

Juan José Celorio

La educación para el desarrollo

*Juan José Celorio es profesor titular del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, y es miembro del Equipo de Educación para el Desarrollo de la ONG vasca, Hegoa, que trabaja en una línea de reflexión teórica, investigación, formación del profesorado y otros agentes educativos, así como en la producción de materiales didácticos y de propuestas de desarrollo curricular. Su interés como pedagogo se centra en los problemas de conciencia, aprendizaje y acción en torno a la problemática del desarrollo en la educación formal e informal. Fruto de esta perspectiva de trabajo son entre otras publicaciones: Argibay, M.; Celorio, G. y J.J. Celorio, **La Cara Oculta de los Textos Escolares. Investigación Curricular en Ciencias Sociales**, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1991; Argibay, M.; Celorio, G. y J.J. Celorio (comps.), **Actas del Primer Congreso de Educación para el Desarrollo**, Vitoria, 1991; Argibay, M.; Celorio, G. y J.J. Celorio, **Guías Didácticas de Educación para el Desarrollo. Tres concreciones curriculares en el Área de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria**, Vitoria, 1992; y Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J.J. y M. Unamuno, **Materiales Didácticos sobre “Desarrollo Humano Norte/Sur”**, Vitoria, 1994.*

Este estudio presenta en primer lugar cómo ha evolucionado y se ha conformado —en conexión con los diferentes modos de análisis del Desorden Internacional— el sentido actual de la Educación para el Desarrollo (ED), destacando tres épocas: la de la sensibilización como ayuda al Sur, la de la solidaridad y la de la globalización. Pasa luego a precisar dos rasgos centrales de la actual orientación de la ED: el hecho de ser un “aprendizaje para la emancipación”, autónomo, crítico y participativo, en vez de ser un “aprendizaje reproductivo del modelo”; y el hecho de ser una “educación en valores”, con una serie de implicaciones que el autor va especificando. Por último, se abordan las grandes estrategias en las que articular la ED según sus diversos ámbitos: el de la educación no formal (de la que se describen los principales campos y para la que se señalan acciones y recursos), el de la informal (proponiéndose iniciativas de cara a los medios de comunicación), y el de la formal (para el que se ofrece, desde una reflexión crítica sobre la cuestión de la transversalidad, una compleja red de sugerencias dirigidas a los diversos agentes, instituciones y dinámicas del proceso educativo).

ÍNDICE

1. Educación en la problemática global	1
2. Como aprendizaje para la emancipación	6
3. Como educación en valores	10
4. Estrategias en la educación no formal e informal	12
5. Estrategias en la educación formal	16
<i>Direcciones de interés</i>	21
<i>Notas</i>	22
<i>Bibliografía</i>	23

1 Educación en la problemática global

Si bien la Educación para el Desarrollo (ED) pudiera presentarse como un enfoque específico de la Educación para la Paz,¹ sin embargo por sus prácticas, por la propia evolución de su problemática, así como por sus intentos de conceptualización, se ha ido transformando en un enfoque más amplio y omnicomprendensivo.

Diseñar las líneas maestras de su evolución y los elementos que han influido en sus transformaciones será fundamental para entender cómo podemos situar en nuestra década la ED. Para ello es necesario comprender las tres grandes fases presentes en su comprensión, orientación de sentido y estilo de prácticas: a) la época de la sensibilización como ayuda al Sur; b) la época de la solidaridad; y c) la época de la globalización crítica.

No obstante, no deberemos entender estas épocas como espacios cronológicos sucesivos perfectamente definidos. Si bien no de forma exclusiva, la ED ha sido practicada por unos actores sociales muy específicos, las ONGD (Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo) y las plataformas de solidaridad internacionalista. Dada la gran diversidad de ONGD² y la diferente importancia que han concedido no sólo a las acciones en ED sino a la propia reflexión acerca de ella, es posible rastrear tendencias y lecturas emergentes o en retroceso en cada fase.

■ *La época de la sensibilización como ayuda al Sur*

Aunque pudiera buscarse, a partir de un concepto amplio y actual de la ED, sus precedentes en las prácticas de educación internacionalista generada por los movimientos obreros de finales del siglo pasado y en los propios movimientos pedagógicos renovadores, de hecho su concepción moderna es necesario ligarla a los orígenes de la Cooperación No Gubernamental para el Desarrollo.

Deberemos remontarnos a la época de la descolonización y de la emergencia como países “independientes” de las antiguas colonias europeas. De repente aparece de forma pública y radicalmente evidente ante los ojos de la Comunidad Internacional, un amplio espectro de nuevos Estados cuyas condiciones económicas resultan radicalmente diferentes de la de los países industrializados y colonizadores. El problema de la pobreza, del hambre, de la carencia de condiciones sanitarias dignas, del analfabetismo, etc., aparece como su correlato ante las sociedades del mundo “occidental” que en plena época expansiva del “boom” industrializador tras la segunda guerra mundial tienen conciencia de mejora de sus condiciones de vida.

■ *La respuesta gubernamental.* Para el bloque de estados occidentales industrializados inmersos en la dinámica de la “guerra fría”, el problema se convierte en un problema político, además de económico. ¿En qué medida estas condiciones pueden favorecer y favorecen de hecho el avance mundial del “Gran Enemigo”?

Existe la evidencia de la conformación de movimientos revolucionarios que ligan el discurso independentista, antiimperialista a las propias condiciones derivadas de la acción colonial. La acción contrarrevolucionaria,³ la “Gran Contención”, no puede ser sólo militar, siendo necesario generar un tipo de cooperación que favorezca su “desarrollo”, esto es, su aproximación al modelo de las sociedades industrializadas.⁴ Con ello pretende conseguirse no sólo su alineación con el bloque occidental, sino asegurar que estos estados emergentes sean además fuente de recursos y materias primas al servicio de las industrias occidentales. En este contexto nace lo que se llamará pomposamente Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD).

¿Cómo se contempla este proceso? Para los teóricos de la cooperación oficial, se trata de trasplantar los modelos que aseguraron el “despegue” de los viejos países industrializados. Se mira los modelos occidentales y se construye un tipo de análisis según el cual el caso de estos países sería entendible en el marco general del desarrollo de las sociedades.⁵ Existe en la historia, un conjunto de etapas, que van desde las sociedades preindustriales hasta las sociedades de alta industrialización.⁶ Este proceso tiene un núcleo central en el *take off*, el despegue. Para ellos, debían coincidir un conjunto de condiciones: tecnología, capitales, infraestructuras de comunicación comercial, urbanización, disponibilidad de mano de obra... Si es posible acumularlas en una sociedad, el despegue, el desarrollo industrializador, se producirá inevitablemente. Las políticas de cooperación se enmarcan en estos parámetros para impulsar

un salto a la industrialización y bienestar de los nuevos países independientes.

■ *Respuesta no gubernamental y educación para el desarrollo.* Paralelamente a este proceso comienza tímidamente la formación de organizaciones no gubernamentales fundamentalmente de tipo confesional que, sensibilizadas ante las dramáticas situaciones de vida de comunidades y pueblos de estos nuevos países, comienzan una ayuda hacia sectores concretos.

En ese marco nace la primera educación para el desarrollo en sentido moderno. Este tipo de organizaciones comienzan a plantear campañas orientadas a sensibilizar a personas y sociedades del Norte para conseguir fondos de ayuda. El tipo de campañas presentan las imágenes y aspectos más dramáticos del Sur en tono caritativo-asistencial. Se presenta a los pueblos, a las comunidades del Sur como carentes de todo. No se cuestiona la política de cooperación oficial sino que parece suponerse que hasta que se expandan sus efectos benéficos, será necesario ayudar en los casos más dramáticos.

Supone la idea de que los “pueblos en desarrollo” no han sido capaces de enfrentarse y superar las adversas condiciones naturales. Como si una especie de destino fatal les hubiera reducido a “espacios difíciles” y carentes de “cultura”, de “civilización”, de “alfabetización”, y no fueran capaces de desarrollarse. Se llama a una disposición de ánimo entre el sentimentalismo y el humanismo sensible ante la miseria, similar al adoptado durante mucho tiempo con los “pobres” en nuestras sociedades. Ayudar a personas y pueblos “incapaces” que bien por sus limitaciones bien por determinismo natural se encuentran en situación dramática. Desde este planteamiento, la situación de subdesarrollo carece de toda relación con los modelos de nuestras sociedades y obviamente declina cualquier responsabilidad histórica y estructural.

Los centros de enseñanza también llevaron a cabo campañas en las que se presentaba a los pobres niños “chinitos” o “negros” como sujetos a algún destino fatal que les hacía vivir en condiciones terribles y a los que había que ayudar. Los niños y niñas pedirán en sus familias. Posteriormente los alumnos y alumnas saldrán a las calles a “postular”.⁷ Charlas, alguna película, algunas imágenes, serán la forma de presentación de estas campañas que se suelen realizar aula por aula, dejando en suspenso alguna hora de clase. Las huchas que representan el busto del “chinito a bautizar” se convertirán en parte del paisaje de las aulas.

■ *La época de la solidaridad*

Pero el despegue no se produjo. Por el contrario aumentó la dependencia, la desintegración económica, se expandió la pobreza en las nuevas “villas miseria” urbanas... Las décadas del desarrollo mostraron su esplendoroso fracaso. El subdesarrollo empieza a mostrarse como algo más complejo, estructural y resistente que una simple etapa.

■ *El nacimiento de una conciencia crítica y solidaria.* Cuando los fracasos de las políticas de cooperación oficial al desarrollo se hacen evidentes y como fruto de la reflexión de un conjunto de teóricos, comienza un proceso de profunda revisión crítica del concepto de subdesarrollo. Es la época de las llamadas “teorías de la dependencia”.⁸ Ya no se trata de comprender el subdesarrollo como una situación de atraso susceptible de resolución gradual a partir de un conjunto de fórmulas tecno-económicas. El subdesarrollo es una situación estructural derivada de las propias condiciones de la relación desarrollo/subdesarrollo o centro/periferia.

No se pueden prescribir modelos para los países de la periferia a partir de los análisis que se hacen del siglo pasado cuando el capitalismo y la industrialización eran incipientes. Los nuevos países abordan sus condiciones económicas en la época en que el proceso capitalista se ha desarrollado y ha

tejido sus redes a nivel internacional en un poderoso mercado y en unas reglas de intercambio determinadas. Este mercado y estas condiciones asignan a los nuevos países una posición subordinada y dependiente. El desarrollo del Norte, de las áreas centrales, ha sido posible consolidando el subdesarrollo en las áreas periféricas de la industrialización y a la vez ese estado de las economías periféricas ha hecho posible un determinado proceso de acumulación y crecimiento económico.

Empiezan a gestarse las nociones de “desarrollo e intercambio desigual” y al mismo tiempo se analizan los efectos derivados de la inversión de capitales y de la desigualdad de los intercambios comerciales, aumento de deuda externa, aceleración de la desintegración económica interna, fuga de capital, expansión de la agricultura en función del mercado exterior... En conjunto, el alejamiento de toda perspectiva de desarrollo autocentrado. Comienza paralelamente la crítica a la idea de identificar desarrollo con crecimiento económico.

En el terreno sociopolítico los movimientos y experiencias revolucionarias antiimperialistas en diversas regiones de la periferia son acogidos con simpatía por nuevos sectores de la juventud occidental que han puesto en marcha su propia dinámica de contestación al modelo de desarrollo industrial. Nos referimos al proceso y consecuencias desencadenadas tras la llamada “revolución del 68”. Se extiende la conciencia de un mismo combate contra el mismo enemigo en diferentes escenarios.

La crítica al modelo genera una nueva noción de la solidaridad con otras luchas que se desarrollan en otras partes del planeta. Se extiende la concepción de un único modelo con diferentes manifestaciones en el Norte y en el Sur. La solidaridad se manifiesta también en el combate en el centro occidental, al tiempo que en el apoyo cooperativo a los “pueblos revolucionarios”.

■ **Nace una educación desde y para la solidaridad.** El depósito lento de esta nueva conciencia será la extensión de nuevas ONGD de solidaridad con nuevos acentos. Críticas con los modelos oficiales de ayuda y cooperación, reclamando un espacio propio de apoyo a “desarrollos integrales” o “experiencias revolucionarias” como aporte no gubernamental, dedican una mayor atención al proceso de educación para el desarrollo desde una perspectiva de solidaridad crítica.

Ya no se trata de invocar la caridad o la ayuda, se trata de reconocer la interdependencia del modelo y facilitar una toma de conciencia traducible en solidaridad, bien a movimientos concretos, bien a nuevas alternativas de desarrollo integral y autocentrado.

Coherentemente surge una nueva concepción de la educación para el desarrollo como educación en la solidaridad. Así desde la perspectiva de las prácticas nos encontramos con un cuadro de acciones más o menos sistemáticas cuyos rasgos comunes podrían ser: a) ofrecimiento de información acerca de problemáticas del Sur; b) organización orientada a la sensibilización con las comunidades; c) discurso dirigido a crear una conciencia analítica de los problemas; y d) instrumentos para canalizar la emergencia de solidaridad.

A tal fin con diverso grado de creatividad se articulan materiales y campañas donde se ofrecen imágenes, datos, textos..., sobre distintas temáticas que pretenden impactar, suscitar la reflexión y provocar algún tipo de actitud solidaria. Se pone el acento en la responsabilidad histórica y actual del modelo único liderado desde y para el Norte y la necesidad de transformación alternativa so pena de seguir profundizando la brecha Norte/Sur.

Sin embargo, dada la heterogeneidad de ONGD, bien por su particular perspectiva ideológico-cooperativa, bien por su ámbito específico de trabajo, bien por el mismo sentido que atribuyan a la ED, nos encontramos con una gran diversidad en el tratamiento de los mensajes a transmitir, códigos a través de los cuales se vehiculan, sectores a los

que se dirigen, objetivos, modalidades y demandas que se articulan, etc.

Se intentan definir sus características, así K. Birchall en un informe de la CEE⁹ realizado a finales de la década de los ochenta y reflexionando sobre las prácticas de la ED intentaba caracterizarla de la siguiente manera: “... englobar en la definición mínima de la educación para el desarrollo los conceptos claves siguientes:

- La información, es decir, la difusión de la información de sucesos relativos al Tercer Mundo, con vistas a informar a los habitantes de los países del Norte sobre las condiciones de pobreza y hambre existentes en el Tercer Mundo y de sus vínculos con la abundancia reinante en los países ricos.
- La educación, queriendo significar que la educación para el desarrollo tiene como misión la de generar un proceso de reflexión analítica y crítica de las informaciones difundidas. Por otra parte la educación representa el esfuerzo consciente, sistemático y deliberado destinado a despertar la toma de conciencia.
- La concientización o proceso por el cual la personas adquieren una conciencia más profunda de su propia situación (límites y posibilidades) y de la de los demás, valorando esas situaciones, aunando criterios de justicia, solidaridad y desarrollo, con la voluntad de cambiarlas combatiendo las injusticias que en ellas hayan percibido.
- El alegato, consecuencia directa del proceso de concientización: la educación para el desarrollo debe alentar a las personas a abordar los problemas del desarrollo, tanto a corto como a largo plazo, y a influir en el curso de la política”.

Si bien estos rasgos pueden seguir atribuyéndose a buena parte de la educación para el desarrollo actual, no parecen suficientes para integrar un conjunto de nuevos elementos y enfoques que se han generado tanto desde el interior de los grupos actuantes en ED como en los contextos exteriores.

■ **La época de la globalización crítica**

Es difícil asignar un comienzo cronológico para situar la tendencia a la globalización pero sí se pueden ir apuntando un conjunto de hitos del pensamiento y análisis, al tiempo que de prácticas, que irán conformando la nueva perspectiva de la ED de la década de los noventa.

■ **Nuevas preocupaciones, nuevos análisis sobre el desarrollo.** En la década de 1970 un conjunto de informes internacionales inician el debate sobre la posibilidad de mantener el modelo de crecimiento industrial desde la perspectiva de la capacidad de sostenimiento del planeta. El primero y más famoso apareció bajo el título *Los límites del crecimiento*, auspiciado por el Club de Roma y abrió un importante debate a lo largo de la década. El informe ponía en relación cuestiones como el rápido crecimiento de la población, el agotamiento de los recursos, la contaminación ambiental y el hambre, utilizaba un modelo sistémico de análisis con cinco variables (población, capital, recursos, contaminación ambiental y alimentos). El debate en torno al crecimiento cero no hacía más que empezar.¹⁰ En 1981, año del comienzo de la “era Reagan”, aparece *The Global 2000. Report to the President*¹¹ que expresaba en sus conclusiones:

“En el año 2000, el mundo diferirá en algunos aspectos importantes del que hoy conocemos. Habrá más población... El número de personas pobres se habrá incrementado. Cuatro quintas partes de la población mundial vivirá en países menos desarrollados... La brecha entre los más ricos y los más pobres se habrá ensanchado... Es previsible que también persistirán las grandes disparidades dentro de los distintos países. Se dispondrá de menos recursos... El ambiente habrá perdido importantes propiedades que sirven para mantener la vida... El mundo será más vulnerable tanto a los

desastres naturales como a los trastornos provocados por el hombre. Es probable que la mayoría de las naciones sean todavía más dependientes de las fuentes energéticas extranjeras en el año 2000 que en la actualidad... Un mayor número de personas serán vulnerables al encarecimiento de los alimentos o incluso al hambre cuando se presenten condiciones climatológicas adversas. El mundo estará más expuesto a los efectos perturbadores de la guerra. Las tensiones que pueden provocar guerras se habrán multiplicado... En realidad, pocos o casi ninguno de los problemas abordados en el estudio *El mundo en el año 2000* pueden remediarse con soluciones inmediatas de tecnología o de directrices; lejos de ello, están inextricablemente unidos a los problemas sociales y económicos más desconcertantes del mundo... Se está agotando el tiempo para hacer algo a fin de evitar esta situación. A menos que las naciones, colectiva e individualmente, adopten medidas audaces e imaginativas, tendentes a mejorar las condiciones sociales y económicas, reducir la fecundidad, asegurar un mejor aprovechamiento de los recursos y proteger el ambiente, el mundo debe prepararse para un penoso advenimiento del siglo XXI”.

En la década de los ochenta se pone también de manifiesto con especial virulencia la llamada problemática global ambiental. Las lluvias ácidas, la disminución de la capa de ozono, el llamado efecto invernadero, la desertificación..., presentan una problemática no adscribible a problemas locales sino a cuestiones planetarias.

En 1987 aparece el que fue conocido como *Informe Brundtland* refiriéndose a la Presidenta de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo que elaboró el informe por encargo de la Asamblea General de las Naciones Unidas² y donde se respalda y da carta de naturaleza al concepto de “desarrollo sostenible” arguyendo la incapacidad de mantener el actual modelo sin cambios.

El *Informe* analiza la pobreza, la injusticia, la degradación ambiental y el conflicto como una interacción compleja y poderosa. Así la degradación ambiental produce conflictos, y estos tienden a fomentar un desarrollo no sostenible, lo que

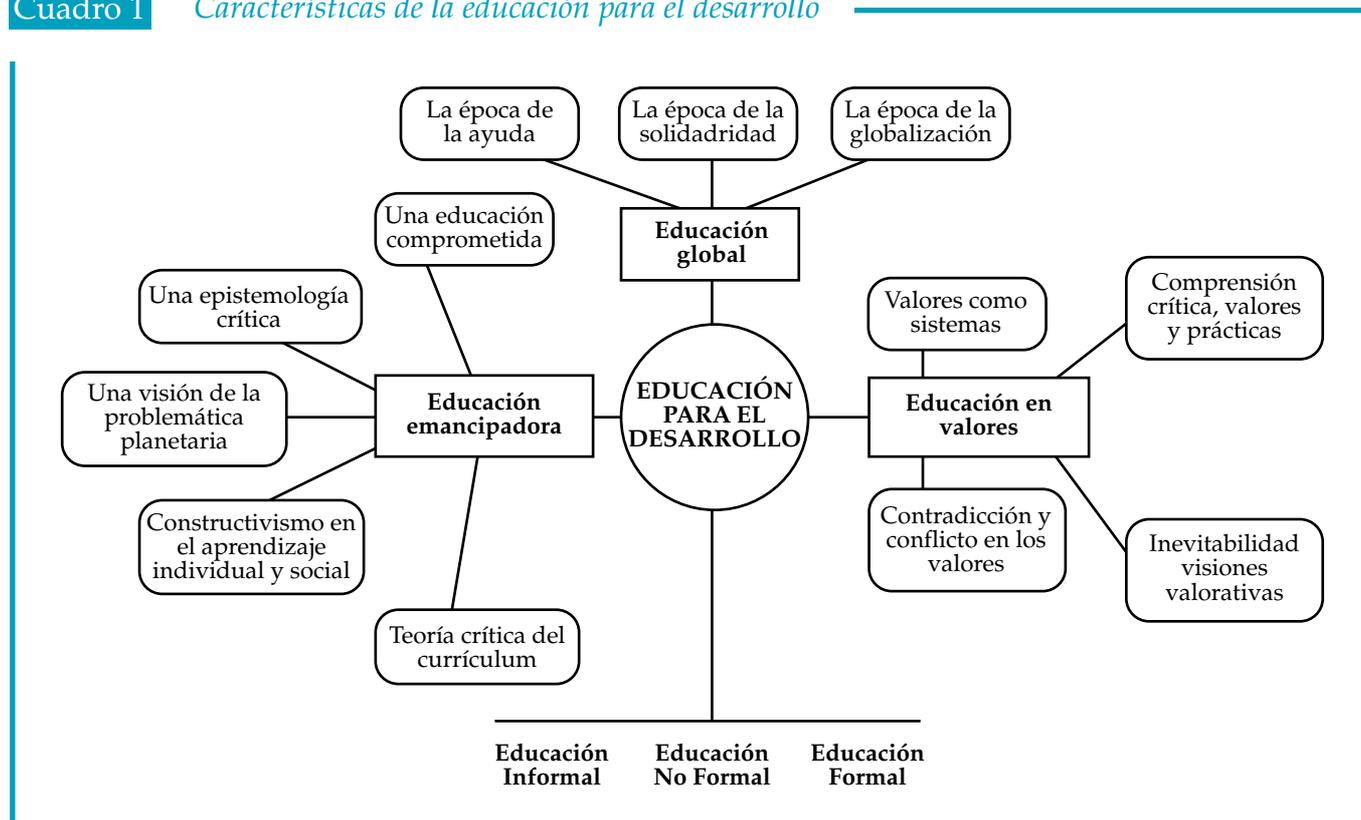
se traduce en nuevas presiones y degradaciones ambientales y sociales. La problemática, se concluye, no es atribuible a áreas locales o a conjuntos de estados sino que se plantea a nivel planetario.

Pero si ya el concepto de desarrollo sostenible había sido sometido a críticas diversas, en 1992, en la llamada Conferencia de Río sobre Desarrollo y Medio Ambiente, se expresa públicamente su crisis. Las divergencias entre Norte y Sur, la oposición a renunciar por parte del Sur al crecimiento como impuesto ambiental, las denuncias del ecoimperialismo de los países industriales, la postura de EE.UU. ante la biodiversidad, el diferente énfasis en el papel de la población..., generan no sólo en los foros alternativos sino en las propias sesiones oficiales la conciencia de la ambigüedad de un concepto con múltiples interpretaciones, y desde los foros críticos se expresa la necesidad de conceptualizaciones y lecturas alternativas.

La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo pone en evidencia desde su Foro Alternativo cómo existen otras miradas, las de las mujeres y sobre todo las mujeres del Sur. Una perspectiva crítica no sexista y antipatriarcal rechaza el discurso que centra la problemática del desarrollo en la explosión demográfica del Sur y que apuesta por políticas demográficas de control de natalidad impuestas a las mujeres del Sur, al tiempo que muestra su falacia en las políticas demográficas paralelas de impulso de la natalidad en el Norte. Ponen el acento en un nuevo modelo de desarrollo alternativo discutiendo con ello la ambigüedad del propio concepto de desarrollo sostenible desde la perspectiva de las mujeres.

De nuevo en el Foro Alternativo al 50 Aniversario de los Acuerdos de Bretton Woods, FMI y BM, se pone de manifiesto la necesidad de un modelo global alternativo y se denuncian las propuestas reproductivas del modelo con retoques que se esconden tras la noción de desarrollo sostenible. Actualmente, en marzo de 1995 se celebra una nueva conferencia en Copenhague, la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social, en la que se pretende mantener un nuevo

Cuadro 1 Características de la educación para el desarrollo



concepto de “desarrollo socialmente sostenible” del que ya se han suscitado las primeras críticas.

La evolución anteriormente reseñada tiende a poner de manifiesto la interrelación e interdependencia de los diversos aspectos de la problemática global (desarrollo, paz, ambiente, población, perspectivas de la mujer, derechos de pueblos y culturas, hiperconsumo y subconsumo...), convirtiendo así el problema del desarrollo en una matriz global de las diversas cuestiones en crisis derivadas del modelo planetario. Y, en torno al debate de la sostenibilidad, irrumpe con virulencia la cuestión de la incapacidad de reformar y reorientar el modelo desde cualquiera de las perspectivas que contemplemos.

■ **Globalización de la educación, educación para la globalización.** Pero esta evolución no es sólo reseñable desde el punto de vista de los grandes informes, debates y conferencias. Las propias ONGD, los mismos movimientos sociales, grupos pacifistas, ecologistas, feministas, antirracistas..., si bien tímidamente y con contradicciones, han evolucionado hacia una comprensión más compleja e integradora de la problemática global sin perder sus particulares preocupaciones.

Esta positiva tendencia que ha puesto en relación cuestiones como desarrollo y ambiente, mujeres y desarrollo, paz y desarrollo, desarrollo y emigración..., no sólo se ha traducido en encuentros y actividades parciales y locales, sino que ha encontrado su espacio global al ritmo de las grandes conferencias y eventos internacionales como señalábamos anteriormente en los foros alternativos. Estos ámbitos de debate, acción y reflexión, entre las diversas sensibilidades y actores del Norte y Sur, están tejiendo nuevas redes y conciencias de globalización donde la problemática del desarrollo se encuentra en el ojo del huracán.

Esta evolución no es fruto exclusivamente de la voluntad y el empeño de los diversos actores activos y comprometidos con las diferentes problemáticas, sino que hunde sus raíces en los complejos cambios ocurridos en los dos últimos decenios:

- La crisis económica se ha manifestado con especial virulencia en el Norte como una constante derivada de su propio modelo de acumulación estructural y de reproducción de mercado. Su consecuencia, el empobrecimiento de capas más grandes en las metrópolis industriales.
- Paralelamente en el Sur, el aumento de la deuda, el empobrecimiento y el aumento del paro, han contribuido a hacer más persistente su estancamiento económico, profundizando incluso lo que ya era su débil presencia en el sistema de intercambios económicos internacionales, pero también su presencia política.
- El fin de la política de bloques ha aumentado la inestabilidad mundial y ha estimulado, junto a procesos de negociación de conflictos, la apertura de otros nuevos más cerca de las metrópolis occidentales y en las que se muestra la impotencia de la comunidad internacional (Bosnia, Chechenia, Argelia o Chiapas), bien por sus intereses contrapuestos, bien por la emergencia de nuevos poderes regionales de tipo medio no sujetos al control de los bloques.
- La aparición de signos inquietantes como el desarrollo de un racismo activo y militante contra las diversas minorías inmigrantes que encuentra su correlato institucional en medidas legales impuestas tanto en los Estados Unidos como en la Europa fortaleza de estos lares. Un discurso etnocentrista que liga su discurso al de la supervivencia de la propia cultura, el propio desarrollo, el propio modo de vida, nivel económico, de empleo, etc.
- La conciencia de la imposibilidad de controlar la “burbuja financiera” y el ámbito de las multinacionales, entes más poderosos que muchos estados, que intentan reaccionar con agrupamientos espaciales para mantenerse en competencia entre los grandes (América del Norte,

Comunidad Europea, Japón) e intentando compensar el paso del eje de gravedad del Atlántico al Pacífico...

- Generación de unas condiciones interestatales donde las periferias del Norte y del Sur quedan cada vez más al margen de los nuevos ejes de desarrollo económico. Pero, también y paralelamente, donde las nuevas tendencias de agrupaciones macroestatales (ALENA, CE...) hacen que los ciudadanos tiendan a ser más irrelevantes democráticamente frente a las “condiciones pragmáticas de la lógica del mercado y la competitividad” que orientan la acción de sus nuevos centros de gestión y decisión.
- El discurso de mantener el crecimiento como respuesta al paro, lo que implica buscar la competitividad en modelos impuestos por los Grandes como los derivados de los acuerdos del GATT (liberalización de fronteras, excepto en la propiedad de las tecnologías punta), las tendencias liberalizadoras y críticas a los mantenimientos de los Estados del Bienestar, la tendencia a la disminución de los recursos para la cooperación internacional, los acentos en las industrias de ocio, tecnologías y autotopistas de la información..., pueden conseguir tirones económicos, pero sólo para los grandes conjuntos centrales y en estos ni siquiera para la mayoría de las personas que los habitan.

En definitiva todo un conjunto de fantasmas inquietantes que muestran las podredumbres de un modelo de competitividad y jerarquía internacional como para que los actores conscientes y críticos comprendan la urgencia, interrelación y conexión que conllevan. Los grandes diagnósticos críticos del *Informe Brundtland*, que sirven para expresar la necesidad de un cambio de modelo y apostar por un “desarrollo sostenible”, parecen hacerse más visibles y dramáticos. Pero esto favorece la emergencia de una conciencia creciente acerca de la “inviabilidad de la orientación sostenible”. La cuestión ya no es qué reformar sosteniblemente para mantener el modelo, sino cómo transformarlo en su conjunto. La necesidad del cambio global se hace más evidente, lo que no implica necesariamente que sea más posible.

¿Cómo se enmarca en esta evolución la educación para el desarrollo? La tendencia a reintroducir toda la problemática global/planetaria como parte de la propia del desarrollo, es cada vez más clara y aumenta en adeptos en las ONGD y otras plataformas de la ED. Si observamos las campañas veremos una tendencia lenta pero firme a introducir una mayor amplitud de temáticas y perspectivas. Las comprensiones del desarrollo desde la perspectiva ambiental, de las mujeres, de las minorías étnicas y/o culturales, desde la diversidad de culturas del Sur pero también del Norte, se conforman como grandes ejes en los análisis y programas de ED.

Las relaciones y contactos con sectores muy diversos que mantienen las ONGD, las diversas sensibilidades con las que tropiezan y a las que quieren dirigirse, las demandas de respuestas con las que se encuentran, no sólo hacen presente la necesidad y urgencia de globalización e interacción entre las problemáticas sino que aumenta la conciencia de que esto constituye quizá, una de sus plataformas más poderosas de amplificación de impactos. Sin querer hacer de la necesidad virtud es la propia necesidad la que está ampliando y diversificando el discurso al tiempo que supone un formidable reto tanto en la investigación¹³ como en la educación.

En la perspectiva de la globalización, la ED no es ya un problema de internacionalistas o economistas, es de ambientalistas, feministas, sindicalistas, antirracistas, antimilitaristas, científicos críticos, técnicos y profesionales responsables, ciudadanos y ciudadanas conscientes..., porque ya no se presenta como un problema de ayuda o de solidaridad, sino que es el reto de transformación civilizatoria. La crisis del modelo nos enreda a todos en nuestros contextos inmediatos y lejanos, en nuestro presente y nuestro futuro, en el ámbito de la producción, de la vida cotidiana, de la distribución del bie-

nestar, de la participación comunitaria, de la propia estabilidad interior... Ya no es posible encubrirlo como un problema de recetas tecnológicas a administrar al sistema sino del reto de las mayorías mundiales para buscar alternativas, construir nuevos derroteros, oponernos a la inevitabilidad de la barbarie. Y esto es entre otras cosas un problema esencialmente educativo, un problema de una ED radical, de una ED para la emancipación de habitantes y especies del planeta.

2 Como aprendizaje para la emancipación

Quizá uno de los aspectos más desconcertantes al tiempo que más interesantes es la situación contradictoria que ocupa lo educativo en relación con la problemática global. Se puede afirmar que la propia educación es parte de la problemática global al tiempo que uno de sus recursos más poderosos para afrontar una alternativa y orientación positivas.

■ *El aprendizaje parte de la problemática global*

Todas las sociedades han dedicado un espacio al aprendizaje de las nuevas generaciones en las condiciones culturales y sociales propias de su contexto que permitan la inserción y socialización de los individuos en su sistema regular, favoreciendo así su propia supervivencia y reproducción como comunidad social. Esta actividad ha sido desarrollada históricamente por la institución familiar y/o por alguna institución especial, militares o funcionariales en algunos casos, religiosos en otras, y regularmente a través de la inserción en la propia práctica social y laboral de los adultos, espacio doméstico, espacio de actividad agrícola o artesanal...

A través de estos procesos, el aprendiz se introducía en un mundo cultural y laboral específico en el que posteriormente desarrollaría su función y para el que había sido enseñado de forma más o menos consciente. En las sociedades agrícolas y artesanales el aprendizaje incorporaba una dimensión claramente funcional y práctica. Diversos ritos y pasos más o menos iniciáticos indicaban el estado del aprendiz hasta su incorporación definitiva como adulto en sus roles de género y funcionalidad social.

Será la revolución industrial y el desarrollo del nuevo estado burgués quienes comiencen lentamente un proceso de organización de instituciones específicas que preparen a algunos sectores para nuevas funciones que se están asentando al tiempo que la transformación industrial y que requieren un peculiar espacio intermedio entre el aprendizaje familiar y el aprendizaje funcional, por la práctica.

Es cierto que en origen afectará sólo a determinadas franjas de la sociedad y que la extensión a la generalidad de la población llegará con las propias luchas de las nuevas organizaciones obreras, sindicales y políticas. Pero también lo es que este proceso tenía una utilidad específica para la consolidación de la sociedad industrial que era introducir una nueva cultura, un nuevo modelo de sociedad, cuyas claves eran diferentes a las de la sociedad tradicional.

■ *La aceptación de la naturalidad e inevitabilidad del sistema.* Se organizan así sistemas reglados al margen de la práctica social posterior que persiguen la socialización en el nuevo statu quo. Un conjunto de conocimientos pero sobre

todo un conjunto de claves culturales según el nivel de la función futura a desarrollar. La nueva sociedad tiene que aparecer como "natural", aceptada en sus nuevas relaciones de poder y llamada a transformarse y diseminar mejoras para todos y todas en la medida que se aceptasen sus claves y sus puestos sociales.

El sistema se organizaba para reproducir en las nuevas generaciones la estratificación de clases y grupos sociales. La educación para la transformación se hacía en los nichos de rebeldía contra el sistema y en torno a las propias prácticas sociales de los movimientos alternativos. Los sujetos, adultos, aprendían desde el horizonte de la resistencia los límites del sistema e ideaban alternativas transformadoras. La educación para la emancipación se desarrollaba en la propia práctica emancipadora.

En la medida que los sistemas del capitalismo central consiguen acumular suficientes beneficios que les permiten pactar la paz interior, irán introduciendo un mayor espacio de aprendizaje formalizado que pronto se identificará con la noción de "ascenso social" absorbiendo e institucionalizando la rebelión dentro de los límites del sistema. La propia concepción del desarrollo y movilidad social susceptible de permitir ascensos en función de la capacitación de aprendizaje convierten en un mito la "naturalidad y perfectibilidad" del sistema social. La orientación del aprendizaje/enseñanza como capacitación para acceder a mejores situaciones en el único modelo posible deja como único objetivo el formar para el acceso a mejores situaciones personales.

Es cierto que esta orientación y aceptación del aprendizaje como acción de reproducción colectiva pero de mejora individual sufre momentos de grandes crisis. Las guerras mundiales, procesos revolucionarios, las situaciones de parón económico, muestran con toda su crudeza los límites de la reproducción. Pero en la imagen de este siglo aparecen como excepciones que se afrontan sobre el terreno, que producen devastaciones terribles, pero parciales, tras lo cual comienza la nueva reproducción del statu quo y el proceso de desarrollo. El aprendizaje de la crisis queda en la memoria de la colectividad como algo a no repetir y producto de la excepcionalidad. Es decir, las convulsiones se reintroducirán y domesticarán para hacerlas congruentes con la continuidad del mismo modelo.

Tras las crisis, las instituciones educativas vuelven a funcionar bajo parámetros de nuevas y más complejas necesidades de reproducción aumentando su espacio de acción a colectivos más amplios. La diferenciación entre la educación del contexto propio, familiar y grupal, y el funcional se hará cada vez más dilatado en el tiempo.

Durante este largo proceso se irá consolidando la imagen del complejo científico-tecnológico como conocimiento "funcional" para la nueva sociedad tanto en su imagen de utilidad para el sistema productivo como para la organización social. En consecuencia, el contenido de las instituciones educativas se organiza en torno al aprendizaje, con mayor o menor profundidad según niveles y status futuros, de los contenidos de la ciencia y la tecnología.

En la medida que se buscan los resultados finales y la complejidad de la ciencia es mayor, el contenido de aprendizaje irá perdiendo contextualización al servicio de las demandas del paquete final científico-tecnológico con que la o el aprendiz deberá ser dotado. La institución, en la medida que triunfa, aleja el aprendizaje del contexto y problemática local por otro con un ritual de contenido susceptible de servir para el futuro, aunque carezca de relevancia para la persona. Pero también, si no triunfa, "marca" un determinado nivel de estratificación potencial en los sujetos "fracasados".

Se da por sentado que esto formará buenos ciudadanos y que en conjunto permitirá hacer frente a los retos que la propia sociedad tiene planteados. Una educación para la reproducción permitirá al modelo asegurar su mantenimiento

solucionando los problemas existentes desde la investigación científico-tecnológica y la acción reguladora del sistema.

■ **Los problemas de la naturalidad inevitable del sistema.** Sin embargo esta presunción se muestra fracasada si tenemos en cuenta varios aspectos:

1. **La capacidad de la ciencia/tecnología regular para hacer frente a la problemática global.** Si los sistemas de aprendizaje se basan en la conformación de élites que podrían afrontar problemas según "pautas expertas" sin hacerse necesaria la perspectiva del debate social, se da por sentado que el modelo de análisis científico o técnico es capaz de dar cuenta de los problemas y ofrecer soluciones a los gestores políticos. La crisis global podría ser resuelta desde recetas y decisiones tecnológicas. Si esto último resulta problemático,¹⁴ se hace evidente que el aprendizaje reproductivo para la formación de expertos como productos finales del sistema educativo hace aguas. No se puede validar el conjunto de la enseñanza en función de la obtención de una exigua capa de ciudadanos "científicos" salida de los últimos niveles de la escala.

2. **La capacidad de las instituciones de aprendizaje de formar ciudadanos y ciudadanas que tomen en sus manos el control del sistema.** Las instituciones de aprendizaje no "enseñan" sólo unos contenidos científicos y técnicos, inducen a aprender un modelo de ser ciudadano pasivo (un sistema de valores, una cultura, un sistema de encuadrarse en lo colectivo según criterios de orden y normalidad, en función de algo definido por la autoridad, por los expertos educativos).

Se entiende que su función es continuar lo que la institución global le expresa que cumpla, por cuanto así asegurará el bienestar individual y colectivo (votar, producir para obtener recursos y preocuparse defensivamente de su referencia familiar). Es la evolución del sistema mantenido y definido por los expertos quien asegurará la supervivencia y diseminará el beneficio para cada individuo.

Quien no se socializa correctamente queda en la marginalidad del sistema, bien por la incapacitación propia, bien por los cambios lamentables pero necesarios de las diversas acomodaciones del sistema. Pero estas marginalidades son minoritarias y sobre todo inevitables.

Pero cuando es el propio sistema educativo el que resulta problemático, en la medida que es incapaz de extender la participación y las visiones anticipatorias y transformadoras, tal concepción dejará a la sociedad expuesta a su propia dinámica y con ello inerte ante sus problemas estructurales.

3. **La capacidad de los nuevos ámbitos de aprendizaje para construir una visión crítica de la problemática global.** El desarrollo de los modelos industriales centrales ha construido poderosos medios de información/ocio que, independientemente de su grado de manipulación por las élites diversas, discurren según las lógicas de la acumulación de beneficios. En estos procesos se producen también aprendizajes seguramente cada vez más importantes, por su omnipresencia, que los generados en las instituciones formales. En cualquier caso marchan en la misma dirección, la inhibición de la participación, de la conciencia crítica y del compromiso.

Estos potentes medios reconstruyen y extienden visiones de la realidad mediadas, construyen imaginarios colectivos, sitúan el espacio de lo público, lo aceptado, lo regular. Traducen y reconstruyen el saber relevante, el "científico", contrastándolo con los diversos tipos de conocimiento y sensibilidades derivados del conocimiento construido en la práctica por los diversos actores sociales. Pero este diálogo sólo es real en apariencia por cuanto el conocimiento de débil relevancia deberá ser contrastado e impregnado por el otro. Pero sobre todo sitúan al ciudadano en una actitud consumista de esas producciones en ausencia de *feedback*.

Difunden el conocimiento más o menos riguroso de las problemáticas, pero encuadrándolas, frivolisándolas, banali-

zándolas, alejando su implicación real en las propias vidas. Y esto no porque el problema no pueda ser tratado incluso con rigurosidad, sino porque se encuentra distanciado, distorsionado por las diferentes perspectivas aisladas en el medio, encajonado en parrillas regulares, alejadas de las referencias de los propios contextos, creando murallas y alejando la participación comprometida, solidaria.

En definitiva el propio sistema, su propio modelo de desarrollo, en el cual este modelo de aprendizaje resulta funcional, dificulta la toma de conciencia crítica acerca de sí mismo, de sus problemas, inhibiendo la liberación creadora de alternativas por los propios individuos y sociedades, pero especialmente por las personas, comunidades y pueblos más concernidos por la dinámica perversa del sistema. El sistema toma conciencia de sí mismo fundamentalmente:

- a través del conjunto de agentes interesados en un desarrollo reproductivo, élites de interpretación, decisión y gestión, y que "leen" los problemas de sustentabilidad, los problemas derivados de su proceso, desde sus claves, desde sus intereses;
- a través de procesos de aprendizaje y modelos culturales que tienden a "alienar" las visiones de la ciudadanía, a ocultar en sus propias conciencias las implicaciones planetarias en que se desenvuelven sus vidas, las relaciones de sus contextos locales, sus intereses, y el modelo global de desarrollo que les contextualiza y marginaliza. **En este sentido expresamos que lo educativo es parte de la problemática global, impulsa un determinado aprendizaje reproductivo del modelo.**

■ Educación emancipatoria, estrategia para la transformación global

Anteriormente hemos señalado las tendencias reproductivas latentes en el aprendizaje que impulsa el actual modelo hegemónico de desarrollo. Sin embargo no son las únicas que es posible constatar. También sus propias contradicciones generan fisuras. Pese a la orientación al mantenimiento del sistema, se encuentra el hecho de que los individuos y grupos construyen sus aprendizajes a partir de sus estructuras idiosincráticas y en este proceso pueden generar resistencias y visiones propias genuinas. Pese a una enseñanza como orientación reproductiva pueden construirse aprendizajes con orientación transformadora.

■ **Los individuos construimos nuestros aprendizajes.** La evolución en la comprensión de los fenómenos de aprendizaje individual que ha venido desarrollando la investigación de la psicología cognitiva,¹⁵ aporta una sugerente enfoque para una perspectiva emancipadora.

La crisis del paradigma E-R (estímulo-respuesta) o conductismo como proyecto explicativo de los procesos de aprendizaje, plantea el reconocimiento del sujeto cognoscente como activo en su proceso de interiorización. Por otro lado, significa suponer que el individuo cuando recoge conocimiento del medio lo transforma en función de claves derivadas de sus estructuras y significantes previos. Cualquiera de las corrientes en retroceso o emergentes de la actual psicología cognitiva rompe con la noción de un sujeto que aprende reflejando el medio sin construcción propia a través de un asociacionismo ingenuo.

Desde perspectivas piagetianas, el sujeto en su desarrollo despliega unas capacidades operativas a través de las cuales se enfrenta con los problemas de la realidad externa interiorizándolos y construyendo unas estructuras propias y una forma de comunicarse con el entorno. Estas formas características definen unos estadios, unas etapas, durante las cuales el sujeto profundiza el diálogo con la realidad con las herramientas operativas propias de cada fase. En el momento en que las estructuras cognitivas resultan incapaces de dar cuenta del entorno, se abre una fase de desestructuración

que no se resolverá hasta la aparición de nuevas capacidades operativas que permitan otras reestructuraciones, reorganizaciones mentales y operativas, más complejas y ricas para explicar la realidad. En este proceso de diálogo con el ambiente y consigo mismo, a través de desestructuraciones y reestructuraciones sucesivas, el sujeto va construyendo unas herramientas mentales y un pensamiento más complejo y con mayor capacidad de enfrentarse críticamente con la realidad externa.

Independientemente del debate que las tesis piagetianas despiertan, nos interesa resaltar el núcleo central. **El individuo no toma la cultura, el conocimiento externo tal como se encuentra en la realidad social, y la interioriza como un sistema más o menos complejo de reflejos, sino que la construye, la transforma en función de su propia situación interna, permitiendo así nuevas formas de acción hacia el exterior.**

También las teorías del procesamiento de la información, basadas en la analogía mente-ordenador, postulan una acción del sujeto sobre el material que recibe del contexto. Se parte de que el individuo recibe la información existente en el medio a través de unas claves necesarias para su procesamiento e interiorización. En esta dinámica la información resulta transformada para traducirla a imágenes mentales aptas y útiles para un razonamiento.

Las teorías del procesamiento de la información están evolucionando hacia perspectivas de comprensión según las cuales la mente humana no se limita a codificar, almacenar y transformar información simbólica, sino que lo hace con algún sentido orientado al desarrollo de conductas complejas hacia el ambiente, y constatando que el sujeto reacciona desde marcos y significados propios.

Igualmente las teorías cognitivas derivadas de Vigotsky, nos enfrentan a un sujeto que partiendo de los medios simbólicos y culturales que le ofrece el medio para enfrentarse al contexto ambiental a partir de su práctica, va construyendo unas estructuras de acción y un metaconocimiento acerca de ellas que le permite enfrentarse a nuevas tareas y nuevas construcciones cognitivas más complejas.

La interacción sujeto-ambiente sostenida vicariamente por el propio medio social en la llamada Zona de Desarrollo Potencial para que mantenga un exitoso enfrentamiento con los problemas de la práctica, se transforma rápidamente en una interacción sujeto-sujeto. Esto es, el individuo genera nuevos marcos instrumentales y simbólicos a partir de una práctica apoyada externamente más allá de sus recursos previos, construirá su capacitación en esos recientes instrumentos, y a partir de ello se dotará de nuevas herramientas y sistemas mentales más amplios para dar cuenta de las nuevas competencias. El individuo aprende modificando y a la vez irá elaborando nuevos marcos de aprendizaje para aprender, lo que le faculta para afrontar procesos y esquemas más ambiciosos, eficientes y competentes.

Estos breves apuntes muestran a un sujeto provisto de recursos internos con los que se enfrenta al medio. Capaz de dotarse de nuevos instrumentos de aprendizaje que transforma en el mismo proceso de apropiación.

El constructivismo cognitivo dota al aprendizaje individual de una nueva perspectiva que implica simultáneamente la capacidad de distanciarse del medio y de interactuar con él. El individuo se caracteriza así en este proceso como un ser consciente y autónomo.

■ **La construcción de aprendizajes también es comunitaria.** Pero no solamente aprenden los individuos, también lo hacen los diversos grupos. Este aprendizaje es también una construcción colectiva, que no es una suma de sus diversos componentes individuales, por cuanto el grupo presenta un conocimiento público previo, un sistema de valores, una forma de selección e interpretación cultural del medio en el que habita y en el que actúa, una tradición de aprender y de

incorporar nuevos aprendizajes... En definitiva, la cultura grupal tiene conocimiento y estructuras previas, intencionalidades ocultas o explícitas, tradiciones de incorporación de elementos y horizontes funcionales para su propio mantenimiento y autoreproducción, que interactúan con la información que el medio externo les proporciona de forma más o menos intencional. Los colectivos humanos incorporan ese nuevo aprendizaje acomodándolo a los elementos previos, la mediación de su cultura grupal, con resultados de refuerzo y/o transformación. Las condiciones que faciliten o dificulten el grado de autonomía en la reacomodación podrán ser diferentes, y deberán ser analizadas, pero la cuestión central está en que **el conocimiento incorporado siempre resulta nuevo en el sentido de diferente al ofrecido o con el que se entra en contacto.**

Esto significa que las sociedades no sólo se dotan de culturas dominantes que regulan el funcionamiento global, sino que coexisten e interactúan con otras culturas específicas o subculturas donde se reconstruyen, se pactan, se reordenan, elementos de la cultura global y elementos derivados de las propias tradiciones e intencionalidades grupales. Desde nuestra enfoque considerar este hecho resulta de radical interés para una perspectiva emancipadora.

En efecto, la existencia de estas "subculturas" más o menos resistentes al modelo dominante, sus diversos tiempos de aprendizaje/transформación, su grado mayor o menor de autoconciencia de sus cambios, se convierte en un problema de análisis estratégico para la intervención. Pero lo que resulta importante es que **permite abrir un espacio para la acción educativa intencional no sólo sobre los individuos sino sobre los grupos.**

Una de las características del modelo de desarrollo global en que nos encontramos inmersos es la tendencia a la destrucción de las organizaciones comunitarias de base que son suplantadas por una relación institucional directa, sin intermediarios, o con intermediarios/servicios comerciales, entre la organización estatal y cada sujeto personal. La tendencia a la masificación en aras de la economía productiva, organización del consumo e institucionalización y encuadramiento del poder, tiene su máxima expresión en la macroconcentración urbana. Las sociedades industriales —y por inducción y desestructuración de sus propias economías— las no industriales, tienden a concentrarse en grandes urbes donde se especializan los espacios de vivienda, producción, esparcimiento y ocio, que son cada vez más sistemáticamente diferenciados por intereses de acumulación de capital.

Las tendencias al equipamiento industrial de los espacios domésticos "para hacerlos" más autónomos y suficientes, uno de los grandes filones de la producción de masa, tienden a reproducir rasgos de la cultura hegemónica de individualización familiar y/o personal. La necesidad de producir personas como unidades de consumo para la propia estética, salud, la casa, el transporte, el trabajo/profesión o el ocio, genera poderosas corrientes de individualización que inundan los rituales culturales. Cada individuo buscará la maximización de su estado de felicidad mediante un consumo exacerbado para lo que necesita ligarse más fuerte y competitivamente a las fuentes que permiten obtener los recursos de acceso a los productos.

La concentración en masa de recursos humanos en los centros de producción, que según los viejos análisis críticos favorecían en la ciudadanía conciencias colectivas, ha sido sustituida por necesidades organizativas de producción en menor escala (terciarización, aplicaciones tecnológicas), produciendo conciencias más individualistas. Pero es que además esto ha supuesto en la conciencia cultural el paso del ciudadano productor en colectivo al ciudadano consumidor en solitario.

La propia cultura política dominante en que los debates se desarrollan dentro de las castas de especialización política en diálogo en todo caso con las castas científico-técnicas,

definen una cultura de la acción política en que la participación colectiva y democrática de la ciudadanía parece ser innecesaria. Se potencia un estilo poco participativo en la relación entre las grandes escalas de organización de los poderes y el ciudadano/a reducido a dato numérico electoral para estadísticas de grandes números.

Sin embargo, este proceso no es el único dominante. *La orientación a la uniformidad y el individualismo, se debaten con las tendencias a la complejidad y a la agrupación comunitaria.*

El vacío generado entre las grandes estructuras y los sujetos de ciudadanía impulsa a ésta a crear organismos intermedios que puedan servir para influir o evidenciar carencias y necesidades alternativas. La concentración en urbes dificulta relaciones clásicas comunitarias pero también favorece otros contactos y permite agrupamientos desde perspectivas muy diversificadas en intereses, ámbitos y escalas. La diseminación de información facilita la aproximación a otras experiencias, miradas críticas y nuevas tendencias, las cuales pueden ser reestructuradas por individuos y colectivos dotándolas de sentidos y significados para sí mismos. La propia práctica de los colectivos encuentran un eco amplificador en la existencia de aglomeraciones permitiendo multiplicaciones potenciales y acciones de gran impacto independientemente de sus participantes reales. También las resistencias individuales se expresan en colectivo a través de mil y un canales de débil estructuración en los diversos nichos espaciales y/o culturales.

La lógica de la cultura dominante no puede actuar uniformemente carente de contactos, necesita también encuadrar en diversos ámbitos (aprendizajes, producción, habitamiento, comunicación...) a interlocutores que funcionen como indicadores sensibles para la aculturación reproductiva. Estas tendencias se hacen visibles en apoyos débiles, pero reales, a fórmulas de agrupamiento colectivo. Aunque respondan en buena medida a lógicas de presión de los propios grupos y de cierta conciencia pública ciudadana, resulta indudable que expresan también lógicas dominantes. Crear redes que faciliten contactos con las diversas partes del sistema social.

Por tanto podemos expresar dos lógicas contradictorias, la tendencia a la individualización y al mismo tiempo a la construcción comunitaria. Cuál pueda ser la relación entre unas u otras dependerá de cada contexto. Pero también, y sobre todo, de las estrategias de acción educativa a desarrollar por los colectivos críticos y comprometidos en la transformación.

Desde el punto de vista del aprendizaje, esta tensión entre tendencias hacia la individualización y a la construcción grupal se traduce en una complejidad de redes de aprendizaje, de creación de conciencias y construcciones culturales, con capacidad de generar aprendizajes alternativos y resistentes a las lógicas "educativas y culturales" de los modelos dominantes.

Precisamente este potencial contradictorio pero real de aprendizajes autónomos y nuevos, de individuos y colectivos, permite una orientación estratégica de emancipación transformadora. Potenciar una capacidad autónoma, crítica, participativa, comunitaria y rica en perspectivas comprensivas, serán claves estratégicas de la acción en ED.

Por tanto, como hemos señalado al principio, el aprendizaje puede ser considerado parte de la problemática global, puede y necesita ser también, un recurso estratégico de acción transformadora.

■ Problemas del discurso dominante para un aprendizaje emancipador

Las culturas de la hegemonía se asientan sobre un conjunto de principios hacia los que debe apuntar toda acción educativa crítica que pretenda facultar aprendizajes y prácticas

transformadoras. Entendemos que algunos de estos principios forman parte del núcleo de los discursos y constituyen focos centrales del desarrollo de contradiscursos y prácticas críticas en ED.

1. *Los únicos actores emergentes que tienen sentido histórico-social por sí mismos, son los de las sociedades del Norte.* Otras culturas y sociedades aparecen bien como amenazas, bien como subsidiarias de los procesos expansivos y transformadores del Norte. Solamente éste puede reconstruirse con sentido, el del desarrollo del progreso y la civilización, que acaba en nuestros modelos contemporáneos. De los "otros" sólo surgen retazos, son los que no han progresado, los bárbaros, los subdesarrollados, los que no han sabido o podido seguir nuestro modelo. Se tiende a reforzar así, acriticamente, un tipo de modelos, un tipo de culturas, una inevitabilidad de sus bases sociales, un modelo de progreso y civilización, pero sobre todo se fundamenta una visión negativa de quienes no están.

2. *Pero incluso en estas sociedades ni están todos los actores ni todas sus actividades. Las mujeres son inexistentes, son sujetos invisibles, sin historia, sin cultura, sin contribución.* Se tiende a seleccionar a aquellos agentes que actúan en la esfera político-militar. Las mujeres, como otros sectores de las clases populares, su diversidad, sus anhelos, sus expectativas e intencionalidades, sus crisis y transformaciones, no parecen existir. El orden social parece erigirse en torno al poder hegemónico, quien arrastra y modela a sus sociedades, salvo en situaciones excepcionales y casi caóticas. El orden y el progreso requieren el silencio de los sectores dominados y oprimidos. Se conforman modelos estándar ligados a una mayor valoración cultural, política y social.

3. *El proceso de cambio parece canalizarse fundamentalmente en la actividad de los estados.* No parecen existir otros procesos de cambio y cuando aparecen, resultan encapsulados, sin relación con el conjunto de procesos dominantes, entendidos como alternancias entre la guerra y la "paz". Con ello sólo aparecen los actores y modelos de transformación hegemónicos y se ocultan las resistencias, los otros procesos transformadores. La actividad científica, artística, la producción del pensamiento, aparece como obra de "genios" y sin especial incidencia global sobre el conjunto del cambio.

No existe el tiempo de la acción de los miles de hombres y mujeres, de la actividad transformadora en sus vidas cotidianas, de su lenta pero persistente tensión contradictoria con los modelos hegemónicos. Tampoco emergen las diversas actuaciones de los agentes y grupos sociales, de las culturas, de las sociedades. El orden social aparece como inmutable al que deben acomodarse los individuos con mayor o peor fortuna. Esto remarca la idea de que la acción de los grupos no incide en el cambio social, siendo impotentes para la transformación de la realidad.

4. *La distribución espacial de la riqueza, del crecimiento, del "desarrollo" en definitiva, carece de explicación.* Cabe ver la estructuración de su lógica en el Norte, pero la pobreza, el atraso, el subdesarrollo, al tomar siempre como referencia al Norte, resulta inexplicable en el Sur. Se acude con ello, como única explicación, a la "naturalidad" de un orden espacial mundial, al margen del conflicto, de los sistemas de poder, de los procesos de hegemonía y subordinación. Su existencia parece deberse a algún tipo de rasgos malditos, bien de sus sociedades y pautas culturales, bien a la adversidad climática, bien a la dificultad de medio espacial. Así no solamente se potencia una imagen de sociedades del Sur que "tienen que llegar" con más o menos dificultad al único modelo existente, el industrial-occidental, sino que se velan las interrelaciones del modelo mundial, de la crisis que soporta, de la necesidad de alternativas globales a la problemática del planeta y de la civilización.

3 Como educación en valores

Pero la acción educativa en ED no puede ser una educación neutral dado que se trata de cómo los actores del Norte y del Sur pueden construir visiones críticas de sus contextos y problemas locales y globales. Y estas visiones se encuentran sujetas al propio debate sobre perspectivas ideológicas, sistema de compromisos, de alianzas, por tanto de valores implícitos y explícitos. Es en esa medida que es también una orientación en educación en valores.

Pero no entendemos los valores como sistemas abstractos de orientación de juicios o de predisposiciones al comportamiento, desvinculados del conocimiento y ajenos a las propias prácticas a través de las cuales se investigan y construyen. Tampoco aceptamos el debate planteado entre su existencia objetiva en la cultura social o en la interioridad del sujeto. Entendemos que ambas son parte de la dialéctica social. La cultura colectiva se asienta en principios de valor, pero también el individuo construye su sistema de valores. Ambas realidades entran en interacción y conflicto a través de un rico proceso de tensiones, aprendizajes y experimentaciones mutuas.

De la misma manera entendemos que, desde una perspectiva educativa, no pueden aislarse los valores como compartimentos estancos susceptibles de ser tratados tecnológicamente. Los valores conforman sistemas complejos que actúan como filtros selectivos de recepción de mensajes del medio y de expectativas de acción. Se ponen en marcha, según demandas de la acción, evocaciones previas y nueva información, así como elementos afectivos y racionales.

Es en este proceso complejo de interacciones y reestructuraciones internas, del individuo consigo mismo, y externas, en relación con el medio, en el que se generan tendencias más estables de comportamiento que se tiende a identificar como actitudes. Sin embargo el complejo actitudinal, no es una ordenación estática, sino que será resistente al cambio en la medida que el sistema de relaciones ambientales, el complejo de valores, los compromisos afectivos y las estructuraciones del conocimiento, no se vean enfrentados a contradicciones superiores a sus propios límites como sistema.

También los colectivos sostienen una matriz de valores como marcos de identificación, autoreproducción y acción sobre el medio. En sus relaciones interiores y contextuales tenderán a reconstruir sus aprendizajes en relación con estos modelos interpretativos, dotándoles de mayor estabilidad y persistencia. Sin embargo, su capacidad de mantenimiento sin reestructuraciones sistémicas dependerá de la presión crítica a que el medio les someta.

Por tanto, toda perspectiva educativa que pretenda facultar construcción de aprendizajes de valor, introducir transformaciones y que éstas se traduzcan en comportamientos de cierta estabilidad, tiene como reto —en sus vertientes individual y comunitaria— actuar en varios campos de trabajo. Deberá incidir en lo cognitivo y en lo valorativo, en lo afectivo y en lo racional, en las acciones y en sus herramientas de reconceptualización, en el contexto inmediato y en los planos de mayor amplitud, en las empatías y criterios de valoración de alianzas y compromisos desde los que se piensa y actúa... En definitiva, proceder a tareas de deconstrucción y reconstrucción de sentidos y a la retroalimentación de elementos para fomentar conciencias críticas en valores, comportamientos y racionalizaciones.

Apuntaremos algunas implicaciones sistémicas de principios de valor y comportamiento que toda orientación emancipadora de la ED debiera plantearse como problemas de discriminación positiva.

■ **Participación.** Fomentar estructuras y dinámicas que la favorezcan en sus diferentes niveles; no es sólo cuestión de impulso de organismos comunitarios, sino de implicar a sus diversos componentes en el sentido de dirección colectiva. Se trata de que se generen contextos y procesos en múltiples sentidos que favorezcan que la participación no sea formal sino real, efectiva, activa, crítica, dirigida a la acción transformadora... Por tanto es una orientación general, pero también concreta, estratégica, pero también táctica. La cultura de la participación debe ser pertinente para el análisis, para la creación de autoconciencia individual y colectiva, para la transformación de las prácticas y para el desarrollo de sus criterios de evaluación.

■ **Valoración positiva de la acción colectiva.** Aspecto de especial importancia en la creación de una cultura de la emancipación. No es algo solamente predicable, es algo que debe ser vivido en dinámicas y estructuras. La tensión individuo/colectividad debe hacer visible, en un enfoque psico-afectivo, que el grupo es importante, que la colaboración es rentable para todos y cada uno de sus miembros. Hay que tener en cuenta que no vale cualquier estrategia de acción colectiva, sino aquella que haga consciente y explícita una serie de ventajas como patrimonio común que son objetivos a valorar y conseguir.

Señalaremos algunos de éstos: ayudar a crear nuevas fórmulas inexistentes en cada individuo, apoyar a sus miembros, ejercer la solidaridad, desarrollar la autoestima en colectivo, potenciar marcos de superación positiva del conflicto, tener en cuenta y apostar por la creación de nuevos espacios culturales desde la diversidad...

Frente al discurso puramente moralizante, la alternativa es utilizar los espacios de acción colectiva, como fuentes de creación conflictiva e interactiva de valores.

■ **Solidaridad.** Para que la cultura de la solidaridad tenga credibilidad necesita impregnar al conjunto de aspectos de la cultura en que se desenvuelve. Debe soportarse, y sabemos que es críticamente contradictorio en la creación de espacios de solidaridad. La solidaridad se encarna en estructuras, instituciones y dinámicas a crear, pero también en las visiones de la realidad, así como en la propia perspectiva crítica. Es por tanto un resultado, al tiempo que una estrategia para la acción y construcción por individuos y grupos de alternativas ante una realidad insolidaria y competitiva. Interacciona con la acción colectiva, la construcción social del colectivo.

■ **Aceptación positiva de la diversidad en actores y culturas.** Este principio pasa a ser también estratégico. La crítica al poder de la cultura dominante resalta como ésta subordina y marginaliza a aquellos individuos y sistemas culturales que no se homologan fácilmente con las tradiciones valoradas por el modelo de desarrollo vigente. Tampoco aquí vale la pura aceptación acrítica de la diversidad, no apostamos por un relativismo cultural, se trata de generar procesos que ayuden a su emergencia como culturas reales en igualdad de derechos con las "hegemónicas" para generar nuevas realidades a partir de la interacción. Reconocerse para avanzar en la creación dialogante y contradictoria de nuevos perfiles culturales con carácter emancipador en conjunto. Este proceso no está exento de problemas pero sólo desde el reconocimiento y aceptación de la igualdad en la diversidad puede avanzarse hacia nuevos intereses, valores y visiones compartidas.

■ **Diversidad de escalas y sistemas. El poder como problema.** Uno de los fenómenos de los que más cuesta tomar conciencia real, percibirlo y actuar en consecuencia, es la existencia de factores nuevos que existen en las distintas escalas de los sistemas, por ejemplo, el grupo, frente al individuo, representa una nueva escala que tiene elementos propios no existentes en cada uno de los individuos conforman-

tes. Esta falta de percepción facilita que en las nuevas escalas se acepten configuraciones de poder que eliminen, como un proceso natural, factores y derechos existentes en sus partes constituyentes. Se oculta en el lenguaje de las prácticas, de los principios tácitos, en la supuesta “naturalidad” de reducir la complejidad para tener instituciones funcionales “eficientes”, esto es, menos costosas en la nueva escala del sistema, pero también menos democráticas. Es uno de los espacios estratégicos de creación y transmisión de sentidos simbólicos implícitos y opresores.

La cultura de las comunidades es una estructura jerarquizada. El problema es cómo de la jerarquización funcional se transita a la construcción y aceptación de estructuras y procesos de poder. En la tensión poder/democracia, el poder se erige en “natural”, en “eficiente”, y la democracia debe salir perdiendo en aras de la “ejecutividad”. Aprender a identificar, descubrir, analizar críticamente y ejercer la oposición en la acción, debiera ser parte del aprendizaje transversal de las comunidades tanto en su interior como en las relaciones externas. Debe estar ligado a la idea de conflicto y subversión positiva y emancipadora. Comprender el tránsito de la autoridad —como capacidad para afrontar con mayor competencia los problemas— a la institucionalización y reproducción del poder como institución con intereses propios diferentes a los de la comunidad en la que emerge.

■ **El conflicto como relación positiva y creadora.** La ideología del consenso y la paz se ha transmitido unilateralmente pudiendo dar pie a una interpretación veladora de problemas si no se relaciona íntimamente con su correlato, el conflicto. Expresa la otra cara del consenso. Desde perspectivas críticas esta reflexión resulta fundamental puesto que una ideología del consenso sin expresión, entendimiento y aceptación del conflicto y sus bases, puede suponer la subordinación y dependencia en la solución de alguna de las partes. La perspectiva crítica de la relación consenso/conflicto, exige que ésta deba ser entendida como explicitación y reconocimiento de la existencia de posiciones en antagonismo pero necesitadas de aceptar el derecho del contrario a su posición e intereses.

Las dos partes deberían reconocer la necesidad mutua de superación a través de alternativas beneficiosas para ambas. Por tanto debiera implicar remover las condiciones que sostienen el antagonismo. Significa, en esta acepción positiva, la posibilidad de explicitar los problemas y de pactar alternativas válidas y creadoras realmente capaces de superar las diferencias. Esto resulta fundamental en la construcción valorativa de la cultura y para una educación para la emancipación. Es necesario comprender que la construcción social es un proceso donde alternativas e intereses en conflicto entran en juego, pero que desde una orientación transformadora pueden ser superables sin abandonar los compromisos y valores propios así como los que aportan los otros agentes en una nueva relación estructuralmente integradora.

■ **Sentimientos y actitudes son parte importante de la realidad y su conocimiento.** Desligar el conocimiento conceptual y los sistemas de aprendizaje de los procesos simbólicos, afectivos, de interés, que actúan tanto en el individuo y la comunidad, como en la realidad a captar, distorsiona en una aparente neutralidad todo proceso educativo. Tiende a representar una imagen de captación lógico-racional ocultando los elementos psicológicos, sociológicos e ideológicos del proceso. El conocimiento científico-crítico no nace de la abstracción lógica. Surge del contraste entre la construcción simbólica que pretende dar cuenta de los sistemas a conocer y su praxis; del contraste con los procesos de acción y con las tensiones y resistencias de la realidad. Pero estas resistencias implican intereses y subjetividades. Esta perspectiva apunta a una construcción ininterrumpida y crítica

del conocer como un desvelar, a través de la práctica, nuestras redes de construcción mental y afectivo-valorativas. Pero es además, el espacio donde la comunicación con lo otro, el objeto, la realidad a conocer, se hace posible, y donde se produce la relación intersubjetiva. Por tanto el conocimiento no es más exacto en cuanto más desprendido de subjetividades y valoraciones sino en cuanto más capaz de explicitarlas como tales y abrirlas a la comunicación crítica con los otros.

■ **Las prácticas como creadoras de conocimiento.** Señalar este principio puede parecer obvio y, sin embargo, buen número de veces se actúa como si no existiese. Todo sistema en desarrollo, produce prácticas regulares y/o extraordinarias, tanto en su conjunto como en cada una de sus partes y subsistemas. En este proceso sus componentes humanos se encuentran actuando, situándose y conociendo acerca de las dinámicas del sistema y de sí mismos. En este situarse y conocer la globalidad que actúa más allá de cada parte por parte de los sujetos, radica la posibilidad y el sentido de una reorientación conjunta alternativa de la dinámica ciega y estructural, de los sistemas humanos. Las condiciones de sostenibilidad del sistema tienden a orientarlo en una determinada dirección. Estas matrices de sustentación pueden ser alteradas en la medida en que sus componentes humanos, individual y colectivamente, tomen conciencia de ellas a través de sus prácticas, comprendan su sentido, conozcan los instrumentos que sostiene tal dirección no deseada y actúen transformándolas.

■ **Los sistemas no acaban en la dimensión humana y presencial.** La construcción de aprendizajes de valor no debiera perder de vista la existencia de sujetos y perspectivas con derechos y miradas propias aunque no estén presentes en el contexto inmediato o no sean expresables como sujetos humanos (ambiente, especies no humanas, generaciones futuras...). Tener en cuenta sus demandas implicará reorientar nuestro sentido de apreciación de la realidad. Estos actores mudos y no evidentes deben ser introducidos en el sistema cultural, en los sistemas de valores, en las alianzas y compromisos con que se enfrenta una orientación emancipadora.

■ **Sexo, etnia, clase y edad como factores de construcción valorativa.** Aceptar la diversidad cultural como elemento de enriquecimiento mutuo y de reconocimiento como iguales en la diversidad, significa hacer conscientes los factores que producen las diferentes identidades y perspectivas culturales. Estos factores tienen un carácter sistémico y positivamente productivo para los sujetos y colectivos, en cuanto les permiten construir su identidad personal y social desde sus condiciones de existencia y esperar unas determinadas ventajas en su participación social.

Supone constatar que todos y todas realizamos nuestros aprendizajes en marcos socialmente activos donde los roles de sexo, etnia, clase y edad, se ofrecen desde determinadas perspectivas hegemónicas, y que la construcción de orientaciones emancipadoras significa la creación de resistencias también desde estas connotaciones culturales. Estas construcciones aportan nuevas perspectivas que deben ser tenidas en cuenta en la construcción de conocimiento, orientación de lo valorativo y creación de significados de la acción. Deben penetrar en las prácticas y en los sistemas de conocimiento que pretenden describir y aprehender la realidad desde las propias perspectivas e intereses y frente a los roles impuestos por las culturas de la homogeneización y el estereotipo.

Sentirse iguales en la diferencia, sin introducir sistemas de poder y dominio en la relación, significa poner en suspenso crítico las propias perspectivas, comprender las de otros y otras, revisarlas críticamente en conjunto y avanzar a nuevas posiciones.

4 Estrategias en la educación no formal e informal

Desde hace algunos años, y como consecuencia del desarrollo de un nuevo tipo de prácticas sociales que son portadoras de alguna forma de acción educativa, se viene hablando de espacios de Educación No Formal e Informal.

Siguiendo a J. Trillas,¹⁶ podemos caracterizar la Educación No Formal como la referencia a *“todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos. Es decir, abarca desde las ludotecas a programas de alfabetización no escolar, desde actividades de reciclaje profesional organizadas por las propias empresas a las colonias de verano, desde la enseñanza a distancia a los llamados medios itinerantes, pasando naturalmente por la instrumentalización pedagógica de los medios de comunicación de masas. En resumen, un tipo de educación intencional, metódica, con objetivos definidos..., pero no circunscrita a la escolaridad convencional”*. Por tanto partiremos de entender el espacio no formal como aquel espacio intencional de producción de aprendizajes desarrollado al margen de los sistemas educativos reglados.

Sin embargo deberemos resaltar que un espacio como el de los medios de comunicación, aunque su vocación originaria no es explícitamente educativa, produce aprendizajes y visiones de la realidad. Pensemos por ejemplo en la televisión: su propósito inicial podría expresarse como intermedio entre la información y la cobertura de ocio; sin embargo, como hemos venido señalando, resulta una formidable institución de socialización de filtros determinados de visión del mundo, al tiempo que de encuadramiento de valores. Y esto no sólo en cuanto al contenido transmitido a través de este medio sino en relación a sus propias características (carácter de la relación entre emisor y receptor; códigos en que transmite...). A este sistema educativo no intencional le denominaremos Educación Informal.

Dada la extensión de estos dos campos en nuestras sociedades contemporáneas, no podríamos pensar en estrategias educativas globales sin contemplar la necesidad de acciones en paralelo en los tres campos, formal, no formal e informal. Por tanto por la perspectiva de ED que manejamos y por el hecho de que en la ED se orienta también, en la práctica, hacia estos ámbitos, deberemos reflexionar sobre sus características y las estrategias posibles.¹⁷

■ Educación no formal, permanente y participativa

La amplitud y diversidad de los espacios educativos no formales, hasta el punto de conformar un auténtico circuito económico donde como tal se ejercen muy diversas presiones, presenta algunas contradicciones de interés.

Por un lado resulta altamente sensible al modelo servicio/cliente. Necesita atraer clientela y por tanto ser capaz de responder a sus expectativas y exigencias. Pero también, y paralelamente, se da por sentado que la estructura del servicio es definida por el ofertante, supuestamente experto en la temática que les relaciona y portador, como tal, de un discurso educativo, más o menos explícito, no referible exclusivamente a la perspectiva del cliente. Este dependerá de las intencionalidades de la fuente financiadora, de la propia perspectiva ética y sentido profesional del equipo educador y docente del programa, así como de la lectura que se haga de cómo encuadrar esta propia tensión entre lo educativo del experto —y sus determinaciones— y las expectativas de la persona receptora.

Esta curiosa contradicción aumenta la autonomía y diversidad de este campo. Pero precisamente en ello reside su capacidad de aceptación potencial de enfoques ED. Esta aumentará en la medida en que sea capaz de atraer a los profesionales de este campo no formal, ofrezca respuestas a las temáticas de interés para la propia relación servicio/cliente, y/o, tenga capacidad de ser atractiva para este último.

Pero éste es el reto planteado a la ED. ¿Se es capaz de ofrecer imágenes, visiones, valores, alternativas globales y críticas, que sirvan para relacionar cualquier cuestión definida como problemática y necesaria para alguien con la problemática planetaria? ¿Será susceptible de incitar a producir espacios y procesos alternativos, generar participación anticipativa, y esto no desde discursos abstractos, sino desde las propias necesidades individuales y/o colectivas? La ED no debe, ni puede aceptar límites, en su intención de buscar alianzas, influir, hacerse presente en cualquier espacio no formal.

Otro campo interesante encuadrable dentro de la educación no formal, y que difiere en parte de la relación servicio/cliente, lo constituye el campo de las organizaciones de representación y el de los movimientos sociales.

Las organizaciones de representación (tipo sindicatos, partidos...) podrían caracterizarse por la adscripción de sus participantes por identificación con los objetivos de la organización, los cuales delegan un poder para la acción en sus estructuras y ante quienes éstas deberán responder en sus decisiones. Suelen tener una estructura organizada dentro de la cual existe normalmente un campo específico de formación. La tensión entre la necesidad de dar respuestas para mantener sus objetivos frente a los cambios derivados de la situación externa y las propias demandas de sus componentes, constituye una parte de la dinámica propia. Esta característica les hace diferentes de la relación servicio/cliente, si bien mantiene algunas de sus características. Existe la dificultad de determinar el cliente: ¿sus componentes?; ¿los miembros potenciales?; ¿las respuestas a los problemas externos?...

Situación similar de indeterminación de cliente tienen los movimientos sociales que expresan una corriente de preocupaciones pero no reciben normalmente una delegación expresa. Muy activos pero de débil estructuración, expresan las inquietudes supuestamente existentes en la dinámica social pero tamizadas por las lecturas propias de sus componentes. Su estructura podría caracterizarse como de autorrepresentación, y su acción formativa se orienta más a impulsar la influencia de sus posiciones en el medio externo.

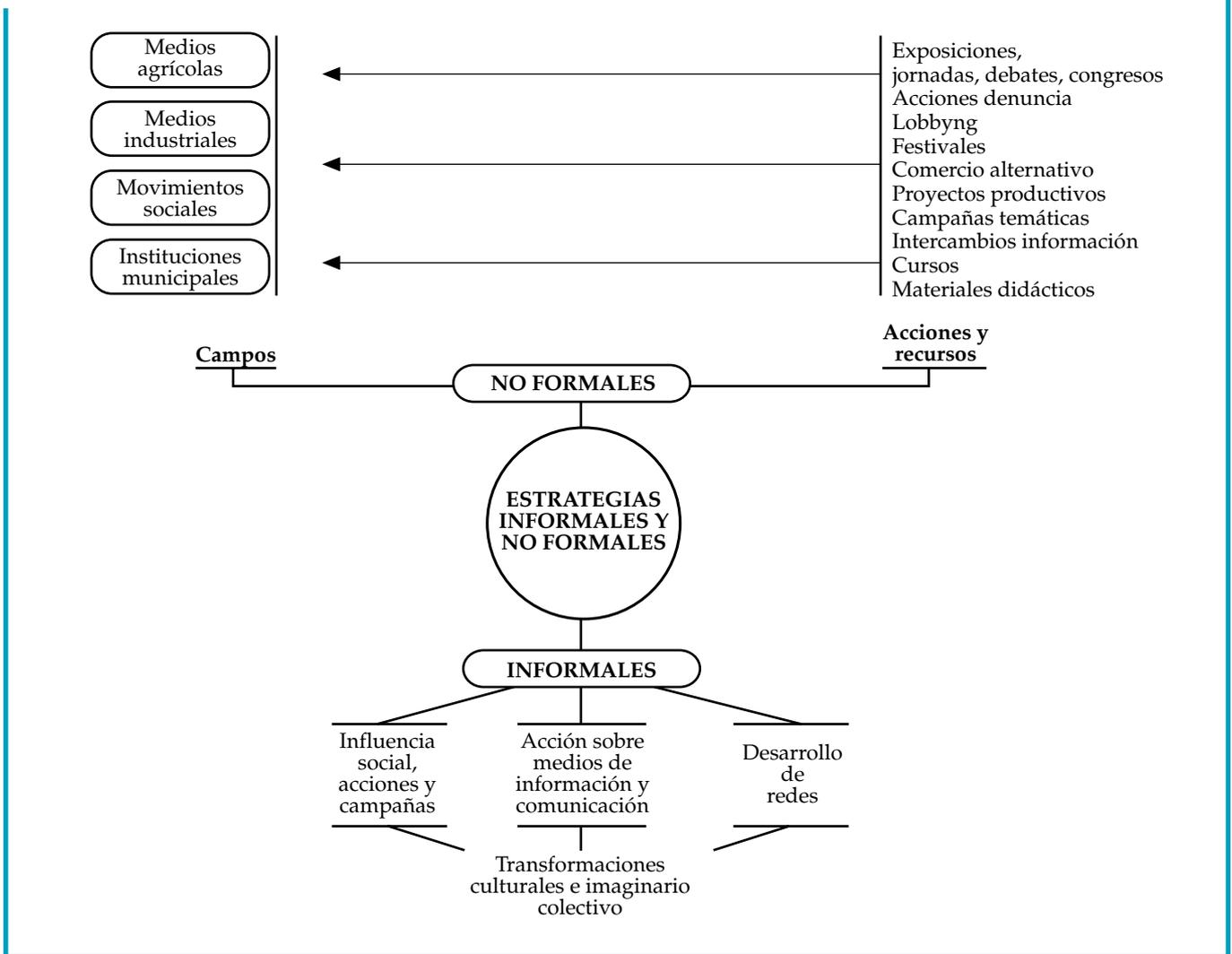
Como vemos, este espacio que estamos definiendo como no formal, si bien resulta complejo por su diversidad, resulta ser también uno de los campos más atractivos por cuanto configura el ámbito de la educación permanente al tiempo que resulta ser un espacio genuino de participación social.

Precisamente desde esta óptica de educación permanente y de participación social, la ED busca nuevos terrenos de actuación donde su efecto multiplicador puede producir un impacto no fácilmente determinable en su recorrido, pero sin duda de efectos amplios. Si desde grupos de tiempo libre para niños y niñas hasta recorridos por la ciudad para grupos de la tercera edad, pasando por un amplísimo campo de escalas intermedias, es posible introducir programas, núcleos, perspectivas de ED, se puede estar generando una predisposición y conciencia social decidida a asumir y actuar sobre distintos aspectos de la problemática planetaria en la escala local y específica pero con perspectiva global.

Presentaremos, someramente, algunos casos que nos permitan comprender la diversidad de formas de actuación que se pueden desarrollar como ED en estos campos.

■ *Acciones en medios agrícolas.* “La mayoría de estos proyectos se dirigen a la comunidad agrícola, es decir a los sindicatos agrícolas, a las organizaciones de cultivadores agrícolas, jóvenes en formación o al inicio de su actividad profesional, profesionales en contacto con la actividad agrícola,

Cuadro 2 Estrategias de la educación no formal e informal



especialmente docentes e investigadores, y al gran público rural (o las personas que deciden en zona rural). A veces se toman contactos con representantes políticos que definen las orientaciones de la cooperación con el Sur a niveles nacional y europeo. Igualmente, están en la mira movimientos sociales tales como los movimientos de consumidores y de medio ambiente, cuyos intereses entran a veces —al menos en principio— en contradicción con los de los agricultores. Algunas operaciones sensibilizan igualmente al gran público. Otras se orientan hacia las propias organizaciones no gubernamentales”¹⁸

Cincuenta proyectos en ED, de un total de 410, se desarrollaron entre 1984 y 1988 en el ámbito de la Comunidad Europea. La temática principal se centró en la interdependencia alimentaria mundial y sus efectos en las diversas poblaciones del Sur y europeas (precios agrícolas, política europea ante los precios, rivalidad de los productos del Sur y los excedentarios europeos, importaciones del Sur, ajustes estructurales que suponen en uno y otro lado...).

La información sobre los temas suscitó interés diverso pero sí suficiente como para que se aceptara continuar abordando en profundidad estos temas y, en algunos casos, uniéndose asociaciones diversas en coalición (sindicatos agrícolas tradicionales y alternativos, movimientos rurales, ambientalistas, consumidores, centros de investigación, ONGD...). Objetivo, marchar hacia una agricultura de calidad que tuviese en cuenta los países del Sur. Esto llevó en

algunos casos a nuevas prácticas de cultivo orientadas a la eliminación progresiva de monocultivos de exportación competidores del Sur. En otros casos al desarrollo de investigaciones en la línea de buscar producciones favorables a la autonomía de explotación.

El informe resalta la capacidad innovadora e investigadora desarrollada por las ONGD para dar respuesta a los interrogantes, así como las relecturas creativas desarrolladas por el público receptor. Múltiples estrategias extendieron el mensaje y se tradujeron en acciones: comidas realizadas con productos del Sur en torno a lo cual se daba información y se abría la animación sobre los problemas agrícolas internacionales, utilización de medios de comunicación, producción de vídeos que implique a la propia gente del entorno rural, acción sobre instituciones de formación de entorno agrícola, apoyo a la formación de ONGD específicamente agrícolas, campañas orientadas a reforzar la autosuficiencia alimentaria, apoyo a operaciones triangulares —país del Sur proporciona ayuda alimentaria a otro país del Sur con apoyo del Norte—...

En cualquier caso, desde nuestro punto de vista lo que nos interesa recalcar es cómo en el sector rural, donde la sensación de crisis está aumentando y donde se percibe lo exterior como una competencia que tiende a ahogarle, es posible desarrollar programas de ED. Esto es, ser susceptible de recibir y debatir referencias de encuadramiento globales de su situación concreta y suscitar acciones, incluso productivas, alternativas.

La importancia del sector es resaltada por el informe cuando expresa cómo *“la influencia de la comunidad agrícola en el conjunto de la sociedad es más que proporcional a su importancia numérica, teniendo en cuenta el imaginario colectivo en torno a lo rural y dados los inmensos lazos que existen entre poblaciones rurales y las poblaciones urbanizadas”*.

La actuación bien sobre las organizaciones generadas por el propio público, el medio rural, pero también sobre el conjunto de instancias que actúan sobre éste, en el sentido de acción educativa servicio-cliente, da pruebas de interesantes fórmulas expansivas de la ED así como la posibilidad de su introducción en el marco de concepciones globales (la propia relación desarrollo/comunidad agrícola, intercambio Norte-Sur, contradicciones producción/ambiente, producción/consumo, investigación/práctica, información-concienciación-acción alternativa-evaluación, nuevas alianzas/nuevos sectores, proyectos en el Norte/proyectos de desarrollo en el Sur...).

■ **Acciones en medios industriales y movimientos sociales.** La acción en medios industriales que fue también evaluada¹⁹ se dirigía fundamentalmente a proyectos que tenían como objetivos a *“miembros, delegados y formadores (o responsables de formación) de sindicatos de trabajadores industriales y a los cuadros de estas organizaciones. Algunos de estos proyectos intentaron llegar, además, a organizaciones de movimientos sociales tales como grupos de mujeres, de inmigrantes y parados. Una experiencia original se realizó con responsables de pequeñas y medianas empresas afiliadas a una federación”*.

En este caso, y siguiendo el informe, los núcleos de trabajo se centraron en los impactos de la reestructuración industrial en los países del Sur y sus interrelaciones con la política comercial europea y la propia Carta Social, las consecuencias del mercado único para los trabajadores del Norte y del Sur, las interrelaciones derivadas de las prácticas de las multinacionales, las políticas de inmigración nacionales y europeas, así como sobre las correlaciones entre paz, medio ambiente y desarrollo y su influencia en la política industrial. En definitiva, los diversos aspectos que la interdependencia pone en primer plano y que suscitan un conjunto de interrogantes acerca del modelo de desarrollo, la economía mundial y el sentido de la división y reorganización de los procesos industriales y de distribución. Procesos en los que se enmarcan sus consecuencias en el seno de los trabajadores y sindicatos, pero también sus impactos en el tejido ciudadano que permitió implicar a distintos tipos de iniciativas ciudadanas²⁰ en torno a estos aspectos.

Esta amplia problemática fue recogida con interés tanto por responsables sindicales, y especialmente por las estructuras de formación, como en otros casos por trabajadores de base de las empresas que llegan a investigar las implicaciones internacionales de sus firmas. Las formas parecen haber sido muy diversas (exposiciones en fábricas, asambleas sindicales sobre problemática Norte-Sur, cursos, entrevistas a delegados, programas de formación orientados a sensibilizar a responsables zonales, formación de plataformas de ecologistas, trabajadores inmigrantes, parados, grupos de mujeres, movimientos pacifistas, iniciativas de promoción de relaciones comerciales entre pequeñas y medianas empresas y cooperativas del Sur...).

Pese a que el informe resalta, en lo que hace referencia al movimiento sindical, la tendencia a las preocupaciones inmediatas ante cierta conciencia de crisis del sindicalismo, por otro expresa la necesidad interrelacionada de tener un contexto amplio de autointerpretación y definición de estrategias, por cuanto la reestructuración mundial está afectando al tejido industrial de ambos lados del hemisferio, si bien de diferente forma. Esta necesidad de una interpretación global es lo que permite y demanda por parte de medios sindicales e industriales una formación en ED.

Otra es la situación del tipo de movimientos sociales cuya línea de actuación tiende a ser muy diversificada y donde la inmediatez de las propias situaciones no es tan aguda, quienes potencian una reflexión de sus propias preocupaciones más allá del contexto local haciendo buen número de veces lecturas propias de la problemática del desarrollo e invitando al debate al mundo de las ONGD. A veces, con tensiones y alianzas con medios sindicales, a veces desde su propia situación, son susceptibles de ser aliados estratégicos.

Todo esto permite constatar puntos de coincidencia y fórmulas de colaboración con una perspectiva más amplia entre agentes participantes en el mundo industrial-urbano. Si bien se producen situaciones contradictorias, el trabajo común resulta ser mutuamente de interés para las ONGD que deben profundizar en campos heterogéneos pero fundamentales y las diversas plataformas de representación o de expresión social que se incardinan en el mundo urbano e industrial y que son influidas por el conjunto de aspectos del modelo de desarrollo global.

De nuevo, como en el caso del mundo rural, la ED se enfrenta al reto de implicarse en el trabajo de ámbitos especializados pero donde su aportación puede ser rica tanto como respuesta a situaciones derivadas del marco global en sectores específicos como por su propia necesidad de generar discursos e investigaciones específicas en no importa qué tipo de áreas.

■ **El marco municipal en la acción en medios urbanos.** Tratamos de presentar aquí líneas potenciales de acción educativa no formal diferentes de las descritas con organizaciones de representación y/o movimientos sociales, pero no por ello carentes de interés. Nos referimos al campo de iniciativas no formales de educación que desarrollan diversas instituciones, fundamentalmente las municipales pero también otras.

Su mayor proximidad a la ciudadanía les dota de una mayor sensibilidad que otras instituciones a la hora de desarrollar propuestas de formación de diferente tipo. Si bien podemos encontrar situaciones y estructuras municipales muy diferentes. Todo Ayuntamiento es un campo educativo en expansión.²¹ Formación socio-laboral, actividades de apoyo a la educación formal, programas lúdico-creativos, cursos de formación en temáticas de interés ciudadano, salidas urbanas, ludotecas,... El público al que se dirigen es también lógicamente muy variado: desde actividades más ligadas a sectores específicos, infancia, juventud, tercera edad, mujeres, minusválidos...; hasta actividades más indeterminadas y que encuentran eco en un público variopinto.

Este tipo de prácticas municipales ha tenido su correlato en varios encuentros que bajo el lema *“Ciudades Educativas”* han pretendido dar a conocer las diversas iniciativas al tiempo que intentar teorizar cuál sería su papel específico.

Si bien hasta ahora su horizonte había estado centrado en la perspectiva de abrir la ciudad para conocimiento de sus habitantes o de desarrollar actividades de formación o lúdicas, se empieza a vislumbrar tímidamente un tipo de enfoque que se orienta a educar en la participación sobre la propia problemática urbana. Ya no se trataría de mostrar la ciudad sino de entender sus problemáticas y estimular la acción acerca de ellas desde determinadas perspectivas. Así se habla de *educación ambiental urbana, educación intercultural, ciudad para los niños y niñas...*, y en este marco se debe situar también una *educación para el desarrollo en el marco urbano*.

El modelo global está impulsando el más macrocefálico sistema urbano de la historia con implicaciones importantes en todos sus aspectos de condiciones de vida y relación intercomunitaria. No se trata sólo de que cada vez más la mayoría de la población mundial se concentra en las ciudades sino que en éstas se manifiestan con virulencia las contradicciones sociales más desconcertantes del sistema social

contemporáneo. Y esta es una cuestión a la que cada día las instituciones municipales deberán dedicar un mayor espacio en sus preocupaciones.

Aceptar el reto de educar a través y sobre la problemática urbana con perspectiva de educación para el desarrollo puede suponer amplificar hasta límites impensables su impacto. En esta perspectiva la ED se presentaría con sus retos locales y sus implicaciones globales.

■ Educación informal e imaginario colectivo

Si el ámbito de la educación formal resulta complejo pero de gran interés como reto expansivo de la ED, el campo de la educación informal se perfila como igualmente interesante. Ya hemos señalado anteriormente cómo nos referimos aquí al conjunto de prácticas sociales que carentes inicialmente de intencionalidad expresamente educativa, suponen formidables espacios de conformación de aprendizajes.

Entre otros argumentos ya expresados más arriba su influencia resulta más poderosa en cuanto que más sutil. Es el espacio de producción y reforzamiento del imaginario colectivo. Mensajes, visiones, sucesos, rituales, que tienden a reforzar un tipo de tradiciones y/o estereotipos existentes en las profundidades de las culturas, que suscitan o potencian determinados miedos, que aumentan la incomunicación o desvalorizan aquello que resulta extraño o diferente, que consolidan visiones etnocéntricas y xenófobas de afianzamiento de lo propio y recelo ante "lo otro". Es el espacio privilegiado de reproducción de la insolidaridad, planteando el reto de cómo utilizar su influencia para potenciar su contrario, la solidaridad.

Durante mucho tiempo las ONGD potenciaron un tipo de ED que, basada en imágenes catastrofistas y/o exóticas, tendía a favorecer una reconstrucción de imaginario poco favorable a los países del Sur.

La reacción se ha expresado en la adopción de Códigos de Conducta sobre Imágenes y Mensajes a propósito del Tercer Mundo, como el aprobado en la Asamblea General de las ONGD europeas reunidas en Bruselas en abril de 1989. Extraemos de éste su conclusión: *"La información diaria habla del Tercer Mundo de una forma demasiado a menudo parcial, donde los pueblos hambrientos parecen víctimas inmutables de su suerte. Conviene dejar atrás ese fatalismo aportando una información más próxima a la realidad y más completa, que permita una toma de conciencia del valor intrínseco de todas las civilizaciones, de los límites de nuestro propio sistema y de la necesidad de un desarrollo más universal, respetuoso de la justicia, la paz y el medio ambiente. Esto determina la tarea de las ONG que deben ofrecer al público una información verídica, objetiva, respetando no sólo el valor humano de las personas representadas, sino también la inteligencia del público mismo"*.

La importancia de este código de conducta aunque no determinante es innegable; qué duda cabe que, en este terreno, los grandes centros de producción de estereotipos son los medios de comunicación. El trabajo de abrir brechas en estos "mastodontes" y crear espacios de influencia sobre el imaginario desde otros ángulos es el gran reto de la ED, no sólo en cuanto a imágenes del "otro desarrollo" sino también del propio.

Desde la actual perspectiva de la ED, los mensajes —si bien mantienen imágenes declaradamente racistas, sexistas y contrarias a la más elemental dignidad de los países del Sur— generan otro tipo de imaginario más sutil de complacencia y superioridad inevitable de lo "nuestro". Y además este "nuestro" no de cualquiera, sino de determinados "standards". El mundo propio se recrea como el mejor de los mundos posibles al tiempo que se insinúan mensajes subliminales de los peligros que le acechan desde el otro lado.

Por tanto el trabajo de ED en este mundo debe hacerse en campos muy diversos, desde la producción de imágenes que desautoricen o contradigan el discurso dominante, o la canalización de las "otras perspectivas y sensibilidades" como próximas y cercanas, hasta la captación y expresión del mundo silenciado del Norte, o también la creación y potenciación de medios de comunicación y relación alternativos. Señalaremos algunas iniciativas que desde nuestro punto de vista se orientan en esta dirección.

■ *Campañas de presión.* Algunas campañas recientes pueden ilustrar formas de expresión en este campo.

Un ejemplo de campaña informal que se sitúa en sus límites con la educación formal y no formal puede ser la última que la propia Coordinadora de ONGD impulsa en el País Vasco sobre el Desarrollo Humano. A partir de la elaboración del nuevo índice que discute la fórmula de indicadores tradicionales expresada en renta per cápita, se diseña una exposición con diversas temáticas, a las que se adjunta un cuaderno de mano y una unidad didáctica dirigida a los centros educativos.

La exposición viaja por varias ciudades y se hace un llamamiento a todas las plataformas y movimientos sociales, al profesorado de centros educativos y a cualquier ciudadano/a interesada, para que extiendan el conocimiento de la exposición y animen a su visita. La campaña no convoca una acción específica sino que pretende aportar elementos para la revisión y aproximación a la "otra mirada".

En torno a ella se despliega un trabajo de aproximación a medios de comunicación "menos duros", prensa y radio. Así el efecto se multiplica y "llega" directamente a quienes acuden y de forma "mediada" a la opinión. Precisamente se intenta influir de forma positiva en esa mediación.

Otro tipo de campaña que se encuentra en los límites de la presión institucional y la acción sensibilizadora lo puede constituir el "Movimiento 0,7" que se desarrolló a nivel estatal y que puso en marcha un modelo de acampadas y otras acciones en el centro de distintas ciudades. El contenido resulta relativamente lacónico, la expresión de una situación de injusticia y desigualdad en las condiciones de los pueblos y la exigencia de un monto de participación del presupuesto destinado a la cooperación. Su carga crítica, si bien fue evolucionando en la propia campaña, es débil, pero su mensaje resultó poderoso por sencillo.

La novedad de sus formas de acción, la rapidez con que prende en diversos ámbitos y especialmente en gente joven, lo convierte en una noticia repetida por todos los medios durante un tiempo. A partir de la campaña los propios medios rellenan su mensaje de encuadramiento de la noticia. La orientación a la consecución del objetivo y la propia sensibilización (que en el interior del movimiento creó algunas tensiones), marcharon sin embargo juntos hacia el público indeterminado, directamente en las acampadas y en el eco de los medios.

Por último, el caso de la campaña "Cincuenta años bastan" y el "Foro Alternativo". La primera claramente orientada a expresar la protesta en el centro mismo de las sesiones oficiales, manifestaciones reprimidas brutalmente por la policía, la acción de Greenpeace, irrumpen con gran virulencia en los medios de comunicación centrando la atención más allá de lo esperable en las propias sesiones y sus discursos. Algunas declaraciones oficiales de los responsables del FMI/BM, resultan tan escandalosas (despido libre, reducción de las prestaciones sociales...) que sindicatos y políticos tratan de desmarcarse de la radicalidad de su contenido.

Al tiempo y paralelamente se desarrolla el Foro Alternativo que se convierte en un espacio de debate radical y de crítica alternativa al modelo global. La amplitud del eco de la campaña en los medios, hace difícil silenciar su existencia que es recogida si bien de forma poco sistemática, porque lo que se pone en primer plano son los actos de protesta llevados a cabo que desvían la información sobre el contenido

de los debates hacia tratamientos anecdóticos (por ejemplo, la acción de Greenpeace de extender una pancarta y lanzar billetes en el acto de intervención del rey y debate posterior en torno a la seguridad).

Lo que queremos recoger de este breve recorrido es que se puede influir relativamente en los medios de muchas maneras, si bien son espacios especialmente resbaladizos pues la mayor presencia no indica forzosamente un mensaje más rico sino probablemente al revés. Sin abandonar uno no debe descuidarse el otro. Habrá que producir noticias que puedan ser recogidas, habrá que intentar influir en cada acción concreta, se deberá orientar un trabajo al mundo profesional del sector, cabe dirigir específicamente mensajes como se ha hecho con algunas cuñas publicitarias, o aprovechar eventos del tipo citado u otros tipo festivales, pero el rigor crítico circula difícilmente en estos medios.

Existen otras fórmulas de no menor interés como las desarrolladas por el movimiento feminista en las críticas a determinados mensajes escandalosos, pero el centro del nudo está en los mensajes menos explosivos pero más cotidianos y por ello más impactantes. Esto requiere otras fórmulas en paralelo.

■ **El caso de Tam-Tam Vídeo.** Tam-Tam Video es un programa de una ONGD italiana, CIES, centrada entre otras cuestiones en la circulación de imágenes Norte-Sur. Ha organizado durante varios años festivales de cine del Sur con apartados para las producciones del Sur y producciones acerca del Sur. El objetivo era fomentar un tipo de imagen diferente sobre los otros espacios. Los festivales no sólo pretenden darlos a conocer, sino abrir líneas de debate e invitar a la reflexión a los propios productores y profesionales del Norte en su acercamiento al Sur. En el último periodo, parece que se están centrando en impulsar una presencia de las producciones de estos países en los mercados audiovisuales del Norte como medio para obtener recursos que mantengan aquella producción independiente.

El Sur produce y produce con calidad, pero su capacidad de presencia y competitividad en el mercado del Norte es mínima. Se necesita potenciarla. No se trata sólo de la existencia de documentales, sino de obras de ficción, artísticas, experimentales... A tal fin es necesario crear espacios donde se hagan presentes y tratar además de que se pueda introducir en el mercado regular (programaciones de pequeñas antenas de televisión, festivales locales que permitan impulsarlos, relación con redes que permita su difusión por canales diversos...).

Si bien es discutible la pretensión de que sea posible romper la marginación de estos productos, compitiendo en el juego regular del mercado donde dominan otro tipo de producciones, sin embargo es innegable el interés de abrir este campo de trabajo como puntales de un tipo de imágenes y productos alternativos. El Sur produce poco pero aportando estilos y fórmulas de interés para el público. El reto de la ED es potenciar la presencia de estas producciones del Sur en los mercados audiovisuales del Norte.

■ **La conformación de redes.** Otro campo interesante lo constituye la conformación de redes entre sectores implicados en diversos campos de trabajo para relaciones de debate, intercambio de información, extensión de experiencias, desarrollo de campañas puntuales, cursos de formación en torno a temáticas de interés mutuo en que se expresen las diversas sensibilidades y aproximaciones, propuestas conjuntas de investigación-acción...

Estas redes suelen tener carácter local pero a su vez pueden beneficiarse de las propias de ámbito más amplio que cada núcleo de organismos y personas participantes puedan aportar sobre su problemática específica. De esta forma pueden resultar ampliamente beneficiados los diversos contactos de la red. Estas redes pueden descansar en formas muy flexibles, desde conexiones vía ordenador

hasta boletines informativos, pasando por encuentros, jornadas, formación de plataformas concretas... Pueden conformarse para situaciones puntuales o mantenerse en el tiempo.

Su funcionalidad se expresa en su capacidad para conectar rápidamente con redes más amplias ante grandes eventos (por ejemplo, han mostrado su interés ante las grandes conferencias, Población de El Cairo, Cincuentenario del FMI, Conferencia del Desarrollo Social de Copenhague...), y permitir con ello el desarrollo de fórmulas de sensibilización a escala local al tiempo que general. Pero también, y más allá de los momentos especiales, en la potencialidad para reducir el aislamiento en que se tiende a trabajar.

Las ONGD han tenido tradición de mantener fórmulas muy variadas de conexiones en redes; sin embargo, aunque se avanza lentamente, se trata de fomentar este nuevo estilo que trasciende el ámbito de los círculos tradicionales y que no forzosamente se tiene que reducir a ser interorganizativas.

Por ejemplo, un ángulo interesante puede ser la relación de estas redes con circuitos y canales de comunicación alternativos, tipo radios libres, o el impulso de iniciativas orientadas a influir en los medios regulares, o incluso ensayar fórmulas alternativas de comunicación interciudadana.

La ED, en resumen, necesita impulsar procesos que permitan participar con diversas estrategias, fórmulas y recursos, en cualesquiera de los campos existentes en el ámbito no formal e informal. En todas estas direcciones la globalización del discurso crítico resulta su núcleo más poderoso, así como lo es en la práctica la tensión hacia la creación de alianzas y la aproximación de fuerzas e influencias en aquellos campos que puedan tener interés o influencia en la ciudadanía y en donde pueda hacerse presente.

5 Estrategias en la educación formal

Nuestro sistema educativo se encuentra inmerso en un interesante aunque contradictorio proceso de reforma. Entre otros aspectos la Reforma ha planteado unas líneas de desarrollo curricular en las que aumenta la capacidad de los claustros docentes para concretar sus Proyectos Curriculares, así como la elaboración por parte de los Consejos Escolares de sus Proyectos Educativos (PEC). Si bien esta mayor autonomía es relativa —un conjunto de elementos vienen ya determinados—, constituye una interesante plataforma para impulsar orientaciones innovadoras como la ED en los programas escolares.

Sin embargo esta cuestión no está exenta de problemas. Uno de los más interesantes para nuestro trabajo es el derivado de que la ED ha sido recogida en los Diseños Curriculares con un curioso y contradictorio status. Existían un conjunto de orientaciones educativas, nacidas en torno a diferentes problemáticas, impulsadas por movimientos sociales y/o de renovación pedagógica, que han sido recogidas en la Reforma Educativa, a través de la propuesta de "líneas transversales".²²

Entendemos que la transversalidad es uno de los puntos críticos del desarrollo curricular. Ahora bien, existen determinadas lecturas que intentan limitar su carga crítica a una exclusiva cuestión de Educación en Valores, o bien reducirla a momentos puntuales (caso de las Carpetas Rojas del MEC), o bien presentar sus diversas líneas de forma aislada e incoherente, de manera que puede ser circunvalado por el profesorado sin afrontar su sentido emancipador. Por tanto, para ser

un recurso estratégico de innovación, es necesario reconstruir en un discurso global el conjunto de elementos críticos de su discurso y prácticas.

■ La cuestión de la fundamentación curricular

■ Un conjunto de fuentes se ofrecen para la elección curricular (sociológica, epistemológica, psicológica y pedagógica), sin embargo parece ser que el constructivismo se ha convertido en la lógica dominante de fundamentación. Esta perspectiva, cuya presencia resulta interesante, puede ser “demasiado simplificada” si no se relaciona con el resto de elementos analíticos que están detrás de la selección cultural del curriculum. De ser exclusiva, puede encubrir a los ojos de profesores y profesoras el problema de la “cultura académica” y ocultar las bases y criterios que permiten revisar críticamente la propia práctica y las opciones y decisiones latentes en la construcción del curriculum.

Daré por sentado que todos y todas somos conscientes de que el único análisis de fuentes que se presenta con un mínimo desarrollo es el del aprendizaje, y esto visto desde el ángulo del constructivismo psicológico. Enseñanza para un aprendizaje relevante y significatividad, trabajo en la zona de desarrollo potencial..., son algunas de las claves centrales junto a leves apuntes acerca de la necesidad de explicitar y revisar el “curriculum oculto”. Sobre ello se construye un poderoso discurso sobre la importancia del consenso para la construcción del curriculum. Se dificulta así el análisis del

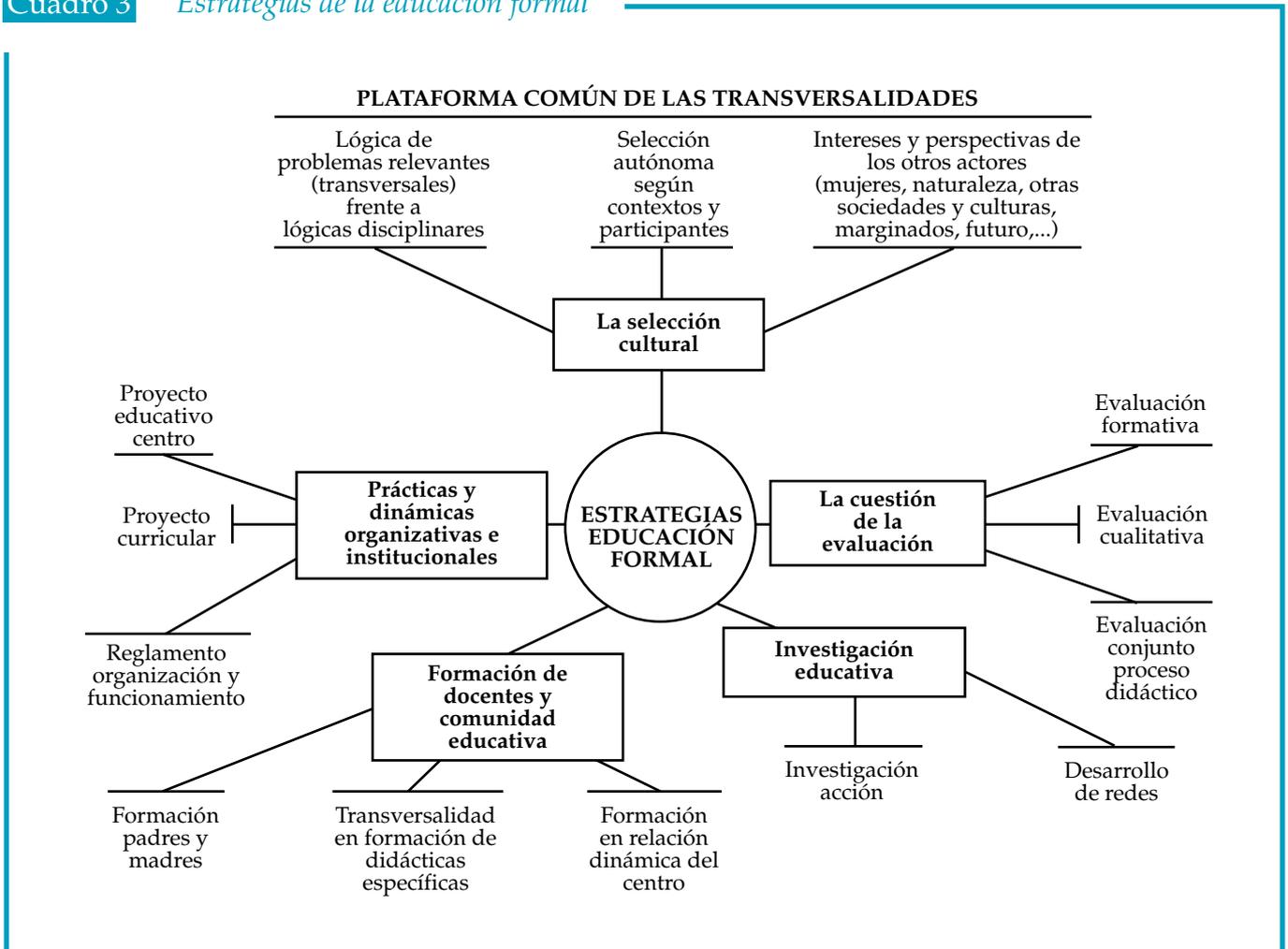
curriculum realmente construido y el proceso crítico y conflictivo de su construcción.

Igualmente, creo que entendemos el curriculum como la selección cultural en el ámbito escolar construida por agentes de la comunidad social y educativa en un complejo proceso de interacción de determinaciones y estrategias hegemónicas y contrahegemónicas de diversa intensidad. El curriculum es por tanto un resultado, al tiempo que una propuesta alternativa actuada en un espacio y un tiempo. Es un proceso individual y social; práctico y teórico; cultural, material y mental; de reproducción y reconstrucción; de poder y resistencias.

Esta perspectiva nos obliga a situar esta selección cultural en el marco de los conflictos más generales del conjunto de los sistemas humanos. Y a penetrar críticamente en la representación de estos conflictos en las mentes y en su traducción en las culturas y subculturas colectivas. Es decir, los sustratos profundos y superficiales bajo los que se tejen y destejen las percepciones y acciones sobre la realidad.

■ Desde esta perspectiva, sin una revisión crítica, una de las apuestas de los DCB como ha sido la llamada transversalidad, se puede convertir en una orientación de imposible desarrollo, al tiempo que con ello se oculta la caducidad e irrelevancia de los curricula, basados en lógicas disciplinares. Si bien por otro lado, se les dota de una aparente “modernidad” al recoger demandas internas y externas al sistema educativo. Si en el terreno de la evolución de las concepciones sobre las problemáticas del desarrollo/subdesarrollo el carácter de globalidad resulta necesario en cuanto nos enfrentamos a un sistema planetario en el Norte y en el

Cuadro 3 Estrategias de la educación formal



Sur; si también vamos comprendiendo la interrelación global, compleja y sistémica de las diferentes problemáticas; si percibimos cada vez con mayor claridad que la cuestión de la enseñanza/aprendizaje, individual, social e institucional, es parte de la problemática..., se está indicando que necesitamos revisar críticamente el estado de la cultura, y dentro de ello los mecanismos que validan el conocimiento cultural y sus mecanismos de transmisión y socialización.

Repensar el mecanismo de la cultura implica la revisión de sus bases objetivas, pero sobre todo de sus supuestos implícitos y profundos. Implica revisar las relaciones entre cultura universal/diversidad cultural; cultura/subcultura; cultura/ciencia; culturas/medios de información y comunicación y, muy especialmente, la relación entre culturas sociales y culturas académicas. Implica una determinada revisión de la relación entre la cultura y la capacidad de generar fuerzas sociales y dinámicas susceptibles de transformar el proceso global. En este sentido, desde la perspectiva de la acción transformadora, la revisión de las culturas escolares, de los currícula, resulta central.

Las perspectivas de las transversalidades obligan a enfrentar este espinoso asunto. Implica realizar selecciones acerca de la realidad, conceptualizar los problemas, acotarlos, dotarlos de estructura y relación, valorarlos, concederles relevancia como para ser asumidos como cuestiones de tratamiento escolar... De igual manera definir qué tipo de conocimiento e investigación puede dar cuenta de ellos, cómo pueden ser formalizados, a qué debe responder este conocimiento, que relación puede y debe tener ese conocimiento con la transformación y participación acerca de ellos...

Todas estas decisiones son ya de por sí un conjunto de decisiones culturales, de cuestiones de enseñanza/aprendizaje. El hecho mismo de su selección, implica tomar conciencia de su influencia en los agentes educativos, en su proceso de aprendizaje, en su proceso de construcción de la realidad. Y sacar consecuencias educativas y estrategias sobre esa perspectiva de aprendizaje ya dado.

■ *Sobre la selección cultural*

Existe una contradicción mal resuelta entre estas estrategias de transversalidad y una determinada forma de aumentar y entender el contenido "científico" del currículum según se ordena en las etapas educativas. Este proceso resulta especialmente crítico entre la Primaria y Secundaria pero resulta problemático entre todas las etapas, e incluso en el interior de éstas.

■ *La estructuración del contenido "científico-académico" del currículum suele entenderse como un despegue de la autorreflexión crítica de las prácticas, suplantando éstas por un conocimiento encapsulado y abstracto orientado a una supuesta apertura para asimilar la cultura y el conocimiento, ya elaborado, sobre fenómenos y sociedades.* Por otro lado, este conocimiento tiende a presentarse como conocimiento carente de contradicciones y puntos de vista diferenciados, con lo cual tiende a esconderse el conflicto existente en la producción del saber científico. Si el conocimiento no aparece ligado a su propio proceso de construcción, el alumnado difícilmente elaborará un aprendizaje en el que comprenda las diversas direcciones que se han adoptado hasta mantener históricamente la formulación actual, que puede ser además revisada en el futuro. La historia del conocimiento científico facultará un aprendizaje más crítico y relativista, esto es, susceptible de entender el carácter social de la ciencia.

Este conocimiento lógico-abstracto perfectamente delimitado y carente de influencias de prácticas, sujetos, y significados simbólicos y afectivos, se consolida como "saber" necesario para el desarrollo adulto personal, cultural y profesional. Por tanto, saber necesario para transitar por el sistema escolar.

Este saber es controlado por una determinada parte de la comunidad académica, el profesorado, especializado en este tipo de conocimientos, y que son quienes tienen por oficio traspasar y comprobar la eficiencia de su traslado a los otros sujetos de la comunidad académica, el alumnado, carentes de ese "saber".

■ *Bajo estos supuestos, el conocimiento y profundización crítica de las prácticas va quedando en un segundo término, al tiempo que se construye su desvalorización y reclusión al terreno de lo personal y con status bajo, carente de importancia y sentido "académico".* Con ello se cierra una de las más potentes estrategias constructivistas, la transferencia, y la posibilidad de revisión de conocimientos elaborados acerca de unos sistemas y unas escalas, a otros sistemas y escalas de mayor densidad.

El conocimiento ya elaborado se constituye en conocimiento sin sentido, suplantado por otro conocimiento sin reelaboración personal o colectiva al carecer de referencias y de significación o relevancia. Se dificulta así que el conocimiento previo pueda ganar en complejidad, diversidad e interacción, y se erige el nuevo conocimiento en dominante, como académico, sin adherencias e impregnaciones de la práctica. Este conocimiento, además, lo es sin necesidad de validación, núcleo central de toda reflexión crítica. Se despliega como algo sin otro valor para actuar en la realidad, en la práctica, que el de superar el control académico. Se valida, por tanto, en su propia reproducción.

■ *Se establece, así, un salto entre el aumento del conocimiento acerca de las realidades sociales con las que se entra en interacción, construido con valores e intencionalidades, con actores, conflictos y sistemas de poder, y el teórico-académico, lógico-racional, sin impregnaciones.* Con ello, no sólo el primero tiende a quedar subordinado como fáctico, asistemático, concreto, sesgado e irrelevante, sino que se relega en el mismo proceso a aquellos sujetos con dificultades para asimilar el "científico", el de alto status. Además al manifestarse como un conocimiento ya elaborado que hay que asimilar, se personaliza el proceso y se eliminan las potencialidades de la construcción colectiva, cultural.

Lo colectivo queda subordinado como periférico, trasladándose lo importante a las claves que permitan su asimilación individualizada. Lo único colectivo, valorado en positivo en esta cultura académica, se refiere exclusivamente a aquello que pueda permitir facilitar la relación asimiladora entre ese "saber" ya construido y el aprendizaje.

El desplazamiento del poder, del saber, se individualiza y se jerarquiza en función de las claves delimitadoras del grado de recepción. Alguien, de forma externa al colectivo y en relación directa con cada sujeto, examina y evalúa el grado de capital, conocimiento adquirido, generando una estructuración jerarquizada de dicho colectivo. Pero además en este proceso, los conocimientos implícitos y ocultos no son objeto de reflexión académica, no existen para esa cultura, se da por supuesto y natural que esto sea así.

En consecuencia, el sistema de valores de ese "poder-saber" se convierten en dominantes y se construyen como fiel reflejo de los valores de poder existentes en la dinámica social hegemónica. Quien se adapte se erige en triunfador, quien tenga dificultades es retirado a la periferia. Los valores del colectivo se reconocen como secundarios, propios de la edad inmadura y condenados a ser eliminados en la maduración.

■ *En este modelo, dado que la "cientificidad" aumenta en paralelo con el grado de control, especialización y status de poder en la comunidad académica, el proceso se escapa a sus actores y relaciones convirtiéndose en estructural.* Su revisión crítica necesita avanzar por tanto en dos direcciones, tanto sobre el propio status de lo "científico", como sobre los roles, dinámicas, instituciones y procesos que lo sostienen. Las relaciones y el intercambio desigual para ser subvertidos como

poder, tanto en el control del qué y cómo y sus valores implícitos, necesitan la reconstrucción de espacios y sistemas de poder alternativos. Se erigen, por tanto, como ámbitos en contradicción, respecto a tal interpretación de lo académico y sus contextos y estructuras reproductoras. Otras lecturas alternativas de lo científico, otras prácticas de construcción del conocimiento, otras prácticas de relación, validación, valoración, deben ser construidas en interacción conflictiva, subversiva.

■ *Claves para centrar los enfoques*

El análisis del “currículum oculto” de los materiales y prácticas escolares, el intento de construir unas bases teóricas susceptibles de sostener las perspectivas emancipadoras existentes tras la problemática de la ED y otras transversalidades, las acciones dirigidas a su puesta en práctica por núcleos de profesores y profesoras, los intentos de su inclusión en el Proyecto Educativo de Centro y en los Proyectos Curriculares, pueden ser interesantes puntos de partida.

■ **Primera clave.** La cuestión de las transversalidades ha estado y está presente en nuestras prácticas. Frente a una perspectiva según la cual serían nuevas cuestiones a introducir, revisar en qué medida hemos creado en la práctica visiones de ED, otra cosa es que éstas hayan sido críticas y transformadoras. Plantear qué podemos reorientar. En definitiva clarificar qué selección cultural actuamos.

■ **Segunda clave.** La cuestión de la ED y las transversalidades es un asunto ideológico-político pero también profesional. La ED como venimos señalando ya no es cuestión de internacionalistas o profesorado comprometido, es de cualquier profesional, lo quiera o no, sea consciente o no. No existen neutralidades. Frente a una perspectiva según la cual se presente como un problema de adecuación de los objetivos y contenidos entre transversalidades y áreas curriculares, desvelar críticamente el compromiso, bien con una cultura hegemónica de la cual la educación es parte y a la que contribuye desde un “academicismo” reproductor, bien con una práctica transformadora y constructora de alternativas.

■ **Tercera clave.** La cuestión de las transversalidades no es un asunto de construcción rápida de consensos generales pero que no indican nada. Es una cuestión que implica contrastar análisis de la dinámica social; el carácter y sentido del conocimiento; los sistemas de valores en que se sustentan; el proceso de aprendizaje individual y social, del alumnado pero también del profesorado; del conjunto de elementos existentes en las prácticas reales de enseñanza, dentro y fuera de los muros del aula...; en definitiva de análisis y estrategias globales de la cultura a construir. Es una cuestión de consensos y disensos en la medida que implican elecciones como sujetos sociales y profesionales.

■ **Cuarta clave.** La cuestión de las transversalidades afecta al conjunto de la comunidad educativa y no exclusivamente al sistema docente. En la medida que implica una determinada relación de práctica y teoría; orientaciones desde y para la participación; desarrollo de la solidaridad en el espacio y tiempo; capacitación para un aprendizaje anticipativo y creador; desarrollo de visiones globales y sistémicas... Va más allá del aprendizaje de disciplinas, implica educación en problemas de relevancia social. Esto no puede desarrollarse más que en una acción crítica y comunicativa, donde la comprensión hacia los fenómenos derive en orientaciones a la transformación. Es por tanto una educación individual y social, local y global, de pensamiento y acción, conceptual y valorativa, racional y afectiva... Todo esto requiere el apoyo del conjunto de la comunidad educativa.

■ **Quinta clave.** La cuestión de la transversalidad supone un conflicto curricular permanente que necesita su construcción

como problema y formulación como prácticas de investigación. No es una cuestión de definiciones, significa partir de la práctica en los diversos niveles de nuestra acción curricular e irla construyendo y revisando en función del propio conflicto indefinidamente abierto. Implica una dirección de la investigación en la que los y las docentes emerjan como sujetos y no como objetos, portadores de sistemas teóricos y prácticos que dan sentido a su acción en un conjunto de procesos sociales que rodean la enseñanza/aprendizaje.

■ **Sexta clave.** Velar este conjunto de cuestiones no sólo nos situará en malas condiciones para entender “el espectro total de acontecimientos de clase”, generando una débil perspectiva teórico-práctica para la docencia y la investigación, sino que desaprovecharemos una de las cuestiones en que las prácticas contrahegemónicas en la educación tiene una de sus fisuras más claras. La distancia entre el currículum escolar y el currículum social resulta tan evidente que se hacía necesario crear nuevas alternativas educativas; la ED puede ser uno de sus puntales estratégicos.

■ *Sobre la confluencia de las líneas transversales*

Dos cuestiones previas. En primer lugar, la confluencia en la teoría y en la práctica no es un asunto fácil y de inmediata resolución. Implica un proceso; por añadidura, complejo. En segundo lugar, es absolutamente necesaria y resulta, desde nuestro punto de vista, uno de los retos más apasionantes de la actual reforma educativa. Se podría decir que es imprescindible para comprender nuestra propia profesionalidad, la renovación curricular y aportar conocimiento acerca de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

El ritmo de las transformaciones de nuestras sociedades es tan rápido que los intentos de mantener el sistema formal de la educación con viejas pautas curriculares resulta cada vez más insostenible y será fuente de fracaso de todos los actores escolares y del conjunto de la comunidad educativa. Por tanto podríamos caracterizar esta convergencia para una educación emancipadora como inevitable en el actual contexto de la educación a finales del siglo XX. Si bien hablar de inevitabilidad no quiere decir que su puesta en práctica sea segura. Es algo que nos implica y para cuya resolución positiva será necesaria nuestra acción y compromiso.

Pero es que además, bien desde una afirmación positiva y transformadora, bien desde posiciones ocultas y defensivas, no podemos sortear el reto que nos plantea. Nuestras prácticas, nuestra enseñanza —de forma explícita u oculta— están, como han estado, generando enseñanzas y aprendizajes acerca de estas cuestiones.

■ **Factores de confluencia de la transversalidad.** Por otro lado, algunas cuestiones derivadas de estas diversas educaciones favorecen su confluencia:

- Conciencia de la necesidad de su inserción regular en el currículum. Aumenta la conciencia, tanto por la evolución teórica como por la experiencia práctica, de que su tratamiento extracurricular puede resultar antagónica con los objetivos que se persiguen.
- La dificultad de mantener unas fronteras definidas. En efecto, y como fruto igualmente de su evolución, las conexiones con otros enfoques se van haciendo más marcados.
- La importancia que tienen en su desarrollo la cuestión de los valores. Esto parece haber sido una constatación regular, al tiempo que se toma conciencia del llamado currículum oculto y la fuerte impronta valorativa que impregna al conjunto de la actividad de enseñanza/aprendizaje.
- Se puede constatar una evolución paralela, dentro de la diversidad de orientaciones de trabajo concreto en cada

Cuadro 4 *Estrategias y estereotipos reactivos a la introducción de la transversalidad*
Derivadas del pensamiento y práctica de los y las profesionales

- La consideración de que estas cuestiones interesan a los profesionales con compromiso ideológico y político pero no a la mayoría de profesionales educativos.
- Formación fuertemente disciplinar del profesorado tanto en su formación inicial como en las prácticas tradicionales. Esta cuestión es variable según niveles y áreas.
- El mito de la “profesionalidad neutral”, instructor/transmisor de conocimientos “neutrales y científicos”, muchas veces fuertemente interaccionado con la posición anterior.
- El mito de la “cultura científica y cultural mínima” que los y las profesores/as, individual y colectivamente, deben asegurar como enseñanza.
- El mito de la “escalera acumulativa de mínimos” que conforman los diversos niveles y que facultan el desarrollo del alumnado.
- La carencia o debilidad de una perspectiva curricular conjunta. El “aislamiento del aula” parece ser un principio que genera ideología.
- Ausencia de prácticas interdisciplinares.
- Visión de “instrumento neutral” de materiales y recursos. Junto a su reducción a aquéllos utilizables exclusivamente en el espacio del aula.
- Dificultades de las evaluaciones no cuantitativas.
- Débil conciencia crítica de la existencia e implicaciones del “currículum oculto”.
- Perspectivas de entender la transversalidad como “nuevos y más” contenidos.
- El miedo a las expresiones y enfrentamientos ideológicos. Predominio de la cultura del consenso sin conflicto.
- El “círculo cerrado” de la sobrecarga de trabajo en la cotidianeidad.

Este pensamiento puede reforzarse a través de la propia organización, culturas y prácticas de los centros dificultando abordar la cuestión de la transversalidad, así

- Grado de organización participativa, dificultades para potenciar la explicitación de los puntos de vista de los otros agentes educativos no docentes.
- Grado de organización colectiva que faculte/dificulte los espacios de reflexión crítica y producción creadora conjuntos.
- Organización que dificulta la diversidad de articular ritmos y proyectos diferenciados e innovadores.
- Pensamiento exculpador sobre las “dificultades y responsabilidades” que coloca la Administración al trabajo innovador. Siendo éstas ciertas, a veces se pueden convertir en paralizadoras, en todo caso se debieran impulsar acciones contra esos “muros”.
- Sistema de claves “ocultas” de pensamiento colectivo docente, según las cuales el control del saber permite que éste pueda ser despiezado según niveles y especialidades en torno a lo cual debe mantenerse la estructura del centro.
- Entendimiento de la selección del currículum como una cuestión de clasificación de lo fundamental de la “alta cultura” que debe ser potenciada aisladamente de las diversas subculturas de procedencia de los agentes educativos.
- Tendencia tácita al “consenso” o al “esquivamiento de los conflictos” y más si afecta a la esfera de lo ideológico, siendo la profesionalidad el control de una especialidad y autoridad docente sin implicaciones de valor que los “otros” deben respetar; el espacio colectivo no se dota de estructuras que permitan ir más allá del aparente “consenso y respeto mutuo”.
- Conjunto de aproximaciones a la cuestión educativa como un problema de selección de conceptos extraídos de la ciencia y tecnología universitaria que deberán ser reducidos según criterios psicologistas al nivel de los y las estudiantes y sobre los cuales deberán aplicarse un conjunto de técnicas y metodologías didácticas para hacerlo más “atractivo, motivador y digerible”.
- Tendencia a colocar la cuestión de la evaluación como un problema de control de lo que los alumnos y alumnas han sido capaces de recibir y retener sin relación con la propia evaluación de la selección cultural y acción curricular desarrollada.

Derivadas del propio planteamiento curricular de la transversalidad

- Duplicidad y ambigüedad del status curricular con que se ha presentado en los Diseños Curriculares Base.
- Débil reflexión sobre la transversalidad recogida como una cuestión a añadir sin reflexionar las contradicciones entre ésta y la organización del currículum desde lógicas de áreas.
- Psicologismo en la reflexión de las fuentes. Desarrollo dominante en las fuentes de la reflexión constructivista del aprendizaje como proceso individual, marginando las cuestiones colectivas del aprendizaje y el análisis epistemológico y sociocultural.
- Débil atención al “análisis del currículum oculto”. Si bien presente en las reflexiones y propuestas de la administración, no constituye un instrumento de análisis a la hora de plantear el sentido y relación que mantiene con la cuestión de las diversas transversales.
- Débil reflexión sobre la relación de la transversalidad con la cuestión de la Autonomía y el Desarrollo de Proyectos Educativos y Curriculares de los Centros. Sus implicaciones con los PEC, PCC, ROF..., puede hacer que estos puedan recoger grandes formulaciones generales sin ninguna incidencia y relación con el currículum puesto en acción real.
- Prácticas contradictorias de la Administración.

una de ellas, dirigida al establecimiento de una conexión en el aprendizaje entre el compromiso individual y colectivo en el contexto inmediato de los y las estudiantes, enfoques psicoafectivos, con su expresión en las grandes escalas.

■ *Algunas conclusiones*

a) *La transversalidad puede y debe ser enfocada desde una perspectiva conjunta y liberadora.* No podemos admitir la concepción de “menú a la carta” con que se han planteado en los diseños de mínimo la cuestión de las transversalidades. No es de recibo que se plantee al profesorado un listado sin aportar los elementos teóricos y prácticos para abordar la concreción en segundos y terceros niveles. No es de recibo presentar la cuestión de procedimientos y valores no sólo desvinculada de la cuestión de los contenidos cognitivos, sino de la cuestión de la transversalidad. No es de recibo la ausencia de relación entre el sistema de contenidos y el sistema de prácticas de los centros y aulas.

b) *Este enfoque debe afectar al conjunto de la práctica y desarrollo curricular, así:*

- Curriculum como conjunto de contenidos, matrices y estructuras simbólicas a enseñar y aprender. Implica un carácter comprensivo del conocimiento y construcción crítica de éste al servicio de la transformación de la realidad.
- Curriculum como conjunto de prácticas organizativas e institucionales del sistema escolar en sus diversas etapas que generan aprendizajes no explicitados formalmente. Supone la construcción de un ambiente democrático y alternativo de aprendizaje susceptible de favorecer una construcción vital, cultural y comunitaria de prácticas y conocimiento contextualizado y actuado.
- Curriculum como contribución cultural del centro y espacio educativo a la comunidad local y global. Construcción y compromiso en la creación de espacios públicos en transformación crítica.
- Curriculum como comunicación autoexpansiva. Generación de nuevos conocimientos y prácticas susceptibles de generar/colaborar con otras transformaciones.
- Curriculum como marco evaluador e investigador de prácticas y conocimientos. Carácter creativo del sistema procesos, conflictos, transformaciones en su propio proceso de desarrollo.

c) *Somos críticos con las siguientes lecturas y orientaciones sobre la transversalidad:*

- Reducción de la transversalidad a un espacio de ética/educación en valores.
- Marginalización/encuadramiento de las transversalidades en espacios de nuevas asignaturas/talleres.
- Acotamiento de la transversalidad a espacios extracurriculares del tipo de campañas sin relación con el conjunto de la práctica curricular.
- Reducción de la transversalidad a un problema de creación y experimentación de unidades didácticas aisladas.
- Comprensión de la transversalidad como un conjunto de informaciones temáticas que deben ser incluidas en el curriculum.
- Tratamiento de la transversalidad sin relación con la construcción del PEC, PCC y/o ROF.
- Implementación de las didácticas específicas como ausentes de cualquier relación con el enfoque y perspectivas de las transversalidades.
- Tratamiento diferenciado y a la carta de las diversas transversalidades.

d) *Pero pueden ser estrategias introductorias.* Sin embargo, somos conscientes de que buena parte del trabajo de desarrollo de las transversalidades se está haciendo desde alguna o varias de estas perspectivas. Consideramos que pueden ser positivas si se entienden como *estrategias introductorias* que pueden:

- Ayudar a plantear la temática de la transversalidad a los diferentes agentes educativos.
- Aglutinar a conjuntos de profesores/as y/o alumnos y alumnas, padres o madres en espacios de compromiso con la transversalidad.
- Apuntar las perspectivas que permitan comprender/aprender las potencialidades y límites con que se encuentra su posible desarrollo.
- Actuar como trampolín de desarrollo y potenciación de nuevas alternativas más amplias y comprometidas. Podrían ser entendidas como inicios de trabajo, puntos de partida, pero desde luego no como puntos de llegada. Dado que reconocemos que a veces la comprensión del conjunto de la carga crítica y transformadora de la transversalidad asusta y puede crear sentimientos de impotencia o incomunicación, estos comienzos pueden ser formas prometedoras de acometer las prácticas de forma concreta y productiva.

e) *Existen resistencias concretas y estructurales.* Constatamos la existencia de un conjunto de estrategias y estereotipos reactivos a la introducción de la transversalidad (véase el cuadro 4 de la página anterior).

■ *Algunas implicaciones para el debate*

La Reforma Educativa constituye un importante espacio de impulso de la educación para el desarrollo desde la perspectiva global, emancipadora y de valores que hemos venido caracterizando, pero será necesario tomar conciencia de las resistencias y cuestiones con las que tropieza su puesta en práctica y que será necesario profundizar en el debate.

- Los diseños curriculares de la Reforma han recogido de forma explícita la cuestión de los valores y las corrientes transversales. Sin embargo, el mismo modelo teórico dificulta su concreción, especialmente cuando al profesorado se le ha formado en la idea de considerar que estas cuestiones son ajenas a su quehacer profesional. Si además se velan y se marginan los debates que subyacen a estas orientaciones, su desarrollo real, es al menos preocupante.
- Es necesario configurar una amplia alianza entre los diversos sectores y grupos interesados en una educación en valores, crítica y emancipadora. Sin embargo, esta alianza necesita profundización, debate teórico y creación de espacios y plataformas de encuentro.
- El debate debe abarcar a todo el espectro de cuestiones que afectan al desarrollo curricular. Es importante situarlo en el terreno de dinámicas de los centros, pero también en las áreas, en los procesos de diseños de aula, los materiales curriculares, la evaluación, la investigación...
- Resulta especialmente necesario desarrollar proyectos de concreción curricular como modelos de desarrollo desde la perspectiva de los valores y las transversales.
- Se debieran potenciar recursos de investigación del conocimiento de las problemáticas, estrategias y percepciones con que centros y profesorado abordan estas perspectivas en sus desarrollos curriculares.
- Debemos dedicar una especial atención a introducir y potenciar estas problemáticas en los diversos medios de comunicación pedagógica.

DIRECCIONES DE INTERÉS

- **Askapena.** Correría, 68-1º. 01001 Vitoria-Gasteiz.
- **Asociación de Amigos de la RASD de Euskadi.** Plaza de la Provincia, 7-3º izda. 01001 Vitoria-Gasteiz.
- **Ayuda en Acción.** Ugasko, 3-9º B. 48014 Bilbao.

- **Fondo Vasco de Cooperación.** Iturribide, 1-1º dcha. 48006 Bilbao.
- **Gipuzkoako "Oscar Romero" Solidaritza.** Catalina de Erauso, 23-3º. 20010 Donostia.
- **Hegoa.** Manuel Iradier, 6-bajo. 01006 Vitoria-Gasteiz.
- **Intermón.** Florida, 56-1º B. 01005 Vitoria.
- **Itaka.** Juan de Ajuriaguerra, 15. 48009 Bilbao.
- **Justicia y Paz.** Príncipe de Viana, 1-bajo. 48007 Bilbao.
- **Manos Unidas.** Banco de España, 3-2º dcha. 48005 Bilbao.
- **Mugarik Gabe.** Zumárraga, 5-bajo izda. 48006 Bilbao.
- **Paz y Tercer Mundo/Hirugarren Mundua eta Bakea.** Zumárraga, 5-bajo dcha. 48006 Bilbao.
- **Setem.** Federico Baráibar, 36. 01003 Vitoria-Gasteiz.

NOTAS

1. Este planteamiento podemos encontrarlo en Xarés, J. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* y en Hicks, P. *Educar para la paz*. En esta perspectiva se pone el acento en el énfasis Norte/Sur que aporta la ED; sin embargo, como argumentaremos, la orientación actual de la ED ha aumentado y diversificado su campo.
2. Es difícil establecer una tipología de ONGD, dada su diversidad ideológica y orientaciones de acción. Así tenemos las que practican ayudas puntuales de emergencia (catástrofes, epidemias, guerras, refugiados...), las que potencian proyectos de cooperación de campo en zonas concretas (desarrollo integral) o bien según especialidades (salud, educación, agrícolas, mujeres, industriales, comercio alternativo...). Otras se orientan más a un trabajo de investigación, al desarrollo de canales de comunicación Norte/Sur, o a la educación para el desarrollo... Muchas de ellas trabajan a la vez varios de los campos señalados. Por otro lado, la diversidad de tamaño y estructura son importantes, como también lo son sus relaciones o no a corrientes religiosas, fuerzas políticas, sindicales, ONGD independientes... También por la capacidad de autofinanciación.
3. El bloque soviético por otro lado apoyará los movimientos anticoloniales y antiimperialistas intentando buscar también áreas de influencia. Bajo la teoría de independencia del capitalismo primero, acuñando la fórmula del espacio económico socialista, y la división de producciones e intercambios dentro de éste posteriormente, se ocultó la génesis de los otros modelos de dependencia.
4. No podemos en la extensión de este artículo abordar las evoluciones de las concepciones del desarrollo. Se trata de situar algunos rasgos relevantes para comprender el tipo de influencia de sus concepciones en la orientación de la ED.
5. Un debate interesante se abrió en el campo del marxismo y la economía e historiografía crítica acerca del problema de los modos de producción y la cuestión de la transición al socialismo. Parte de ese debate se pudo ver aquí muy posteriormente, ver en Sweezy, P.M., Dobb, M. et al. *La transición del feudalismo al capitalismo*. Madrid, Ciencia Nueva, 1967. Continuado en Samir Amin y otros.
6. La obra de Rostow será determinante de este tipo de concepción.
7. Es inevitable el recuerdo de las campañas del Domund
8. Se trata de un conjunto de posiciones desarrolladas en América Latina fundamentalmente, y cercanas a la CEPAL. Nombres como Gunder Frank, Celso Furtado, T. dos Santos, F. Henrique Cardoso, están ligados a estas posiciones a los que se añadirán revisiones como las de A. Emmanuel, S. Amin, P. Jalée...
9. Birchall, K. *Informe de la CEE. Evaluación de los últimos diez años de proyectos para la educación para el desarrollo*. CEE, s/f, pp. 7.
10. Podemos encontrar los primeros pasos del debate en nuestro entorno ya en 1974 en el libro de Ramón Tamames *La polémica sobre los límites del crecimiento* Madrid, Alianza Editorial, 1974.
11. Apareció traducido al castellano, *El Mundo en el Año 2000. En los albores del siglo XXI. Informe Técnico*. Madrid, Tecnos, 1982. El estudio fue un encargo del presidente Carter sobre el medio ambiente en una breve instrucción de mayo de 1977.
12. World Commission on Environment and Development. *Our Common Future*. 1987. Aparecerá en castellano al año siguiente bajo el título *Nuestro Futuro Común*. Madrid, Alianza Editorial, 1988.
13. No es casual que una ONGD como la nuestra, **Hegoa**, esté desarrollando un trabajo de investigación que tiene como tema la "Globalización y sus implicaciones en el desarrollo", o que un centro como **Bakeaz** conceda una mayor preocupación a la problemática de las relaciones paz y desarrollo.
14. Entre otros, un informe tan poco sospechoso de progresismo como el *Global 2000*, ya señalaba que la problemática global no era una cuestión de soluciones tecnológicas, sino de cambios sociales y políticos.
15. Es imposible en el marco de este artículo apuntar con un mínimo de seriedad los diversos aportes y corrientes; remitiremos al lector interesado a profundizar a través de textos sugerentes como Pozo, I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*; Vega, M. de. *Introducción a la psicología cognitiva*.
16. Ver en J. Trillas *La educación fuera de la escuela. Ambitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel, 1993. La constatación del ascenso de este tipo de prácticas, al tiempo que la constatación de su intento de control institucional, es la reciente aparición de una diplomatura universitaria de Educación Social.
17. La ED en la práctica ha desarrollado acciones muy diversas en medios no formales que simplemente reseñaremos pero que son de gran riqueza y que se entrecruzan en los diversos campos de acción (exposiciones, jornadas, debates, mesas redondas, acciones de denuncia, lobbying institucional, festivales, vídeos y producción audiovisual, hermanamientos entre ciudades, comercio alternativo, intercambios de formación, materiales didácticos, reseñas...).
18. Los rasgos que presentaremos aquí se extraen de la evaluación encargada en los años 1990 y 1991, por la Comisión Europea sobre proyectos de educación para el desarrollo. Esta investigación fue realizada por tres universidades: Economía y Humanismo de Lyon (Francia), la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), y la Universidad Católica de Nijmegen (Holanda). Se evaluaron proyectos agrícolas, industriales y redes. El Informe de Síntesis del cual extraemos las referencias tanto para el caso agrícola como industrial está publicado por ITECO (Centre de Recherche et de Formation pour le Développement), bajo el título *Educación para el desarrollo. La otra manera de cooperar*. s/f.
19. Nos referimos a la evaluación reseñada anteriormente de la Comunidad Europea.
20. En nuestra propia experiencia pero también en el conjunto del movimiento de educación para el desarrollo aumentan las demandas de diversos tipos de plataformas sociales interesadas en conocer las implicaciones del desarrollo global en sus núcleos de interés. Así desde movimientos sociales específicos (movimientos antiracistas, de trabajo con inmigrantes, plataformas de mujeres, movimientos ecologistas, de la paz...), pero también desde instancias de grupos de tiempo libre, ludotecas, programas de centros ciudadanos...
21. El caso de los Centros Cívicos de Vitoria-Gasteiz resulta una variante novedosa especialmente interesante en cuanto posibilidad de especialización concreta de diversidad de iniciativas.
22. Si bien la ED no ha sido recogida específicamente en los DC estatales, sí lo ha sido en el DCB de nuestra Comunidad Autónoma.

BIBLIOGRAFÍA

- Antón, J.A. y A. Ross, "La Educación para la Emancipación. Un nuevo enfoque de la educación para el desarrollo", *Colección Documentos*, 6, 1992. Valencia, Generalitat.
- Argibay, M.; Celorio, G.; y J.J. Celorio, *Guías didácticas de educación para el desarrollo*. Vitoria, 1992.
- Argibay, M.; Celorio, G.; y J.J. Celorio, *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en ciencias sociales*. Bilbao, Servicio Editorial UPV/EHU, 1991.
- Barney, G.O. (dir.), *El Mundo en el Año 2000. En los albores del siglo XXI. Informe Técnico*. Madrid, Tecnos, 1982.
- Birchall, K., *Informe de la CEE. Evaluación de los últimos diez años de proyectos para la educación para el desarrollo*. CEE, s/f, pp. 7.
- Bruntland, G.H. (coord.), *Nuestro futuro común*. Madrid, Alianza, 1987.
- Calvo Buezas, T., *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid, Editorial Popular, 1989.
- Gimeno Sacristán, J. y A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.
- Greig, S.; Pike, G. y D. Selby, *Los derechos de la tierra. Como si el planeta realmente importara*. Madrid, Editorial Popular, 1991.
- Hicks, D. (comp.), *Educación para la paz*. Madrid, Morata, 1993.
- Iteco (Centre de Recherche et de Formation pour le Development), *Educación para el desarrollo. La otra manera de Cooperar*. s/f.
- Mesa, M. (ed.), *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid, Editorial Popular, 1994.
- Monográfico, "Educar desde la Transversalidad", *Aula Educativa*, 32, nov. 1994, pp. 5-48.
- Monográfico, "Tema del Mes. La educación para el desarrollo. El Norte y el Sur en la Escuela", *Cuadernos de Pedagogía*, 215, junio 1993, pp. 7-42.
- Monográfico, "Tema del Mes. Temas Transversales", *Cuadernos de Pedagogía*, 227, julio/agosto 1994, pp. 7-43.
- Pozo, J.I., *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata, 1989.
- Ross, A., "La experiencia intercultural en los centros", *Colección Documentos*, 8, 1993. Valencia, Generalitat.
- Sáez, P., *Paz, medioambiente y desarrollo. Guía didáctica*. Madrid, CIP, 1992.
- Salas, B., *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro. Desarrollo integral de la persona*. Bilbao, Maite Canal Ed., 1994.
- Tamames, R., *La polémica sobre los límites al crecimiento*. Madrid, Alianza Editorial, 1974.
- Torres, J., *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, Morata, 1994.
- Trillas, J., *La educación fuera de la escuela. Ambitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel, 1993.
- Unesco, *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Madrid, Teide/Unesco, 1987.
- Vega, M. de, *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- Xares, J., *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Editorial Popular, 1991.



Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo*, Cuadernos Bakeaz, nº 9, junio de 1995.
© Juan José Celorio, 1995; © Bakeaz, 1995

Las opiniones expresadas en estos trabajos no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.

Cuadernos Bakeaz es una publicación monográfica, bimestral, realizada por personas vinculadas a nuestro centro o colaboradores del mismo. Aborda temas relativos a economía de la defensa, políticas de seguridad, educación para la paz, guerras, economía y ecología; e intenta proporcionar a aquellas personas u organizaciones interesadas en estas cuestiones, estudios breves y rigurosos elaborados desde el pensamiento crítico y desde el compromiso con esos problemas.

Director de la publicación: Josu Ugarte • **Consejo asesor:** Joaquín Arriola, Roberto Bermejo, Xabier Etxeberria, Adolfo Fernández Marugán, Rafael Grasa, Xesús R. Jares, José Carlos Lechado, Arcadi Oliveres, Jesús M^a Puente, Jorge Riechmann, Pedro Sáez, Antonio Santamaría, Ruth Stanley, Carlos Taibo, Fernando Urrutikoetxea • **Primeros títulos:** 1. Carlos Taibo, *Quince preguntas sobre los conflictos yugoslavos*; 2. Xabier Etxeberria, *Antirracismo*; 3. Roberto Bermejo, *Equilibrio ecológico, crecimiento y empleo*; 4. Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*; 5. Xabier Etxeberria, *La ética ante la crisis ecológica*; 6. Hans Christoph Binswanger, *Protección del medio ambiente y crecimiento económico*; 7. Carlos Taibo, *El conflicto de Chechenia: una guía de urgencia*, 8. Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*; 9. Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo* • **Próximos títulos:** 10. Angela da Silva, *Educación antirracista e interculturalidad*; 11. Pedro Sáez, *La educación para la paz en la reforma educativa* • **Diseño:** Jesús M^a Juaristi • **Fotocomposición:** ABD • **Impresión:** Grafilur • **ISSN:** 1133-9101 • **Depósito legal:** BI-295-94

Suscripción anual (6 números): 1.200 pts. • **Suscripción de apoyo:** 1.800 pts. • **Forma de pago:** cheque bancario o giro a nombre de Bakeaz; o transferencia a la c/c 38-3062621-8, de Bilbao Bizkaia Kutxa, Agencia 365, C/ Bergara, 48012 Bilbao • **Adquisición de ejemplares:** estos cuadernos, y otras publicaciones de Bakeaz, se pueden adquirir en Librópolis. Gral. Concha, 10. 48008 Bilbao. Tel. (94) 444 95 41. Fax (94) 422 07 30. Su PVP es de 200 pts./ej.



Bakeaz. Centro de documentación y estudios para la paz, es un organismo de carácter no gubernamental, independiente y sin ánimo de lucro. Está formado por un grupo de personas, vinculadas a los medios universitarios y pacifistas vascos, que intenta profundizar en el conocimiento de temas como la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación entre economía y ecología, o la educación para la paz. Cuenta para ello con una biblioteca y hemeroteca especializadas, y con diferentes recursos pedagógicos, para así asegurar el objetivo de proporcionar información, recursos y asesoramiento. Asimismo, realiza estudios e investigaciones, publica trabajos propios o ajenos, organiza seminarios y cursos, y colabora con los medios de comunicación.

Bakeaz • Avenida Zuberoa, 43 bajo • 48012 Bilbao • Tel. (94) 421 37 19 • Fax (94) 421 65 02

