sur.En cualquier caso, conseguimos llegar , desde las

ideas más personales, a la conclusión global de la importancia de la Ecología y de la violencia generada por los desastres ecológicos.

VI- Conclusiones

El trabajo previsto para este curso pretendía , coherentemente con la metodología de la Investigación-Acción detectar la sensibilidad de nuestros alumnos con respecto al conflicto y a la violencia para intervenir directamente sobre algunos aspectos comprendidos en esta problemática. La riqueza de la investigación desarrollada desbordó nuestras previsiones, de manera que sólo fue posible cubrir una primera fase de detección de ideas.

Sin embargo, este hecho, lejos de frustrar nuestro proyecto, lo ha afianzado en la medida en que los pasos que dimos fueron muy firmes en la aplicación de la metodología elegida.

Los datos obtenidos nos permitieron elaborar unas conclusiones provisionales con un contenido muy valioso para fundamentar adecuadamente posteriores intervenciones.

En este sentido, independientemente de que no se pudiera llevar a la práctica un proceso de intervención directa, una vez obtenidas las conclusiones provisionales, el grupo participante en la experiencia se ha enriquecido mucho: reflexionar sobre la violencia y el conflicto, debatir sobre cuestiones próximas a ellos, sentirse protagonistas de su propio proceso constituyen de por sí una educación para la paz que puede, incluso, haber despertado nuevas inquietudes.

Durante el presente curso 95-96, hemos retomado la experiencia del año anterior y, a partir de esos datos, estamos interviniendo ya en el aula en los aspectos referentes a la convivencia en el Instituto. De manera que el proceso continúa.

Como trabaja un seminario permanente de educacion para la paz

Jose Ignacio Villamor García.

Seminario Permanente "Eduquémonos Para la Paz" (Jerez de La Frontera, Cádiz).

Los orígenes

El Seminario Permanente "Eduquémonos para la Paz" del CEP de Jerez surgió a raíz de las II Jornadas "Eduquémonos para la Paz" que se celebraron en Jerez de la Frontera (Cádiz) en Diciembre de 1990.

De los distintos grupos de trabajo, surgió un pequeño colectivo que puso en marcha actividades encaminadas a obtener documentación sobre la Educación para la Paz (EPP). Este trabajo se vio truncado por el estallido de la Guerra del Golfo, que movilizó a los/las miembros del grupo en distintas acciones contra tan lamentable acontecimiento.

Tras un impás de un año, en el curso 1992-93, volvió a funcionar el Seminario con una estructura similar a la que tiene actualmente; es decir, una mayoría de profesores de Enseñanza Secundaria junto con una profesora de Educación Infantil y una compañera que trabajaba en el grupo pacifista de Jerez "Taller de Paz".

Durante ese curso, retomamos el trabajo de documentación e intentamos definir el concepto de paz y de EPP con el que íbamos a trabajar. Coincidimos en que la EPP, "superada" la coyuntura de la Guerra Fría era algo más que educación contra el armamentismo o educación contra el militarismo; surgió un concepto de paz más amplio y global relacionado con el ecologismo, el desarrollo, la coeducación y, cómo no, también el pacifismo propiamente dicho. El trabajo se cerró con la preparación de un dossier que incluía objeción de conciencia, medio ambiente, educación sentimental, coeducación y resolución de conflictos.

El curso 93-94 supuso un momento de crisis y reflexión a partir de dos conflictos esenciales:

- a) La disparidad de ámbitos en los que trabajábamos: Educación infantil, Secundaria, trabajo con las APAS.
- b) La dispersión y desorientación metodológica que afectaba al grupo en aquel momento.

Fue el período de trabajo más duro por el que atravesó el grupo, convertido en una sucesión de discusiones metodológicas que hicieron perder la paciencia a los miembros más ávidos de actividad en el grupo. Pero, intentando vivir nuestras convicciones en torno a la validez del conflicto como instrumento de transformación, el grupo supo aguantar los embates de la duda y halló, en la metodología de la Investigación - Acción un fundamento para avanzar en lo sucesivo. Por encima de la solución, hay que destacar lo enriquecedor que fue el propio conflicto vivido, la capacidad para soportar el peso de un debate moroso e incómodo que a la larga dio sus frutos.

La consolidación

Durante el curso pasado, 1994-95, podríamos decir que el Seminario alcanzó su madurez. Bajo el manto común de la I-A, cada persona pudo dedicarse a su propio ámbito y aplicar sus ideas al mismo. En el Seminario, Francisco Jiménez, licenciado en Pedagogía, intentó coordinar los proyectos en su diversidad y siempre orientó adecuadamente las cuestiones educativas "técnicas" que los legos en Ciencias de la Educación desconocemos. Pero por encima de todo, fue el grupo el que, congruentemente con la dialéctica de la Investigación-Acción trató de dar solución a los diversos problemas que se planteaban. Es decir, las hipótesis y los proyectos de trabajo partían del grupo e iban sus distintos ámbitos de aplicación para volver después al propio grupo, que analizaba las contradicciones que iban surgiendo.

Se había conseguido un nexo de unión entre los distintos proyectos:

En el ámbito de la Educación Infantil, Carmen Moreno, llevó a cabo el trabajo de varias experiencias junto a sus compañeras. Se abordó la resolución de conflictos, la coeducación, la celebración del Día Escolar de la NoViolencia y la Paz, etc.

En la Formación Profesional, Consuelo Rodríguez y José Ignacio Villamor intentamos profundizar en las ideas que sobre el conflicto y la violencia poseían los estudiantes de un curso de 1º de la especialidad de Chapa y Pintura; las conclusiones se recogen en otra comunicación presentada a este mismo Congreso.

En la Enseñanza Secundaria, Julio Acale trabajó con los tutores y las tutoras del IES José Luis Tejada. La experiencia merece ser subrayada por cuanto su intención trascendió lo que es una mera aplicación directa. Intentó difundir el mensaje e implicar a personas con un papel esencial en la enseñanza: los tutores y tutoras. De alguna manera, lo que se consiguió fue diseñar una estrategia concreta de aplicación de las finalidades educativas contempladas en la LOGSE que normalmente se traducen en una mera declaración de intenciones. Más allá de eso, todas las semanas hubo en la hora lectiva de tutoría, dinámicas sobre la paz, celebración puntual de días como el DENIP con la proyección de la película "Mediterráneo" para el alumnado del Centro, el desarrollo de un Taller sobre no discriminación, etc.

Por último, Carlos Rigual (profesor de C.Naturales en un Instituto de BUP) e Isabel Pérez Llamas, miembro de la APA del Colegio Público "Manuel de Falla" pusieron en marcha un proyecto de trabajo en este último Centro. Carlos lo llevó a cabo, también, con la APA del C.P. San Juan de Dios. Esta experiencia, se puede decir que superó nuestras expectativas ya que consideramos que los padres y las madres deben ser parte activa de la Educación para la Paz, pero tradicionalmente (especialmente en el ámbito de la Enseñanza Secundaria) hemos chocado con la apatía de los padres y madres. Aun con resultados modestos, nos parece todo un logro que un grupo de padres y madres decida poner en marcha estas experiencias y se integre en el propio Seminario.

Junto al trabajo de base, hemos seguido produciendo algunos materiales como los preparados para el DENYP del curso pasado o la Marcha a Rota, al tiempo que nos hemos preocupado de nuestra formación con el desarrollo de cursos como el celebrado con Pedro Sáez sobre recursos y materiales para la EPP.

Actualmente, el Seminario sigue trabajando en los proyectos iniciados durante el curso pasado, al mismo tiempo que intentamos dar forma a todo lo realizado con el fin de que pueda ser publicado por el CEP y seguimos formándonos en cuestiones como la publicidad y los medios de comunicación.

Conclusiones

Con la perspectiva de estos años de trabajo, querríamos ofrecer algunas ideas y propuestas a modo de conclusiones que pudieran ser de utilidad para otros grupos.

1- No es difícil formar un grupo de trabajo. Cualquier tipo de jornada o encuentro puede ser el primer vínculo para una colaboración posterior más intensa.

2- Es fundamental para el buen funcionamiento del grupo un buen clima de trabajo y, sobre todo, de convivencia. Esto mismo es un buen punto de partida para una pedagógica resolución no violenta de conflictos.

3- El avance del grupo debe ser tan lento como la situación requiera. No vale la pena saltar por encima de los conflictos sin darse tiempo a madurar hasta encontrar buenos fundamentos que propicien el avance.

4- La metodología de la I-A es un fundamento sumamente útil para explorar la realidad, para aplicar al trabajo concreto y para el propio funcionamiento interno de un grupo con diversos proyectos entre manos.

5- Con las debidas reservas y con toda la crítica que merece, el sistema educativo formal posibilita la creación de campos de actuación que hay que aprovechar: la inserción de la EPP en las tutorías puede ser un buen ejemplo.

6- La educación formal y la no formal tienen espacios de intersección en los que deben interrelacionarse y enriquecerse mutuamente. En nuestro grupo conviven profesores/as, madres de alumnos/alumnas y, en el presente curso, dos personas que trabajan en la Educación en el Tiempo Libre.

7- Hasta el momento, el apoyo que hemos recibido de las instituciones, especialmente del CEP de Jerez, ha sido total. Ciertamente es que este apoyo está condicionado a un mínimo consenso ideológico del que nuestro grupo ha disfrutado. De no ser así, pensamos que hay que reclamarlo o denunciar su ausencia.

LA TRANSVERSALIDAD. NUEVE TESIS.

Fernando Marhuenda Fluixà
Departament de Didàctica i Organització Escolar
Universitat de València
Av. Blasco Ibáñez, 23
46010 València
Tel: 96 386 4427
Fax: 96 386 4971

En el panel que presento trato de contextualizar las presencias y ausencias de la transversalidad en el curriculum. Señalo algunas posibilidades de innovación que encierran, al tiempo que trato de poner de relieve los problemas que presenta la situación en la que aparecen. Estas ideas pretenden apuntar la tensión que rodea al desarrollo de la propuesta de transversalidad, entre el atractivo de la pureza de la idea y la rentabilidad que planteamientos alternativos aunque menos radicales pudieran tener, desde la perspectiva del cambio curricular.

LA TRANSVERSALIDAD. NUEVE TESIS.

1. LA TRANSVERSALIDAD APARECE EN EL CURRÍCULO CUANDO DESAPARECE DEL MISMO LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA.
2. LA TRANSVERSALIDAD APARECE EN EL CURRÍCULO CUANDO EL MODELO DE DIVISIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA (conceptos, hechos, principios; procedimientos, destrezas, habilidades; valores, actitudes, normas) SE MUESTRA INSUFICIENTE, RÍGIDO E INEFICAZ COMO SUSTITUTO DE LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA.
3. LA TRANSVERSALIDAD SE PRESENTA DE MANERA CONFUSA. SE PUEDE ENTENDER DE MÚLTIPLES MANERAS: como temas, como áreas, como ejes. PERO LAS DISTINTAS CONCEPCIONES ENCIERRAN DISTINTAS MANERAS DE ENTENDER ESTA PROPUESTA, CON ALCANCE MUY DISTINTO EN LA REFORMA DEL CURRÍCULO.
4. LA TRANSVERSALIDAD SE PRESENTA COMO UNA PROPUESTA EQUÍVOCA DEBIDO AL DISTINTO RANGO QUE TIENEN CADA UNO DE LOS ÁMBITOS EN LOS QUE SE PROPONE: EL ALCANCE DE LA EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA ES MUY DISTINTO AL DE LA EDUCACIÓN VIAL, Y ENTRE AMBAS TIENEN CABIDA PREOCUPACIONES ("educaciones para" o "educaciones del") QUE BIEN PODRÍAN CABER EN LA PRIMERA DE ELLAS. ASÍ SE EXPLICAN TAMBIÉN LAS DIFERENCIAS ENTRE DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS, QUE AFECTAN NO SÓLO AL ENUNCIADO SINO TAMBIÉN A LA CANTIDAD DE TRANSVERSALES QUE SE OFRECEN.
5. LA TRANSVERSALIDAD ENTENDIDA COMO EJE (en su acepción más "pura") NACE ABORTADA: ES IMPOSIBLE TRABAJAR SOBRE MÁS DE TRES EJES O TRES DIMENSIONES, SE PIERDE LA PERSPECTIVA.
6. LA PROPUESTA DE TRANSVERSALIDAD CARECE DE MÍNIMOS, PERO BIEN PODRÍA APROVECHAR EL 35-45% DEL TIEMPO ESCOLAR QUE LOS DECRETOS DE MÍNIMOS DEJAN LIBRE, ENTENDIENDO AQUELLOS COMO MÍNIMOS Y MAXIMIZANDO (rentabilizando) LA TRANSVERSALIDAD.

7. LA TRANSVERSALIDAD TIENE MUCHO PESO Y RESPALDO EN LOS OBJETIVOS DEL CURRÍCULO PARA CADA UNA DE LAS ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO. SIN EMBARGO, SE HALLA AUSENTE TANTO EN LAS ÁREAS COMO EN LA REGLAMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN. SIN EMBARGO, BIEN PODRÍA RECURRIRSE A LOS OBJETIVOS DE ETAPA PARA CONCRETAR TANTO LOS CRITERIOS DE PROMOCIÓN COMO LOS DE CERTIFICACIÓN, ALLÍ DONDE CORRESPONDA. SÓLO ASÍ PUEDE LA TRANSVERSALIDAD TENER UNA PRESENCIA NO SÓLO "HONORÍFICA" EN EL CURRÍCULO.
8. EN LA PROPUESTA DE TRANSVERSALIDAD SE ENCIERRA UNA DIMENSIÓN NO MENCIONADA Y A LA QUE HABRÍA QUE PRESTAR MÁS ATENCIÓN: LA LONGITUDINALIDAD DE SUS DISTINTOS ÁMBITOS, SU PRESENCIA CONSTANTE EN EL CURRÍCULO A LO LARGO DE LAS DISTINTAS ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO.
9. LA TRANSVERSALIDAD CUESTIONA POR TANTO LOS LÍMITES DEL CURRÍCULO. DE ESTE MODO, EL DESARROLLO DE ESTA PROPUESTA NO DESDE LA LÓGICA DISCIPLINAR (ni áreas ni temas) SINO DESDE LA SUYA PROPIA (bien como eje, bien ocupando el espacio y el tiempo que las enseñanzas mínimas dejan libres), PUEDE LLEVAR A MEDIO PLAZO A EXPANDIR EL CURRÍCULO DE TAL MANERA QUE LE LLEVE A UNA TRANSFORMACIÓN SUSTANCIAL, A MODO DE "*BIG BANG*".

Volando me tuve que ir

José Momblant Martínez y Juan Pablo Coca Pérez

La comunicación que queremos presentar consiste en un video del cual os presentamos la sinopsis:

Entre los años cincuenta y sesenta más de dos millones de andaluces (el 25% de la población) tuvieron que emigrar a otras tierras en busca de nuevos horizontes y oportunidades, que la Andalucía de aquellos tiempos no les ofrecía. De ellos aproximadamente un millón se asentó en el área metropolitana de Barcelona.

En los últimos años más de cuarenta mil inmigrantes, procedentes de África (el 0,6% de la población andaluza) se han establecido en Andalucía en busca de trabajo, libertad o dignidad. Alrededor de la tercera parte se han establecido en la comarca del Poniente almeriense constituyendo la mano de obra fundamental para el desarrollo económico de la zona con el cultivo bajo plásticos. El material ha sido filmado en Andalucía (Almería, Granada, Cádiz y Sevilla), Cataluña (área metropolitana de Barcelona) y Marruecos (región del Rif, Fez, región del Alto y Medio Atlas, Marraquech y Valle del Dra).

La duración del video es de 40 minutos, y lo que se va a presentar es una maqueta-resumen de doce minutos de duración, además de la Unidad Didáctica, que desde el Seminario Permanente "Los valores en el aula" se está preparando para la utilización en el aula del video.

