



ACTAS

III Congreso de Educación para el Desarrollo

La educación transformadora
ante los desafíos de la globalización

Vitoria-Gasteiz. 7, 8 y 9 de diciembre de 2006



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL
NAZIOARTEKO LANKIDETZA ETA GARAPENARI BURUZKO IKASKETA INSTITUTUA
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO - EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA



ACTAS

III Congreso de Educación para el Desarrollo

La educación transformadora
ante los desafíos de la globalización

Vitoria-Gasteiz. 7, 8 y 9 de diciembre de 2006



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL
NAZIOARTEKO LANKIDETZA ETA GARAPENARI BURUZKO IKASKETA INSTITUTUA
UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO - EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

Colaboran:



Proyecto cofinanciado por:



Comisión Europea

Este documento se ha realizado con la ayuda financiera de la Comunidad Europea. El contenido es responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras, y en modo alguno debe considerarse que refleja la posición de la Unión Europea.



Compiladoras:

Gema Celorio y Alicia López de Munain

Edita:



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL
NAKARTEKO LANDEZTA ETA GARAPENEN BURELON BASKETA INSTITUTIA
UNIBERSITATIA DEL PAIS VASCO • BILBAO, ESPAINA • UNIVERSITAT DE BILBAO

Bilbao

Zubiria Etxea. UPV/EHU

Avda. Lehendakari Agirre, 83 • 48015 Bilbao

Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40

hegoa@bs.ehu.es

Vitoria-Gasteiz

Biblioteca del Campus de Álava. UPV/EHU

Apdo. 138 - Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz

Tel. • Fax: 945 01 42 87

hegoagasteiz@ehu.es

www.hegoa.ehu.es

D.L.: BI-1101-07

Diseño y Maquetación: Marra, S.L.

Impresión: Lankopi S.A.

ISBN: 978-84-89916-03-6



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 España

Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Licencia completa:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/>

Índice

Introducción	5
Aportes para una discusión sobre la Mercantilización en Educación. Educación pública, el derecho al desarrollo y la actual situación en América Latina	13
Mercantilización del sistema de enseñanza	23
Reconstruir una socialización crítica	29
Ciudadanía y participación	51
Diversidades	65
Educación para el Desarrollo y cooperación	69
Diez años en permanente evolución: de la Educación para el Desarrollo humano y sostenible... a la educación para la ciudadanía global	71
La Educación para el Desarrollo y el nuevo marco legislativo de la LOE	85
El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Un marco para la Educación para el Desarrollo?	91
Líneas estratégicas	101
Conclusiones	111

Introducción

III Congreso de Educación para el Desarrollo

La educación transformadora ante los desafíos de la globalización

Vitoria-Gasteiz • 2006

Diciembre 7, 8 y 9

Después de diez años tras el último Congreso de Educación para el Desarrollo, parece justificada la necesidad de retomar la reflexión colectiva sobre nuestros discursos y nuestras prácticas. Las personas y organizaciones que trabajamos en este ámbito necesitamos incorporar cierta perspectiva global que nos ayude a redefinir cuáles podrían ser las líneas prioritarias de trabajo y cuáles las claves que nos permitan profundizar en la idea de una educación crítica y transformadora en el contexto actual.

Si hacemos un poco de historia podemos retomar algunos de los puntos en torno a los que se centraron los anteriores Congresos de Educación para el Desarrollo (ED).

I Congreso de Educación para el Desarrollo. 1990

En aquellos momentos, apenas recién iniciada la andadura en el campo de la cooperación para el desarrollo y con una reducida trayectoria en el área de educación, el objetivo de este primer Congreso fue clarificar el propio enfoque de la Educación para el Desarrollo, identificar los agentes de la ED e intercambiar experiencias prácticas. La convocatoria fue abierta al conjunto de agentes sociales que estábamos trabajando en el ámbito de la Educación para el Desarrollo desde diferentes sectores: profesorado, ONGD, movimientos de renovación pedagógica e instituciones.

II Congreso de Educación para el Desarrollo. 1996

Se realizó en un contexto caracterizado por un intenso debate en torno al papel de la transversalidad en los centros educativos y con la preocupación de tender puentes entre los ámbitos de educación formal, no formal e informal. Los debates centrales giraron en torno a las propuestas de la Reforma Educativa y a los retos de una Educación para el

Desarrollo que intentaba superar el marco limitador de las líneas transversales, mediante propuestas en torno a la Educación Global, y trascender las prácticas de la sensibilización para llegar con mensajes críticos a los espacios extraescolares y a los medios de comunicación.

El mundo ha cambiado notablemente desde que organizáramos el I Congreso de Educación para el Desarrollo. La globalización neoliberal está marcando tendencias muy preocupantes que afectan a todos los ámbitos, también a los de educación y solidaridad. Nos movemos en un contexto poco favorable al trabajo en torno a la interculturalidad, a la ciudadanía global, a la educación como derecho humano, a la equidad y la justicia, a la democracia y la participación, a la conciencia crítica y a la acción comprometida. En el contexto local, la aprobación de la LOE en abril de 2006 nos sitúa en un marco donde apreciamos incertidumbres pero donde también identificamos una serie de oportunidades que tendríamos que ser capaces de aprovechar. La reflexión en torno a todos estos elementos que interactúan y conectan lo global con lo local ha sido el eje conductor de este III Congreso de Educación para el Desarrollo.

III Congreso de Educación para el Desarrollo. 2006

Este Congreso ha estado enmarcado en un proyecto más amplio llamado EducAcción presentado en consorcio por HEGOA (País Vasco), ACSUR-Las Segovias (Madrid, Asturias) y ASAL (Roma).

Objetivos

Para este encuentro definimos cinco objetivos:

Participación. Articular un espacio abierto al diálogo y al intercambio de debates, experiencias y propuestas de cara al futuro.

Evaluación. Valorar, con cierta perspectiva, el trabajo realizado, los avances o dificultades y el impacto socioeducativo de nuestras prácticas en los diez años transcurridos desde la celebración del último Congreso.

Convergencia. Avanzar en la complementariedad de los discursos críticos con que enfocamos el trabajo desde la educación formal, no formal e informal.

Incidencia. Hacer planteamientos educativos a la sociedad para hacer frente a las consecuencias de la globalización mediante respuestas creativas a los retos planteados y nuevas alianzas entre múltiples agentes que potencien nuestra capacidad de incidencia política.

Red. Tender puentes entre la amplia diversidad de ámbitos y actores que trabajamos a favor del desarrollo humano para analizar nuestras prácticas educativas desde otras miradas.

Comité organizador

Durante el año 2006, se han realizado reuniones en diferentes puntos del Estado para definir los contenidos, estructura y demás aspectos logísticos del Congreso con un grupo interdisciplinar de personas formado por:

- José A. Antón (Entrepueblos y MRP Escola d'Estiu "Gonzalo Anaya")
- Alejandra Boni (Universidad Politécnica de Valencia)
- Gema Celorio (Hegoa)
- Juanjo Celorio (Universidad del País Vasco. Hegoa)
- Queli Fueyo (Universidad de Oviedo)
- Raquel León (Intermon Oxfam)
- Alicia López de Munain Solar (Hegoa)
- Alfonso Luque Lozano (Universidad de Sevilla. Educación Sin Fronteras)
- Raquel Martín (Entreculturas)
- M^a Luz Ortega (Universidad ETEA de Córdoba)
- Roberto Porras (ACSUR-Las Segovias)
- Sibila Vigna (Intermon Oxfam)

Además, también se ha contado con la inestimable colaboración de:

Ana María Rivas, Inma Cabello, Adelia Miguel, Fernando Marhuenda, Marlen Eizaguirre, Nicolás del Alba y Esther Canarias.

Programa

Jueves 7 de diciembre

Palacio Villasuso. Plaza del Machete, s/n. Casco Viejo.

Mañana

12,30 Visita guiada al Casco Viejo y Catedral de Santa María (opcional)

Tarde

16,00 **Acreditación y entrega de carpetas**

17,30 **Apertura oficial**

Igor Irigoyen. Director de Cooperación para el Desarrollo. Gobierno Vasco.

Maxi Vega. Director del Gabinete del Diputado General. Diputación Foral de Álava.

Luis Guridi. Director de Hegoa.

18,00 **Ponencia: Mercantilización de la educación**

Ponente: Alicia Cabezudo.

Profesora de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Ponente: Ignacio Fernández de Castro.

Sociólogo. Miembro de Equipo de Estudios EDE. Madrid.

Modera: Juanjo Celorio.

Profesor de Didáctica de Ciencias Sociales, Escuela de Magisterio. UPV/EHU. Hegoa.

19,30 **Debate en plenario**

20,15 **Metodología de trabajo y organización de grupos para Seminarios y Talleres**

Presenta: Alicia López de Munain.

Equipo de Educación para el Desarrollo de Hegoa.

20,30 **Fin de la Jornada**

Viernes 8 de diciembre

Palacio de Congresos y Exposiciones Europa. Avda. Gasteiz, s/n.

Mañana

09,00 **Ponencia: Balance y estado actual de la Educación para el Desarrollo. 1996-2006**

Ponente: M^a Luz Ortega.

Profesora de Economía Aplicada, Universidad ETEA. Córdoba.

Ponente: Adelia Miguel.

ITECO –Centro de Formación para el Desarrollo y la Solidaridad Internacional–. Bélgica.

Modera: Alejandra Boni.

Profesora de Cooperación al Desarrollo. Departamento de Proyectos de Ingeniería, Universidad Politécnica de Valencia. Ingenierías sin Fronteras -ISF-.

10,30 **Debate en plenario**

11,00 **Pausa - café**

11,30 **Seminarios simultáneos: La Educación para el Desarrollo en la actualidad**

Facilitación	Relatoría
Roberto Porras. Grupo de Educación, ACSUR-Las Segovias. Asturias.	Concepción García. Coordinadora de Educación, ACSUR-Las Segovias, Madrid.
Juanjo Celorio. Profesor de Didáctica de Ciencias Sociales, Escuela de Magisterio, UPV/EHU. Hegoa.	Alejandra Boni. Profesora de Cooperación al Desarrollo. Departamento de Proyectos de Ingeniería, Universidad Politécnica de Valencia. Ingenierías sin Fronteras -ISF-.
Ana María Rivas. Profesora de Antropología Social y Cultural, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.	José A. Antón. Profesor de Geografía e Historia de Secundaria. MRP Escola d'Estiu "Gonzalo Anaya", Entrepobles. Valencia.
Nicolás de Alba. Profesor de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Presidente Coordinadora Andaluza de ONGD.	Marlen Eizaguirre. Coordinadora de Educación y Voluntariado. ALBOAN.
Inma Cabello. Mujeres en Zona de Conflicto -MZC-. Córdoba.	Fernando Marhuenda. Profesor de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.
Alfonso Luque. Profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Educación sin Fronteras -ESF-.	Adelia Miguel. ITECO –Centro de Formación para el Desarrollo y la Solidaridad Internacional-. Bélgica.

14,00 Comida

Tarde

15,30 Seminario simultáneos (continuación)

17,00 Pausa - café

17,30 Talleres simultáneos:

Taller 1. Ciudadanía y participación

Facilita: M^a Ángeles Llorente.

Directora del Colegio Público Cervantes de Buñol, Valencia.

Ex-Presidenta de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica.

Taller 2. Redes y alianzas

Facilita: Carlos Núñez.

Educador popular. Cátedra Paulo Freire de ITESO, México. Ex-Director del IMDEC.

Taller 3. Diversidades

Facilita: Pedro Sáez.

Profesor del IES Clara Campoamor de Móstoles, Madrid.

Colaborador del Centro de Investigación para la Paz -CIP- y Bakeaz.

Taller 4. Comunicación y cultura. Lenguaje y comunicación para favorecer una alfabetización audiovisual y promover una producción cultural transformadora

Facilita: Xavier Obach.
Periodista de TVE, Editor y Relator de La 2 Noticias, Madrid.

Taller 5. Educación para el Desarrollo y cooperación. ¿Sigues siendo la ED la cenicienta de la cooperación? El último espacio de "resistencia"

Facilita: Raquel Martín.
Equipo de Educación de Entreculturas, Madrid. Ex-Vocal de ED de la CONGDE.

Taller 6. Incidencia política

Facilita: M^a Luz Ortega.
Profesora de Economía Aplicada, Universidad ETEA, Córdoba.

19,30 Fin de jornada

Sábado 9 de diciembre

Palacio de Congresos y Exposiciones Europa. Avda.Gasteiz, s/n.

Mañana

9,00 **Plenario: Relatoría de seminarios y talleres. Debate y nuevas aportaciones**

Coordina: Alfonso Luque.
Profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Educación sin Fronteras -ESF-.

10,30 Pausa - café

11,00 **Seminarios simultáneos: Líneas de trabajo hacia el futuro**

13,30 Comida

Tarde

15,00 **Experiencias / Buenas Prácticas y Grupos de Trabajo**

Experiencias / Buenas Prácticas			Grupos de Trabajo	
Solidarios. La TV como vehículo para el Desarrollo.	La participación en la escuela. El funcionamiento democrático de los centros escolares como garantía de calidad.	Otro globo es posible / Egin bira lurbariri. Programa conjunto de sensibilización.	La Educación para el Desarrollo y el nuevo marco legislativo de la LOE.	Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (Bolonia).
Presenta: Belén Torres. Directora y presentadora del programa en Canal Sur TV. Profesora de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla.	Presenta: M ^a Ángeles Llorente. Directora del C. P. Cervantes de Buñol, Valencia. Ex-Presidenta de la Federación de MRP.	Presenta: Rakel Encina. Coordinadora de ONGD de Euskadi. Vitoria- Gasteiz.	Facilita: Albert Sansano. Área de Política Educativa y Renovación Pedagógica STEPV-IV.	Facilita: Queli Fueyo. Profesora de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo. Colaboradora de ACSUR-Las Segovias.
			.../...	.../...

Experiencias / Buenas Prácticas			Grupos de Trabajo	
Revista Pueblos. Instrumento de comunicación entre el Sur y el Norte.	Conectando mundos. Intercambio y debate entre alumnado de diferentes realidades.	Polygone. Red internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular.	.../...	.../...
Presenta: Luis Nieto. Coordinador de la Revista Pueblos. Paz con Dignidad.	Presentan: Raquel León y Gemma Bello. Programa Educación para la Ciudadanía Global, Intermon Oxfam.	Presentan: Adelia Miguel. ITECO -Centro de Formación para el Desarrollo y la Solidaridad Internacional-. Bélgica. Alicia López de Munain. Equipo de Educación para el Desarrollo de Hegoa.		
Ciudades educadoras. Los gobiernos locales como precursores de una pedagogía urbana.	La Educación para el Desarrollo en la universidad. La experiencia de ISF en los estudios científico-técnicos.	Fábrica de vientos. Escuela joven de Educación para el Desarrollo y Educación Popular.		
Presenta: Alicia Cabezudo. Profesora de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.	Presenta: Agustín Pérez-Foguet. Profesor de la UPC y antiguo presidente de la Federación Española de Ingeniería sin Fronteras.	Presentan: Concepción García y Roberto Porras. Grupo de Educación de ACSUR-Las Segovias, Madrid y Asturias.		

17,00 Pausa - café

17,30 **Plenario: Presentación de Conclusiones finales. Debate y aportaciones.**

Presenta: Gema Celorio.
Equipo de Educación para el Desarrollo de Hegoa.

Modera: Roberto Porras.
Grupo de Educación de ACSUR-Las Segovias de Asturias.

Relatoría: José A. Antón Valero.
Profesor de Geografía e Historia de Secundaria. MRP Escola d'Estiu "Gonzalo Anaya", Entrepobles. Valencia.

18,30 Fin de jornada

Metodología

Este Congreso ha pretendido ser un espacio de elaboración conjunta de líneas de acción entre los diferentes agentes que están o pueden estar implicados en un trabajo educativo orientado a la transformación social. Para ello se propusieron espacios de debate amplios tras los plenarios, así como diferentes formas de trabajo en grupos más reducidos en Seminarios, Talleres, Grupos de Trabajo y Experiencias / Buenas Prácticas.

Los **Seminarios** se conformaron como grupos de discusión heterogéneos que funcionaron de forma simultánea debatiendo el mismo tema y con el mismo guión de preguntas durante las 3 sesiones definidas. Cada uno de ellos contó con una persona facilitadora y una persona relatora que recogió conclusiones y destacó los elementos importantes planteados por el grupo.

Los **Talleres** fueron temáticos y dinamizados por una persona experta que orientó la sesión de trabajo.

La presentación de **Experiencias / Buenas Prácticas** y **Grupos de Trabajo** se llevó a cabo de forma simultánea. En este caso cada persona tuvo la posibilidad de elegir entre: a) un espacio relacionado con la práctica, donde se analizaron y valoraron experiencias desarrolladas con sus aciertos y dificultades, o b) los Grupos de Trabajo, en donde se debatieron dos de los temas de actualidad que más van a afectar al sistema educativo formal en los próximos años: el denominado Proceso de Bolonia (EEES - Espacio Europeo de Educación Superior) y la LOE (Ley de Educación Orgánica aprobada en abril de 2006). En estas actas no se incluyen las Experiencias que fueron presentadas, puesto que, junto con algunas otras, han sido objeto de publicación aparte.

El Congreso aceptó **Comunicaciones** que, aunque no contaron con espacio para su presentación oral, fueron publicadas en la página web (www.hegoa.ehu.es/congreso/index.htm) e incluidas en la carpeta de materiales, razón por la cual, tampoco son incluidas en esta memoria.

Aportes para una discusión sobre la Mercantilización en Educación. Educación pública, el derecho al desarrollo y la actual situación en América Latina

Alicia Cabezudo

Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes.
Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Finalizando el siglo XX una ola recorre el mundo bajo la palabra globalización, una ola que avanza y se introduce críticamente en países y regiones, que es económica y también cultural, que habla de mercados emergentes cayendo estrepitosamente, que muestra avances económicos, concentración de riqueza y expansión de la pobreza, que divide transversalmente a la sociedad, genera ilusiones y desilusiones produciendo una profunda incertidumbre.

Así, globalización e incertidumbre son parte de la misma realidad del mundo en que vivimos y que repercute directamente en las estructuras políticas de los países de nuestra región y de sus sistemas educativos, espacios donde cada sociedad se representa a sí misma, intentando convertirlos en depositarios de sus aspiraciones individuales y colectivas.

Pero es cierto también que los sistemas educativos han cumplido siempre el rol de referentes jurídico-institucionales de primera instancia para la consolidación de los sistemas democráticos latinoamericanos y para la concientización acerca de sus derechos por parte de los habitantes.

Salvados los peligros de gobiernos de facto y golpes militares que lesionaban con su sola presencia toda posibilidad de Estado de Derecho, la globalización económica y cultural se erige como un nuevo peligro para la construcción de sociedades democráticas donde debe primar el principio de equidad en el desarrollo de políticas económicas, sociales, culturales y educativas. La mercantilización ha avanzado en ámbitos impensables hasta hace diez años y hoy la educación pareciera presentarse como un "deber social", "una buena tarea filantrópica" o un excelente negocio en el campo de las empresas privadas

mas que una obligación de un estado responsable de políticas básicas y elementales para el cumplimiento de servicios públicos a la población.

El proceso de globalización que caracteriza a la economía mundial de fin del milenio y principios de éste, con fuerte acento en la concentración de riqueza y alto grado de tecnificación, trajo un correlato de pobreza y marginalidad en nuestra región.

La creciente precarización de las condiciones de trabajo, el desempleo y la corrupción; el creciente deterioro de la vida institucional y el debilitamiento de la democracia representativa, sin alternancia suficientemente ágil hacia otros mecanismos participativos, han impactado de lleno sobre el tejido social y económico de los países latinoamericanos. El resultado no puede ser más devastador.

Si bien los sectores de pobreza estructural no vieron modificada sustancialmente su situación de escasa o nula participación en la distribución de la riqueza, denotan sí una profundización de la marginalidad. A esta marginalidad se agregan los tradicionales indicadores de pobreza –alto índice de mortalidad infantil, embarazo precoz, escaso rendimiento y desgranamiento escolar, alcoholismo, desempleo– y la creciente aparición de otros flagelos como la violencia doméstica, la delincuencia infantil, la inseguridad ciudadana, adicciones, destrucción del medio ambiente, trabajo infantil, etc. elementos característicos de los procesos de pauperización extremos.

Finalmente debemos considerar también la aparición de miles de nuevos pobres. Ex trabajadores que sufrieron la extinción de sus fuentes de trabajo, y con ello toda cobertura social, sin alternativa ni redes de contención previstas. Estos sectores, que gozaban de la condición de ciudadanía, y se identificaban con una filiación política gremial, que veían posibilidades de desarrollo y podían soñar algún futuro, hoy abandonan las instituciones o fueron abandonados por ellas.

Los efectos de las denominadas políticas de ajuste estructural son bien conocidos y en América Latina hablamos de la “década perdida” cuando intentamos caracterizar los alcances de nuestra creciente marginación en los aspectos más relevantes de la actividad económica mundial.

Particularmente las autoridades municipales de las ciudades latinoamericanas, fuertemente afectadas por la recesión económica en general y por el déficit en materia social que genera el modelo neoliberal, debieron asumir el desafío de poner en marcha alternativas locales de gobierno que lleven a la práctica el valor de la igualdad de oportunidades, la equidad y la participación ciudadana en las decisiones de gobierno.

Fue necesario un franco planteamiento de políticas y mecanismos de afirmación y protección de los derechos para salvaguardar la integridad jurídica de la ciudadanía, su derecho a la educación y al desarrollo individual y social al mismo tiempo que avanza la privatización de los servicios y la mercantilización de la educación.

¿Cuánta pobreza puede soportar la libertad?, comienza preguntándose el documento del Grupo de Río de 1988. ¿Cómo superar la realidad de la pobreza? ¿Cómo evitar que en el interior de cada sociedad se repita la desigualdad? ¿Cómo garantizar a todos los

habitantes la protección de sus derechos fundamentales y el libre acceso a una educación digna?

Los gobiernos, quizás como nunca, se enfrentan a conflictos supra estructurales que a veces escapan a sus propias posibilidades de resolución. En realidad, existe gran cantidad de problemas que trascienden las competencias y responsabilidades de la administración local o nacional cuando el fenómeno de la trans-nacionalización de las empresas y los servicios cubren prácticamente toda la oferta.

Sin embargo, la población solicita soluciones y las demandas van a las autoridades más inmediatas, cercanas y fiables, con quienes comparten la existencia cotidiana en ciudades inmensas llenas de contradicciones.

Por eso, la gestión pública de la educación adquirió cada vez más relevancia y la búsqueda de respuestas a estas demandas parte del convencimiento de que no existen una política económica, una política jurídico-social y una política educativa diferenciadas.

Hay, sí, una política donde lo social está presente en todas y en cada una de las acciones que llevan adelante los gobiernos porque en un estado de exclusión social hay inseguridad no sólo para los excluidos sino para la sociedad en su conjunto.

Frente a esta realidad existen dos alternativas: seguir los alineamientos de la habitual cultura burocrática de los organismos públicos ("esto no se puede", "no es de nuestra competencia", "lo haremos el año que viene", etc.) y privatizar la enseñanza o, por el contrario, asumir el desafío de desarrollar un nuevo concepto de educación pública haciéndola más moderna, eficiente, ampliando su capacidad de competencia, de investigación y de gestión. Posibilitar, en definitiva, una auténtica Educación para el Desarrollo a nivel interno de las instituciones y a nivel de políticas públicas hacia toda la población.

Reestructurar las políticas públicas educativas teniendo en cuenta nuevas áreas de competencia es una demanda de esta época, donde la construcción de una sociedad justa, libre y solidaria, se refleja como una aspiración permanente en toda América Latina.

Las autoridades deben diseñar estratégicamente los programas que conduzcan al real cumplimiento de estos objetivos, teniéndose en cuenta las necesidades del futuro y las prácticas sociales y herramientas que se practican en el aquí y ahora. Nada sencillo, por cierto.

Desde esta perspectiva el territorio de las ciudades, los municipios o ayuntamientos han ofrecido un desafío interesante ya que son los lugares donde ocurre la vida y los espacios políticos donde mayor cantidad de reformas progresistas se han realizado en este sentido, posibilitando el desarrollo humano en condiciones de igualdad de oportunidades.

En muchos casos se ha incorporado a la dimensión municipal del trabajo colectivo, el aporte irrenunciable de las comunidades, de las organizaciones barriales, de las asociaciones civiles, de las iglesias de diferentes credos, de las acciones espontáneas de la vecindad que desarrollan de por sí importantes mecanismos de protección de los derechos y de desarrollo colectivo y público de múltiples estrategias educativas.

Asimismo, el Estado nacional es parte fundamental de la solución y tiene una responsabilidad directa en la conciliación entre los intereses privados y los públicos, y en la creación de condiciones apropiadas para el desarrollo de la iniciativa y del esfuerzo de las organizaciones no gubernamentales en materia pedagógica.

Las intervenciones políticas del gobierno en materia educativa presuponen definitivamente, pensar lo social en el mismo marco estratégico que la reforma económica y la protección jurídica proponiéndose, por tanto, un nuevo modelo de desarrollo en que la reforma social y la reforma económica se complementan y refuerzan en una misma lógica de eficiencia y equidad que debería reflejarse en el sistema educativo.

Se supera así la limitación de considerar lo social como objeto de políticas sectoriales o asistenciales –una de las más agudas contradicciones del viejo patrón– en que hubo fuerte crecimiento sin eliminación de la pobreza, sistemática violación de los derechos fundamentales de la población y ninguna atención o compromiso con políticas educativas planificadas.

En las políticas y mecanismos de protección de los derechos humanos y el derecho al desarrollo el gran desafío radica, justamente, en la concreción de una síntesis de esa profunda bipolaridad que caracteriza el sistema: a) desarrollo económico versus pobreza estructural y desempleo; b) desarrollo cultural versus violencia urbana; c) apertura a un mundo globalizado de bienes y servicios crecientes versus marginalidad, exclusión, analfabetismo; d) producción de conocimientos y tecnología versus analfabetismo; e) construcción de conceptos concretos de ciudadanía y derechos versus anomia, proceso de desafiliación, ruptura de lazos de contención, socialización primaria en un mundo de violencia y explotación.

Es, sin duda, un desafío que excede largamente las posibilidades de los gobiernos locales y nacionales, ya que todas estas diferencias tienen un origen común en variables de la macroeconomía y en políticas internacionales excluyentes que se sostienen creando grandes bolsones de producción a bajo costo con su correlato directo: pobreza y permanente violación de los derechos de la ciudadanía.

Pensar desde el inicio en la Educación para el Desarrollo como holística e integradora, nos permite cursos coherentes, donde se evitan programas aislados y desgastantes y se aprovecha el impacto de situaciones favorables para revertir otras de orden mucho más complejo. De esta manera es posible organizar prácticas socio-educativas facilitadas por la movilización y la expectativa que estas acciones producen y que permiten crear situaciones pedagógicas a partir de la convivencia y de actividades en múltiples escenarios pedagógicos donde se da una real práctica democrática participativa.

De acuerdo a esta óptica, reconocemos las políticas de Educación para el Desarrollo cuando en las ciudades se busca la inclusión para favorecer la integración de todos sus habitantes. Cuando las acciones asistenciales se potencian entre sí, para producir múltiples y variados impactos a nivel de conciencia, organización y capacidad de gestión de los propios destinatarios de esas acciones en un esfuerzo para transformar a los beneficiarios de servicios educativos en sujetos de derecho, portadores de ciudadanía.

Es responsabilidad y compromiso de los gobiernos –y no de particulares– la garantía del cumplimiento de estos derechos desarrollando para ello políticas públicas específicas que salvaguarden la aplicación de los sistemas de protección, tal como lo establecen las constituciones nacionales y los pactos internacionales refrendados por los estados.

Sin embargo, es verdad que América Latina no ha tenido muchas oportunidades de tener “paz para pensar, tranquilidad para hablar, sitio para crear, lugar para tener ideas”, tal como lo afirma el Premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel. Saturada de desconfianzas y temores por décadas de inestabilidad institucional, de censuras y violencias y de antagonismos políticos polarizados, hay múltiples cicatrices y aún heridas abiertas en el cuerpo social de Latinoamérica a causa de esos desgarramientos.

“Cayeron las expresiones visibles de un orden autoritario y corporativo francamente agotado; permanecieron indemnes, en cambio, ciertos rasgos propios de la práctica política antes dominante” (Natalio Botana, 1997:38).

La incapacidad del poder político para reconstruir el pasado con parámetros de verdad y justicia le ha dado un sentido decadente a la política, desplazándola del poder real de decisión que ha ido a parar a manos de grupos económicos concentrados. La mercantilización es generalizada y no sólo afecta la educación sino a todos los aspectos de la economía y de la cultura.

El proceso de democratización de las sociedades latinoamericanas acosado por crisis crónicas será, sin duda, muy largo y caracterizado por vaivenes de crecimiento y retroceso similares a los de la crisis mundial financiera que afecta a las políticas públicas y a las decisiones gubernamentales. Situación que repercute, sin duda, en la práctica real de los derechos fundamentales y en las estrategias de supervisión que lleven a cabo los estados en diferentes campos, entre ellos el educativo.

Los países latinoamericanos se ven obligados a enfrentar decisiones urgentes en materia de derechos humanos dentro de los cuales ocupa un lugar relevante el derecho al desarrollo originadas por la aplicación de despiadadas políticas de ajuste acordadas con organismos de crédito financiero internacional.

Es muy importante aquí la decisión política por parte de los gobiernos de asumir un rol activo en la política de protección de la educación pública teniendo en cuenta programas dinámicos que sustenten acciones concretas.

Estas acciones recomendamos que se presenten como:

- Progresivas, es decir evolutivas, lentas y profundas en el seno de la sociedad.
- Sistemáticas, coherentes con un proyecto político.
- Globales, que abarquen toda la sociedad en su conjunto.
- Participativas, que permitan a todos los ciudadanos y ciudadanas ser sujetos protagonistas.

- Novedosas, que permitan dar lugar a transformaciones en las estructuras y en la población.

En la mayoría de los países de América Latina se ha recuperado la forma democrática de gobierno, pero ¿estamos viviendo realmente un proceso de democratización?

Y si la respuesta es afirmativa, ¿podemos pensar seriamente en una política sistemática de educación pública que fije los parámetros deseables de un programa pedagógico para el cambio y la transformación?

Existen elementos de la realidad que dificultan la concreción inmediata de cambios que favorezcan una disminución de la mercantilización y que es necesario destacar:

- La enorme deuda externa condiciona toda nueva reformulación económica que los gobiernos quieran plantearse en esta nueva instancia constitucional.
- La centralización del poder produce un desajuste entre las instituciones democráticas y las exigencias de participación por parte de toda la población.
- La burocratización y transnacionalización del Estado han convertido a nuestros estados en caparzones democráticos que naturalmente se vuelven autoritarios porque han sido vaciados de decisiones claves.
- El aluvión social de demandas sin mecanismos de circulación en medio de crisis financieras y económicas genera sentimientos de frustración que conducen a verdaderas crisis de confianza en el sistema democrático.

Ateniéndonos a este cuadro descriptivo se comprenderá que resulta enormemente difícil introducir el proceso democratizador como una cuña que pueda dar lugar a grandes cambios en mediano o largo plazo y a un desarrollo real del sistema político y educativo.

La realidad de América Latina es la realidad del subdesarrollo, de la injusticia social, de la mala calidad de vida para millones de personas, de la dependencia respecto a los centros de poder, de la alienación cultural, de la miseria y la desocupación.

El proceso de democratización debería cambiar esta realidad y debería desarrollar el activo protagonismo de toda la comunidad, así como la oportunidad de vivir humanamente en ella.

El compromiso del Estado para con la educación pública en este proceso de democratización en el que su proyecto pedagógico constituye una parte esencial supone necesariamente la superación de las formas autoritarias de conducción y la aceptación de las ideas de autonomía, de responsabilidad y de diálogo entre todas las partes implicadas. Supone, además, la responsabilidad por parte del Estado de asegurar la educación, extendiéndola como el desarrollo integral del individuo para su inclusión en la sociedad, a través de la formación de una conciencia social abierta al cambio y a la participación.

El sistema educativo público debe pensarse sobre todo como escuela de ciudadanía y debe ser comprendida también como el ámbito donde las políticas de protección y salvaguarda

de los derechos humanos se desarrollen y generalicen como formas habituales de convivencia y como un sistema jurídico legítimo a la hora de defender a la ciudadanía.

La sociedad mundial no es una sociedad democrática y los poderes que allí actúan no se guían por el criterio de ciudadanos y ciudadanas iguales –concretamente no todos los ciudadanos y ciudadanas son ciudadanos y ciudadanas del mundo– aunque geográfica y éticamente deberían serlo.

La educación pública puede aportar a este proceso su consolidada práctica histórica de ser marco –a escala humana– de una posible y cotidiana convivencia democrática, como la que se realiza en las aulas. Puede aportar además, el aprendizaje y resistencia de la ciudadanía a admitir como inevitable un mundo político opaco y basado en la negociación desde la fuerza desnuda del dinero o del poder de las armas.

Las políticas educativas públicas han sido, en América Latina, un marco y un agente educador de derechos que, ante la tendencia a la concentración del poder, practica la opinión pública y la libertad; ante la tendencia al gregarismo, expresa el pluralismo; ante la tendencia a distribuir desigualmente las posibilidades, defiende la ciudadanía; ante la tendencia al individualismo, se esfuerza por practicar la solidaridad y la participación colectiva.

El “entrenamiento democrático” en el ámbito de este sistema es vital para la formación de la futura ciudadanía, consciente de sus derechos, responsable de sus deberes y sensible a los problemas de las personas, en la medida en que así haya sido educado por una sociedad abierta y transformadora.

Desde esta perspectiva, los gobiernos latinoamericanos en democracia han adquirido un particular compromiso educativo, social y político por cuanto implica la puesta en marcha de programas que tienen como objetivo el desarrollo de la solidaridad, la cooperación y la responsabilidad individual y grupal como pilares básicos de una formación democrática. Asimismo esta formación atiende en muchos casos los principios vinculados con los Derechos Humanos, la cultura de paz y la promoción de un espíritu crítico, con un objetivo transformador y modificador de la realidad.

Los proyectos educativos –resultado de políticas públicas para el desarrollo– deben ser organizados como verdaderas propuestas de aprendizaje que generarán la participación activa, la reflexión, la reelaboración permanente de los contenidos y métodos teniendo en cuenta las distintas características de los grupos y la verificación constante con las necesidades de la realidad.

Desde nuestra perspectiva, estos proyectos deberían cumplir las siguientes condiciones:

- Ser una experiencia colectiva, en un entorno de relaciones grupales horizontales.
- Ser una experiencia para resolver problemas y no simplemente para incorporar información.

- Estar basado en relaciones democráticas entre sus participantes, que representen o anticipen las relaciones democráticas de la sociedad.
- Atienda la formación de una conciencia democrática, pluralista, defensora de la paz y la vigencia de los preceptos institucionales en un estado de derecho.

¿Cómo podemos llegar a concretar políticas y mecanismos con estas características?

- Descentralizando la conducción política y desburocratizando la gestión jurídica.
- Garantizando la participación de todos los miembros de la sociedad.
- Exigiendo responsabilidad de cada persona en sus funciones específicas.
- Promoviendo cambios de actitudes dirigidas a la solidaridad y cooperación.
- Cimentando la integración como una tarea cotidiana.
- Impulsando la co-gestión con la comunidad, las organizaciones no gubernamentales y todas aquellas instituciones y empresas que tengan como objetivo el bienestar general.

Sostenemos firmemente, tal como lo señala el artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Pero la sociedad los desiguala, los diferencia rápidamente. Por eso es un imperativo político el de **volverlos iguales en derechos** como miembros de una comunidad y en virtud de una decisión conjunta de naturaleza política que garantiza a toda la población igualdad de derechos y a todos la defensa de los mismos. Sólo las políticas públicas tienen claro este objetivo y buscan su cumplimiento.

La igualdad es hoy una **construcción** elaborada convencionalmente por la acción conjunta de los hombres a través de la organización de la sociedad civil y de la comunidad política. Y ambas son responsables fundamentales de asumir su protección y defensa.

De ahí la relación entre el derecho individual de cada ciudadano o ciudadana de auto-determinarse políticamente junto con sus pares a través del ejercicio de sus derechos políticos y el derecho de la comunidad a autodeterminarse, construyendo nuevamente la igualdad, tal como lo señala Hannah Arendt (2006:146).

Este Congreso ofrece la valiosa oportunidad de debatir seriamente el derecho al desarrollo y el derecho a la educación pública como “constructores de igualdad y de equidad”.

Espero que este aporte desde América Latina pueda contribuir positivamente a un diálogo fecundo y a un intercambio colectivo de saberes y experiencias.

acabezudo@unr.edu.ar
pazderechos@yahoo.com.ar

Bibliografía

- Arendt, H. (2006): *Los orígenes del totalitarismo*. Buenos Aires, Alianza.
- Binner, H. (1998): *El futuro de las ciudades y la calidad de vida de los ciudadanos: la respuesta socialista*. Rosario, Argentina.
- Botana, N. (1997): *El siglo de la libertad y el miedo*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.
- Cassin, R. (1998): "El problema de la realización efectiva de los derechos humanos en la sociedad universal" en *Derechos Humanos, Lecturas de la Universidad Autónoma de Puebla*. Puebla, México, FCFM/BUAP.
- Gardella, J.C. (1997): "Ciudadanía y derechos" en *I Congreso Municipal de Investigación y Políticas sociales. De las necesidades a los derechos*. Rosario, Argentina.
- González, T. (1994): "El Municipio y la legitimación democrática" en *XXII Congreso Iberoamericano de Municipios*. La Plata, Argentina.
- Maira, L. (1997): *Superando la pobreza. Construyendo la equidad*. Santiago de Chile, Ministerio de Planificación y Cooperación.
- Molas Batllori, I. (1990): "La ciudad y la ciudadanía democrática. Una perspectiva política" en *La Ciudad Educadora*. Barcelona, España.
- Pasquini Durán, J.M. (1998): "Rehenes del miedo" en *Diario Página Doce*, Buenos Aires.
- Rodríguez y Rodríguez, J. (1998): "Los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos" en *Derechos Humanos. Lecturas de la Universidad Autónoma de Puebla*. Puebla, México, FCFM/BUAP.
- Romero, J.L. (1980): *La experiencia argentina*. Buenos Aires, Ed. de Belgrano.
- Sartori, G. (1996): *Teoría de la democracia. Tomo 1. El debate contemporáneo*. Buenos Aires, Ed. REI.

Mercantilización del Sistema de Enseñanza

Ignacio Fernández de Castro

Sociólogo. Miembro del Equipo de Estudios EDE. Madrid

1. "Lo que es" el Sistema de Enseñanza

El conocimiento de una parte de la realidad no puede hacerse sin partir del conocimiento de la realidad a la que pertenece.

La primera respuesta a la pregunta ¿qué es el Sistema de Enseñanza? debe tratar de precisar el grado de concreción temporal, espacial y social en que se encuentra el objeto de conocimiento en la totalidad a la que pertenece, y la segunda, debe definir su relación funcional como subsistema con la totalidad sistémica de la que es una institución o subsistema.

En esta ocasión se trata del momento actual y de un subsistema del sistema "Estado español", parte, a su vez, de la Unión Europea y ambos incluidos en el complejo y caótico proceso de la globalización económico-social que atraviesa actualmente la humanidad.

Respecto a la función que, en cuanto subsistema del Estado español, se le asigna al Sistema de Enseñanza considero que se sitúa en el proceso de reproducción social y, con ocasión del III Congreso de Educación para el Desarrollo, la funcionalidad reproductora que especialmente interesa es la que tiene que ver con el desarrollo o evolución económico-social y, quizá, con su impacto en la reproducción generacional de la población.

Precisados los límites del "objeto" de esta reflexión, en esta primera parte de la intervención se trata de exponer para el debate mis opiniones sobre lo que hoy es el Sistema de Enseñanza en tanto subsistema del Estado español dentro del tema del Congreso.

Primero. El sistema estatal al que pertenece el Sistema de Enseñanza objeto de reflexión es un sistema capitalista avanzado de tipo europeo con una cierta e importante pre-

sencia, al lado del Capital privado dominante, de un Capital público, un mestizaje que caracteriza a los estados democráticos representativos donde la presencia de una socialdemocracia política originariamente marxista es importante y ha hecho avanzar a la sociedad hacia lo que se denomina "estado de bienestar social". En este país, la transición de la dictadura franquista a la democracia representativa ha supuesto un significativo aumento del nivel de vida de la clase obrera tradicional que, durante este periodo, alcanza su estratificación de clase media y con ello el abandono de su condición y conciencia de clase revolucionaria que le asignaba el marxismo tradicional.

Este relativo enriquecimiento de los trabajadores y el desarrollo económico del país que pasa de un capitalismo incipiente a un capitalismo avanzado, se ha acompañado de un fuerte endeudamiento de las familias y de una bastante acusada precarización del trabajo. También ha supuesto el desmesurado crecimiento de la construcción inmobiliaria que, en una significativa medida, se ha apoyado en la especulación del suelo a nivel municipal. Se señala también una fuerte modernización social y un cambio demográfico muy importante: el país ha dejado de ser agrario produciéndose su industrialización con una destacada inversión del exterior, una urbanización acelerada y la fuerte expansión de los servicios. Por otra parte, hay que señalar el proceso de la incorporación de la mujer al trabajo y el pasaje desde la emigración obrera al exterior a una inmigración en progreso desde el exterior.

Segundo. El Sistema de Enseñanza en sus reformas durante el mismo periodo se ha ido ajustando, aunque con dificultades por la resistencia de la Iglesia a abandonar sus privilegios en el sistema y por la acción política de las fuerzas conservadoras en defensa de la enseñanza privada, para seguir desempeñando su función reproductora social y generacional en una sociedad que, como se señala en el punto primero, ha cambiado profundamente su estructura social.

Mi opinión, es que el cambio más importante que se ha producido ha seguido la dirección equivocada. Los objetivos generales se orientan a satisfacer las necesidades formativas de la población, a cualificar su fuerza de trabajo, dando respuesta a las demandas que, en el mercado de trabajo, presentan las empresas y agentes del desarrollo económico de la sociedad capitalista.

Se trata de un despiadado proceso de mercantilización del Sistema de Enseñanza público que se somete así a las necesidades de ampliación del Capital privado.

En relación con la función de reproducción generacional del sistema, es de destacar la ruptura de la reproducción familiar clasista precedente y su sustitución por una reproducción estratificada selectiva. El Sistema de Enseñanza lleva a cabo esta reproducción a través de la aplicación del principio de "igualdad de oportunidades" en la enseñanza infantil, primaria y secundaria obligatoria, pero propone una enseñanza selectiva en enseñanzas secundarias no obligatorias, en la "formación profesional" y en todos los grados de la enseñanza superior. En estas enseñanzas se impone el criterio de que triunfen los mejores en tanto que se excluyen los que no alcanzan los niveles que exige en cada caso el sistema.

La "igualdad en el poder de decisión" que reclama una democracia desarrollada se reduce así a una igualdad de oportunidades ante la carrera formativa para acceder a niveles económicos y sociales que permanecen muy desiguales.

El Sistema de Enseñanza, en el que se emplea buena parte de la inversión pública, sirve para revalorizar una fuerza de trabajo que cuando pone su valor a disposición del mercado de trabajo reinicia su bucle reproductor, reconvirtiendo la inversión pública en capital privado (fuerza de trabajo=capital humano).

El Sistema de Enseñanza público se convierte así en un instrumento impresionante de privatización.

Por último, hay que señalar que en el proceso formativo de oficios y en el profesional superior del Sistema de Enseñanza público es precisamente donde se produce la cualificación de los trabajadores y su capacitación para conseguir mayor productividad. Los efectos de esta cualificación sobre el incremento de productividad se produce en una proporción mucho mayor que los aumentos en el valor de la fuerza de trabajo cualificada consumida, multiplicando así la plusvalía sobre la que descansa la ampliación del capital y el beneficio de las empresas.

La plusvalía sobre la que descansa la ampliación del Capital privado en su circulación y el beneficio de las empresas se produce, en gran parte, en el Sistema de Enseñanza público.

2. "Cómo tendría que ser" el Sistema de Enseñanza

Cuando en los procesos de conocimiento se incluye el análisis del objeto de conocimiento y la actividad de significar su representación simbólica para quien conoce y, además, se consideran ambos como parte de la actividad compleja de vivir y de ser de los humanos en tanto sujetos libres, conscientes y responsables de sus propias vidas, se hace necesario encontrar o producir y poner de manifiesto el referente que sirva para ese proceso de significación y análisis de la representación simbólica del objeto.

En esta reflexión el "referente" está en el enunciado de la cuestión misma que se plantea, el empleo del condicional "tendría" lo reclama: cómo tendría que ser el Sistema de Enseñanza si los miembros del sistema estatal al que pertenece como subsistema fueran sujetos libres, conscientes y responsables de sus propias vidas o, de manera todavía más explícita, cómo esos miembros querrían que el Sistema de Enseñanza se organizase para cumplir la función de asegurar que su reproducción social y generacional incluya su condición de sujetos libres, conscientes y responsables de sus propias vidas.

En una sociedad como la nuestra, en la que la mayoría de su población no alcanza el desarrollo pleno de sujeto libre, consciente y responsable de su vida, su reproducción progresista, en el sentido de la evolución de la vida que protagoniza la humanidad, exige que esté presidida por la innovación y el avance generacional, lo que supone que en el Sistema de Enseñanza se incluyan los medios para que las nuevas generaciones sean

capaces como sujetos de innovar, una capacidad que los alumnos y alumnas tienen que producir para sí en el proceso de su desarrollo y formación en el Sistema de Enseñanza

Durante su escolarización el alumnado tiene que (1) desarrollar la capacidad y el hábito de informarse para (2) representar simbólicamente con el mayor ajuste a la realidad el objeto de su conocimiento y (3) significarlo según el referente de cómo tendría que ser para que sirviera a lo que él o ella necesita para vivir como sujeto. Sobre este conocimiento (1, 2 y 3) del objeto, los alumnos y alumnas tienen que capacitarse para producir el proyecto de la transformación necesaria del objeto de conocimiento, (4) la representación simbólica del objeto ajustado o ya transformado que describa el objetivo a alcanzar, y (5) el plan de acción para realizar el proyecto en la realidad. Cuando se les imponga la imposibilidad de realizar los cambios requeridos individualmente, los alumnos y alumnas tienen que saber (6) asociarse con otros para llevarlo a cabo sin que su condición de sujetos se pierda en la asociación correspondiente, y (7) asociados, (8) producir el cambio o realizar el proyecto en la realidad y, por último, (9) usar o consumir lo producido.

Sin embargo, el desarrollo al que actualmente sirve el Sistema de Enseñanza Público, es el desarrollo económico identificado con la ampliación del Capital privado.

La reforma del Sistema de Enseñanza público, que exige su significación sobre el referente que se propone, supone colocarlo como agente instrumental del cambio en el progreso y del cambio de la sociedad en su conjunto. La función reproductora de la sociedad siguiendo el ritmo de incorporación de las nuevas generaciones, señala no sólo su protagonismo en los cambios, sino también su posición de avanzada o vanguardia de los mismos.

La sociedad no puede alcanzar la condición democrática plena en la que todos sus miembros adultos sean sujetos de sus propias vidas sin que su subsistema de enseñanza consiga que se desarrollen como tales. Hacerlo, supone no sólo cambios en sus objetivos, en sus estructuras y en sus pedagogías, sino también y sobre todo cambios en los enseñantes, en su formación y en sus expectativas. Cambios para conseguir que alumnos y alumnas se coloquen en una posición activa de sujetos del proceso educativo, abandonando la actual posición pasiva de ser educados, enseñados o aprendidos, en que todavía hoy se encuentran. Para ello parece necesario que los enseñantes y el sistema avancen hacia la puesta en funcionamiento de una "pedagogía de preguntas" a las que progresivamente tienen que ir respondiendo las y los estudiantes a lo largo de su escolarización y de su paso por el Sistema de Enseñanza, teniendo en cuenta que este, como mínimo, debería transformarse conforme a las siguientes claves:

1. Transformar el actual proceso de transmisión e interiorización progresiva en los alumnos y alumnas de los avances científicos alcanzados en las diferentes materias, por su puesta a disposición como base de información para que puedan, en lugar de ser informados, (1) informarse, iniciando así su actividad de conocer el medio y las sociedades donde viven y puedan llegar a vivir como sujetos libres, conscientes y responsables.

2. Ser el soporte para que, a partir de la información, los alumnos y alumnas realicen (2) la representación simbólica (hablada y escrita) del objeto a conocer y que ésta representación les sirva de base operativa para que efectúen su (3) significación sobre el referente de satisfacción de sus propias necesidades y deseos y cuanto exijan las necesidades y los deseos de los grupos en los que en cada momento se encuentran socializados. La mayor dificultad que se debe superar en este punto de la actividad de los alumnos y alumnas es lograr que la representación que realicen del objeto a conocer sea la descripción objetiva más aproximada de la realidad, en tanto que su significación sea lo más subjetiva o acorde con sus necesidades y deseos o los de los grupos sociales a los que pertenezcan, cuando ese sea el caso.
3. La actividad siguiente de los alumnos y alumnas, que la reforma del sistema y la formación del profesorado tienen que hacer posible, consiste en realizar (actividades 1-2-3) la representación simbólica de cómo el objeto de conocimiento tendría que ser, imaginandoselo ya ajustado a la satisfacción de las necesidades y deseos que les han servido como referentes para significarlo.
4. Después el sistema y los enseñantes tienen que facilitar que el alumnado represente simbólicamente (actividades 1-2-3) las diferencias que hay entre el objeto tal como ha sido representado por el alumno o alumna y su nueva representación ajustada a la satisfacción de sus necesidades, para que sobre estas bases diseñe (4) un proyecto de lo que habría que hacer para ajustar lo que es a lo que tendría que ser para conseguir la satisfacción de necesidades y deseos, y (5) el plan de trabajo o de acción para realizar el proyecto sobre el objeto y que éste realmente se transforme.
5. En este punto, aparece un paso importante a dar por los alumnos y alumnas con la imprescindible ayuda de los enseñantes y de la organización del Sistema de Enseñanza: diseñado por cada alumno o alumna, el proyecto y el plan de trabajo para llevarlo a cabo, cada uno tiene que realizar (6) el ejercicio de activar su voluntad, lo que supone descubrir y elaborar (1-2-3) el contenido ético que desprende el proyecto y la realización del plan de trabajo en tanto actividad de vivir.
6. En el Sistema de Enseñanza este ejercicio implica la sustitución de los procesos actuales de transmisión a los alumnos y alumnas de la ética, la moral y los valores sociales correspondientes, por la actividad de facilitar y ayudar al alumnado a descubrir en los proyectos y en los planes de trabajo para realizarlos la ética y los valores que desprenden. De esta actividad se deriva el siguiente paso.
7. Cuando se impone la necesidad de formar un grupo o incluirse en un grupo ya existente para llevar a la práctica la realización del proyecto o, si la práctica se sale de la realidad escolar y la actividad escolar se limita a prepararse para asociarse como sujeto en el futuro, el sistema tiene que facilitarles (7) el conocimiento y el aprendizaje de esa necesaria socialización con la que los alumnos y alumnas tendrán que enfrentarse, planteando cómo es la socialización hoy existente y

como tendría que ser (1-2-3) para que ellos, asociándose, continúen siendo sujetos de sus propias vida y de la actividad de las asociaciones a las que pertenezcan. La organización de esta actividad asociativa de los alumnos y alumnas como necesaria para que puedan vivir como sujetos dentro de este proceso, constituye uno de los grandes temas que tiene que abordar y resolver el Sistema de Enseñanza en sus reformas uniéndolo muy directamente a la actividad descrita en el punto anterior de producción de la ética correspondiente.

8. Las actividades (8) de producción o realización de los proyectos y (9) del consumo de lo producido como actividades de vivir en cuanto sujetos en el sentido pleno que aquí se toma como referente tienen también que abordarse en el sistema escolar. Aunque difícilmente, salvo en muy contadas y limitadas experiencias de laboratorio, puedan realizarse esas actividades dentro de los centros, sí se pueden plantear como preguntas a contestar por los alumnos y alumnas de forma que les permita adquirir el conocimiento y los hábitos de realizarlos como sujetos independientes, libres, conscientes y responsables, defendiéndose de su alienación tal como en la actualidad y en las sociedades capitalistas avanzadas se produce.

La relación obligada entre los subsistemas y el sistema al que pertenecen y aún la relación de este sistema estatal con los más amplios que le incluyen, imponen en todo caso que las reformas del Sistema de Enseñanza se atengan a las tácticas y estrategias políticas, aunque es necesario que éstas sean presionadas desde la población o poblaciones concernidas y de sus asociaciones correspondientes.

Esta reflexión se coloca en ese campo de la presión, esperando que en el largo camino que separa al sistema de los objetivos finales, se llenen sus carencias, se corrijan sus defectos y se alarguen los aciertos que contenga.

Reconstruir una socialización crítica¹

Juan José Celorio

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales. Escuela de Magisterio. UPV/EHU. Vitoria-Gasteiz

Entender la Educación para el Desarrollo (ED) como un movimiento de socialización es situarnos en un sistema de actores con voluntad y estrategia para influir en todas las agencias e instituciones de socialización humana con determinadas claves capaces de afrontar una respuesta a la globalización dominante. Se trata de una socialización para el impulso de resistencias críticas a sus efectos y dinámicas, al tiempo que para ensayar y crear otras formas de globalización de un desarrollo humano sostenible desde perspectivas de género, sur e interculturalidad. Es por tanto un reto que pretende oponerse a las formas de socialización dominante bajo las que la globalización neoliberal pretende asentar y extender sus políticas, redes y estructuras. Es también una estrategia que pretende colaborar y apoyarse en las fracturas y los sectores que sufren la reordenación de la nueva socialización real.

Esta nueva ED llamada de 5ª generación, debe ser forzosamente crítica tanto en su vertiente teórica –esto es– susceptible de entender críticamente las tendencias dominantes y elaborar discursos y propuestas teóricas transformadoras, como en su vertiente práctica construyendo, reelaborando, ámbitos sociales de resistencia, creación y reforzamiento alternativo. Esta socialización crítica, que por tanto debe entenderse como una estrategia global para la educación formal, no formal e informal, debe y puede incorporar una serie de líneas estratégicas como las que se proponen a continuación:

¹ Revisión y aportaciones de José A. Antón y Gema Celorio. Este texto, integrado en el proceso de preparación del Congreso, se presentó para su discusión y debate con el fin de enriquecerlo y matizarlo con las aportaciones que pudiera realizar el conjunto de las personas participantes en ese foro.

Perspectiva local-global del saber crítico

El saber crítico necesario para una comprensión del mundo desde claves éticas y transformadoras, es decir, con capacidad de ser relevante para intereses emancipadores, necesita hoy ser reubicado socio-espacialmente.

La modernidad construyó una institución del saber, el científico, con pretensiones de neutralidad y carente de impregnaciones sociales, culturales, históricas y espaciales. Ese saber que se entendía como carente de intereses ideológicos en su lectura de la realidad natural y/o social era presentado como útil para toda la sociedad y con capacidad para orientar la acción deseada sobre el mundo. Una acción que caminaba al progreso, la mejora e igualdad sociales, los derechos de la humanidad y la eliminación de las miserias y violencia del viejo régimen.

Así se ocultaba el carácter de discurso construido en determinados ámbitos sociales y con especiales horizontes e intereses. Encubría su lógica real, la de un saber/poder como mecanismo de legitimación del orden dominante. Un saber/poder construido en, desde, y para, las visiones de los sectores beneficiados e interesados en un modelo industrial, el capitalista, gestado y centrado en la denominada cultura occidental e impregnado de una perspectiva androcéntrica, agresiva y orientada hacia el poder. Así lo eurocéntrico y androcéntrico se convertirá en paradigma de lo planetario y universal, en referente y marco de la humanidad, lo característico de un modelo de crecimiento industrial explotador e insostenible, patrón de desarrollo y progreso. Desde esa perspectiva ese saber despliega su propio poder constructor de la realidad.

Así se construirá la "modernidad humana", con un determinado arquetipo viril, asimilando un sistema de comportamientos, un universo mental, unas estructuras de dominación y una determinada manera de conocer y pensar el mundo que son el producto de formas de conocimiento y de conciencia, contruidos socialmente y que están estrechamente relacionados con las estructuras socio-económicas internacionales reales surgidas de la mano de las nuevas clases emergentes en la modernidad capitalista e imperialista.

Sin embargo, la globalización nos acerca el mundo mostrando los límites y crisis de ese discurso de poder mostrando sus consecuencias, sus conflictos, sus límites y contradicciones y su incapacidad para dar cuenta de la realidad en toda su diversidad. La globalización subvierte el conjunto del proyecto social moderno y con ello las bases desde las que se desplegó la pretensión de ese saber/poder universal y atemporal. Esta dinámica global aumenta la fragmentación en el interior de las sociedades mientras extiende y aumenta la desigualdad y la injusticia. Pero esta globalización con su reestructuración nueva de clases y poderes a nivel planetario sigue siendo una estructura de desigualdad, opresión, marginación y violencia global que necesita nuevas formas discursivas. El nuevo saber/poder tratará de esconderse tras la narrativa de la diversidad. La pretensión de que ningún discurso posible tendrá mayor legitimidad frente a otro en el análisis global y crítico del "orden realmente existente" actúa, de hecho, como un discurso reproductor del mismo. El orden existente legitima por cuanto existe y no necesita someter-

se a la revisión crítica de ninguna lógica y saber. Todo ello, nos hace conscientes de la urgencia e importancia de otro saber, susceptible de ser útil a esa diversidad de espacios, contextos, situaciones e intereses. Un saber capaz de ser construido, y ser socialmente relevante, en esa diversidad local y cultural pero también capaz de dar cuenta de la dimensión global de las nuevas tendencias y sobre todo que se construya de forma comunicativa entre los diversos agentes locales del planeta. Saber para y desde la diversidad, con voluntad y capacidad emancipatoria, pero también desde y para la comunicación global entre los pueblos y culturas del planeta.

Así, ese nuevo proyecto de saber para otro desarrollo social alternativo deberá plantearse como retos, entre otros, nuevas formas de entender los derechos sociales y políticos, el problema de la democracia y la participación, la concepción espacial de los proyectos políticos, las estructuraciones y reelaboraciones desde la diversidad, la cuestión de la comunicación, la relación cultura/construcción de la realidad... aspectos, que condicionan a su vez la esfera educativa, entre los subsistemas que reflejan las determinadas concepciones ideológicas. En el trasfondo de esta manera de concebir lo educativo, están cuestiones claves como el sentido del conocimiento relevante y crítico, la cuestión de la selección cultural, la organización educativa, la investigación desde la práctica y las relaciones con la comunidad socio-educativa, el medio y su entorno.

Política del deseo humanizante

Pero la reconstrucción del contenido de esa nueva socialización en ED deberá tener en cuenta la cuestión del deseo, el placer, las identidades utópicas. La modernidad pretendió que la cuestión del conocimiento, la elaboración de una visión del mundo, fuera construida como si no existiese sujeto, ni individual ni social, como si respondiese a entes carentes de corporeidad, deseos, subjetividades, sueños, intereses, emociones... Sin embargo, la reconstrucción de una política cultural estructurada y orientada a la producción de acciones y estrategias individuales y colectivas ha sido particularmente cuidada por el capitalismo de la globalización. Especialmente desde su punto más débil la problemática del consumo y del mercado.

Cuando el capitalismo global consigue organizar la producción masiva a escala planetaria su problema es cómo reproducir de forma imparable la expansión del hiperconsumo promoviendo una auténtica ingeniería del deseo, de la identidad, de la emoción. Aumenta así el divorcio entre un saber pretendidamente neutral y producto de una lógica exclusivamente mental del mundo de las ideas y conceptos y el mundo del saber para la plasmación de los sueños, las emociones, los deseos, identificados como necesidades que se deben resolver en la acción individualmente repetida del consumo mercantil. Políticas persistentes y sistemáticas de impactos aparentemente poco visibles intentan guiar la influencia en el condicionamiento, emergencia y decisión sobre las formas de vivir las relaciones sociales, el ocio y el consumo, que van forzosamente ligados a una insostenibilidad ecológica y socialmente inviable.

Una socialización crítica con perspectiva alternativa debe plantearse una política del deseo en relación con el saber emancipador y las prácticas derivadas del mismo. No es

una cuestión metodológica, no se trata de pensar en la “presentación atractiva” sino en cómo construir un saber crítico interesante e implicado en las gentes, en sus necesidades, anhelos y deseos reales. Por tanto se trata de construir una política de felicidad, deseo y utopías, rehumanizante y rehumanizada.

Alfabetización audiovisual

Como lo anterior, una nueva socialización implica una nueva noción de alfabetización. La modernidad en su proyecto educativo colocó en el núcleo de la alfabetización, esto es, en el centro de la capacidad de acceder a la cultura acumulada y la cultura comunicada, lo que era el sistema de la codificación dominante, la cuestión de la lectoescritura. Aprender a leer y escribir de forma comprensiva y con capacidad de expresarse y decodificar lo comunicado, se convirtió en el centro de la base socializadora necesaria para la ciudadanía. La lectura y la escritura aparecían como las dos puertas necesarias para acceder al poder de la cultura, de la reflexión, del análisis, del saber crítico. Todo proyecto de saber/poder colocaba la alfabetización en el código textual como un componente fundamental.

Sin embargo hoy la codificación cultural, y las formas dominantes en que se expresa la comunicación y se difunde la cultura no están sólo en un formato en clave de escritura, sino en clave audiovisual. La alfabetización como proyecto social y cultural emancipador debe afrontar hoy junto a los retos clásicos de acceso a la cultura de los códigos y soportes de la escritura nuevos retos para el acceso a los nuevos lenguajes, soportes y medios en los que se codifica, visualiza y se reorganiza la cultura. Si la alfabetización era una cruzada contra la “cultura del silencio”, la “invisibilización de los actores”, el “secuestro del discurso”, la “desestructuración de las identidades”, la “subordinación a la impotencia”, es evidente que sigue siendo necesaria esta apuesta por la construcción de nuevos horizontes, nuevas herramientas y proyectos sociales. La alfabetización es una lucha social, cultural, política y tecnológica, por eso hay que crear las condiciones para que esa nueva alfabetización sea posible para los colectivos pobres, marginados y excluidos del planeta.

Los cambios vertiginosos referidos a los nuevos formatos de soporte de la comunicación, han provocado un mayor y más rápido acceso a la información. La información puede ser extendida con inmediatez casi planetaria. Además la producción de información se ha convertido en una lógica del neo-capitalismo global. La información masiva y fragmentaria, en nuevos formatos y codificaciones, inunda y coloniza los ámbitos de las culturas. Pero esta masividad y expansión de la información en las sociedades no va forzosamente acompañada de su democratización, de un mayor dominio de la capacidad expresiva y comprensiva. Su espacio social de codificación, uso, circulación y comunicación no ha compensado adecuadamente el espacio vacío dejado por el retroceso de la cultura verbal. Y es que la viabilidad tecnológica no depende de su dimensión estrictamente técnica, sino de su dimensión y viabilidad social.

Si la influencia económica se basa en el control de los medios de producción y distribución de la riqueza y la influencia política en la apropiación de los mecanismos de decisión e instrumentos de coacción; la influencia ideológica y cultural, sin embargo, se

obtiene desde la construcción de una ética y moral basada en un sistema de conocimiento y análisis del mundo social que representa la visión de las clases dominantes, pese a lo cual, se presenta como única y válida para todos los sectores de la sociedad.

Y sin embargo, la socialización ha dedicado poca atención a la cuestión de la alfabetización audiovisual cuando es precisamente el texto audiovisual una de las formas de codificación más insidiosas por su capacidad de ocultarse como tal –y por tanto elaborado socialmente de acuerdo a un conjunto de claves y normas–. Textos cuya escritura puede parecer invisible y camuflarse como una pura copia realista –hiperrealista– de la realidad... Textos, por ello, que encubren su recreación de lo real y se convierten así en potentísimas armas de adoctrinamiento y socialización aparentemente ingenuas y neutrales. La alfabetización audiovisual es una herramienta estratégica para una socialización crítica.

Mecanismos de modelación provenientes de los medios de comunicación, los videojuegos o el marketing, invaden hipermercados, espacios de ocio, deporte, moda y, en general, de consumo, influyendo de manera decisiva en la percepción de esta “realidad mediada y mediadora”. Todo ello construye un nivel de conciencia y de categorías mentales, un imaginario colectivo, mediante prácticas sistemáticas de inclusión y exclusión, generadoras de lenguajes preeminentes, códigos comunicativos y estereotipos, los cuales fabrican una determinada representación del mundo. Esta “industrialización de la mente”, extendida a través de espacios informales, va ganando de manera creciente, mediante sus técnicas de seducción, territorios de vida cotidiana.

Resulta imprescindible que en el proceso de socialización, mantengamos un horizonte permanente de reflexión crítica sobre las relaciones entre el conocimiento tecno-científico, el papel de la comunicación y la estructuración de los proyectos sociales. Hay que reflexionar desde un plano de análisis de las políticas culturales y educativas y su repercusión en la ciudadanía, pero también desde el análisis y evaluación de las prácticas de construcción de alternativas y estrategias. Desde ahí debe afrontarse como objetivo de la ED, entre otros, la superación del déficit cultural que supone no poder comprender cómo la sociedad configura esa tecnología y, a la vez, cómo ésta influye en la sociedad, de manera que la ED propicie la formación de personas con competencias para interpretar, crear y usar mensajes y discursos para la transformación social.

Nueva ciudadanía

El problema de la ciudadanía no es una cuestión que podamos contemplar como exclusivamente derivada de la modernidad y del nuevo modelo de los llamados Estados modernos. Por ejemplo la extensión de la ciudadanía en las sociedades de la antigüedad (Grecia y Roma entre otras) fue fuente de conflictos por cuanto lógicamente refería la relación entre las personas y las estructuras de poder que regulaban unas políticas y admitían/rechazaban sus derechos. Sin embargo las ciudadanía premodernas nunca pretendieron asignar un status de igualdad que significara el reconocimiento de derechos de sus miembros respecto al poder del estado. El sentido era más bien de pertenencia a una comunidad política frente a quienes no pertenecían.

“En el desarrollo de la «ciudad» –desde la *polis* griega hasta las ciudades medievales– la ciudadanía se caracterizaba por ciertos deberes y derechos que iban más allá de la pertenencia a determinado estamento, clan o familia y estaba reservada sólo para los hombres. [...] La ciudadanía, cualquiera sea su forma desde la antigüedad hasta el presente, posee una serie de atributos comunes. Siempre ha significado una cierta reciprocidad de «derechos frente» y de «deberes hacia» la comunidad. La ciudadanía ha implicado pertenencia a una comunidad en la que cada individuo desarrolla su vida. Dicha pertenencia ha implicado diversos grados de participación. La cuestión de quién debería participar y en qué ámbito es un interrogante tan viejo como el propio mundo antiguo (Held 1997:55).” (L.C. Pautassi, 1999 en www.flacso.org.ec/docs/safispautassi.pdf).

En esa construcción del nuevo sistema de poder de la Modernidad se genera una ciudadanía política que permite legitimar las dos condiciones contradictorias de la sociedad moderna, el status de igualdad de todo miembro de la sociedad ante el nuevo estado –si bien en la realidad tardó mucho en ser puesto en práctica (trabajadores y trabajadoras, mujeres, minorías)– y por otro, la aceptación de la desigualdad de hecho ante la riqueza. Ciudadanía de derecho frente al derecho de la propiedad. Esta contradictoria ciudadanía creó, sin embargo, una perspectiva de colocar el estado y la política en el centro de las estrategias de los actores sociales.

La ciudadanía del estado moderno se edificó arrasando el ámbito de lo comunitario. Las relaciones comunitarias son suplantadas y reordenadas por instituciones que gestionan el ámbito social en sus diversas dimensiones, sean las ligadas a las necesidades humanas: salud, educación, consumo... o aquellas otras más ligadas a relaciones simbólico-espaciales, ámbitos de reunión, ocio, plazas en las calles, zonas peatonales... Es decir, lugares y ámbitos donde se construye, distribuye y regula la dimensión pública de la vida social. Esto implica rescatar el conjunto de dimensiones de lo comunitario público más allá de lo político en el sentido de lo que tiene relación con la administración del poder estatal. Esta dimensión es la condición de la participación política y el ejercicio amplio de la construcción y regulación democrática de todos los espacios. Es por tanto importante rescatar esa dimensión de lo público en el sentido más amplio de lo tradicionalmente político y que tiene importantes implicaciones espaciales para su significado plenamente social. Resulta esencial crear campos de experiencia social del espacio público, territorios de participación y decisión de corresponsabilidad y solidaridad, donde aprender a ejercer esa ciudadanía.

Organizarse colectivamente para influir, controlar, exigir, utilizar el poder del estado en la dirección de políticas y objetivos favorables a la ciudadanía. El Estado, aparato por encima de la ciudadanía, impulsaba sin embargo a aquélla a constituirse para poder dirigir su poder contra los obstáculos existentes en la propia sociedad a sus derechos ciudadanos. El pacto básico era la aceptación de la concentración absoluta de poder en la maquinaria del estado que así podía normar y modelar cualquier aspecto de la realidad que ocurriera en el ámbito de su territorio soberano, a cambio de un modelo constitucional democrático y de derechos, por el cual la sociedad constituida en ciudadanía controlaba y participaba en el uso y gestión de ese poder.

Sin embargo, la globalización está subvirtiendo esas dos condiciones básicas. En primer lugar, limitando el poder de los estados que cada vez tienen más puesta en cuestión su capacidad de controlar y normar las dinámicas que se dan dentro de su territorio. Se extiende la conciencia de que hay nuevos poderes y dinámicas que el estado no controla y que funcionan con escalas y sistemas que no corresponden con el estado, y ante los que no se tienen instrumentos de control e influencia. Se aleja así el principio, de que todo es posible, a condición de exigir a ese ámbito central de la política y el poder, que es el estado, para que actúe en una dirección. En segundo lugar, la extensión de los modelos de democracia real muestra las limitaciones de la capacidad real de controlar e influir en ese aparato que parece tener sus lógicas, intereses y dinámicas propias. Por último el capitalismo global construye una cultura anti-ciudadana de gran potencial, ligando la consecución de proyectos y necesidades, no en resoluciones colectivas y de la mano de la política, sino en proyectos individuales y de la mano del mercado.

La ED debe facilitar la reconstrucción de los propios significados y valores culturales, a sabiendas de que éstos se generan en los procesos de negociación e intersubjetividad, creando espacios dialógicos donde se problematizan esos significados y se van replanteando esas mediaciones. Cuestionando el “sentido común” y los significados “naturales”, que son la apariencia de las cosas; examinando e interrogando el “mundo de la vida”, las experiencias, subjetivas e intersubjetivas, construidas mediante un lenguaje que permita múltiples significados. En definitiva, una ED como capacitación para la participación como ciudadanas y ciudadanos activos e informados, y también como desarrollo político y social de la sociedad en sus diferentes escalas.

La dinámica ciudadana del “agrupémonos para influir en el estado hacia políticas de...”, se transforma en “compita usted por conseguir mejoras de status y participación en la riqueza para poder comprar en el mercado lo que usted individualmente desee”. Pero la Educación para el Desarrollo debe construirse reorientando una nueva visión de la ciudadanía como proyecto donde sólo lo colectivo-político puede resolver las necesidades y afrontando las nuevas escalas y poderes de la globalización. Esto sólo es posible si es capaz de enfrentarse con las dinámicas reales que excluyen a amplios sectores de las mayorías mundiales de la participación real. Frente a un cierto número de personas que participa de manera creciente en el mercado mundial y en las decisiones globales, hay que articular a una inmensa mayoría que se queda al margen. Una parte por procesos de seducción de una “participación ficticia”, otras por la inducción de que toda “participación carece de influencia” en las vidas de las gentes, y las demás porque esta cuestión ni siquiera aparece en el propio horizonte de supervivencia. Al tiempo, la ausencia del Estado (la reducción a su mínima expresión de sectores básicos como el sanitario, los servicios públicos, protección civil, o el educativo, en beneficio del gran capital privado), ha generado, por ejemplo, que los efectos de los desastres “naturales” sean cada vez más terribles especialmente para las personas más pobres.

Así la aportación de la ED a la educación cívica y democrática de la ciudadanía tiene dos grandes dimensiones estratégicas, uno la promoción y articulación de las condiciones que hagan posible la participación de los sectores más frágiles, excluidos y marginados de las sociedades, pero también, y al tiempo, desarrollando una línea de defensa y

reconstrucción de la dimensión política comunitaria de todo lo que representa espacios de poder y definición de lo que afecta a las comunidades sociales. La defensa de lo público en sentido amplio –lo que implica oponernos a la regulación de una gran cantidad de ámbitos colectivos, que se dejan en manos de intereses puramente privados, con su consiguiente descapitalización social–, la promoción de la participación de la ciudadanía en todos los niveles (consejos de diverso tipo, presupuestos participativos, participación de los movimientos en los espacios de decisión...).

Cultura emancipadora

Frente a una cultura del consumo y de la impotencia sociopolítica, es necesario reinventar y recrear una socialización para y en una cultura de la emancipación. Una cultura emancipatoria demanda una reconstrucción de discursos liberadores al tiempo que de prácticas. Pero especialmente una reelaboración de la conciencia de su necesidad junto al deseo de emanciparse. Esa condición requiere extender una cultura de relación de: problemas –obstáculos estructurales a su superación– y actuación del propio sujeto que sufre los problemas como individuo y/o colectivo. Esta cultura social que está en la base de la ciudadanía social y política constituye ese complejo mundo que se ha venido llamando lo prepolítico. Pero esa cultura requiere una socialización capaz de proporcionar, a los individuos y a los colectivos, algunos marcos de referencia fundamentales. En primer lugar la forma de construcción de la vivencia/análisis/compreensión de la “noción de problema” y particularmente de su encuadramiento como fenómeno colectivo. En segundo lugar la forma de “visionar los obstáculos” que existen para la superación de los problemas, obstáculos que se han construido en el ámbito social y que –como toda construcción social– pueden ser transformados a partir de enfrentarse a las condiciones e intereses que los mantienen. Y por último, la concepción de que es posible y necesario elaborar y ejercer una acción social destinada a remover y transformar esos obstáculos. Estos tres momentos y componentes de una cultura para la acción sociopolítica necesitan al tiempo una clarificación de los intereses en juego que se enfrentan para dar sentido individual y colectivo a un proceso de emancipación desde la propia perspectiva de agentes transformadores. Pero todo ello, sobre la base de una socialización desde una perspectiva de integración participativa en la vida social. Hoy, más que nunca, se evidencia su necesidad si queremos movilizar otro modelo de desarrollo global. Aprender a resistir requiere aprender a construir su importancia y la voluntad de resistir.

Rescatar el valor de la riqueza social

Otro elemento importante desde el punto de vista de una alternativa a la socialización realmente existente, lo constituye el rescate del valor de la riqueza social frente al valor de la riqueza expresada en términos mercantiles. La cultura de la globalización ha construido un universo de y para las clases medias globales donde la acumulación de riqueza material parece extenderse como el horizonte de vida de los sujetos de las comunidades sociales. Este modelo cultural originado en determinados sectores de determinadas sociedades enriquecidas se extiende de la mano del universo mediático y mercantil a todos los ámbitos y culturas. Esta cultura que se expresa con la aureola del poder y que como tal se configura

como horizonte de la vida social de la cultura hegemónica se enfrenta, sin embargo, a otras referencias culturales de los sectores empobrecidos y marginados que siempre mantuvieron la importancia de la vida social como estrategia de compartir una riqueza añadida como entornos de integración, cooperación, identidad y seguridad colectiva. Ser pobre materialmente en términos de mercado, sólo indica eso, sin embargo puede ser compartido por una riqueza social derivada de la vida comunitaria.

Esta riqueza social es la que ha permitido afrontar históricamente y en la actualidad, la supervivencia bajo condiciones de extrema pobreza material. Muchas veces de esta combinación han surgido algunas de las más interesantes configuraciones civilizatorias y que han contribuido a un desarrollo de la hominización. Una socialización para otro desarrollo debe rescatar la noción de riqueza social frente a la visión de riqueza material. Riqueza social como condición para una producción de riqueza material con perspectivas de Desarrollo Humano, esto es, sostenible para el planeta y para la sociedad. Oponerse a la liquidación del valor de la riqueza social, precisamente, frente a la riqueza del mercado y la acumulación de propiedad que esta globalización extiende como valor y en la que pretende socializar al planeta.

Modelo de desarrollo humano sostenible

La apuesta de contenido por un desarrollo humano sostenible resulta el componente estratégico de una Educación para el Desarrollo de quinta generación. Este modelo que se opone al modelo dominante extendido por la Globalización real, apuesta por un modelo de organización social capaz de dar satisfacción a las necesidades y derechos del conjunto de las poblaciones. Desde 1990 el PNUD viene intentando combinar el análisis de la situación mundial con la puesta a punto de unos índices susceptibles de definir más cualitativamente el estado de evolución de las diversas sociedades estatales del planeta. Por otro lado, la conciencia de la conexión planetaria se ha ido extendiendo como también la preocupación por la gravedad, intensidad e indeterminación de los riesgos que acompañan al modelo de desarrollo dominante. Existe una mayor conciencia de que nos enfrentamos a un modelo de desarrollo único, global, que se extiende e imbrica con los modelos locales distorsionándolos y acomodándolos a diseños impuestos externamente.

Esta interacción Norte-Sur del modelo global de desarrollo se manifiesta en diferentes ámbitos: el aislamiento entre unos barrios y otros, con la consiguiente separación de grupos sociales; la arquitectura de los modelos de transporte que dificultan la integración social y urbana, la accesibilidad diferencial a urbanizaciones; la desigualdad en la dotación de infraestructuras, el diferente uso de éstas y de los servicios, etc. Todo este conjunto de cuestiones debiera ser objeto de un debate público porque afecta de manera directa a la definición e implementación de políticas e inversiones con impacto en modelos socioculturales colectivos. La ausencia de este análisis crítico no evidencia tampoco las claves de desigualdad de género, etnia, discapacidad que los modelos al uso refuerzan y reproducen. Así este debate supone un acto de reafirmación social ciudadana, mediante la reivindicación alternativa del territorio, modelos urbanísticos, organiza-

ción de sus recursos y del paisaje en el ámbito local y que significan de hecho impugnaciones locales del modelo global.

La dinámica desarrollista dominante global, mediante la reestructuración gigantesca de producción, mercado, redes de poder, organización mediática y reelaboración cultural con claves mercantilistas y neoliberales, pone en serio peligro las condiciones de vida, la supervivencia de las culturas, pueblos y sociedades. Es necesario colocar en el centro de toda socialización crítica las movilizaciones, resistencias y debates desarrollados por los movimientos sociales alterglobalizadores. Una Educación para el Desarrollo a comienzos del nuevo siglo debe tener en la socialización para y en otro modelo de desarrollo su sentido y orientación a la acción, como así lo ha comprendido el movimiento de la cooperación solidaria cuando ha tomado posición por la llamada "Educación para el Desarrollo de quinta generación". Esta es la perspectiva por otro lado capaz de dar sentido a la estrategia general de una nueva socialización que permita la formación de alianzas estratégicas entre los diversos ámbitos y mundos de la educación al tiempo que su alianza con los nuevos y viejos movimientos sociales alternativos.

Perspectiva sur, género e interculturalidad

En coherencia con lo anterior la cuestión clave de esa nueva cultura y socialización es la consideración de qué fuerzas sociales y qué estrategias son susceptibles de darles consistencia y soporte. Hay tres perspectivas que se identifican con la definición de sujetos amplios, no forzosamente uniformes, pero sí que entrecruzan al menos una mirada crítica al modelo dominante desde múltiples percepciones.

Estaría por un lado la implicada en esa línea genérica de "Sur", definición bajo la que se acoge ese amplio abanico de las mayorías marginadas, excluidas y explotadas del planeta, tanto en las sociedades enriquecidas como empobrecidas. Evidentemente el modelo dominante ni siquiera les tiene en cuenta salvo como reserva potencial de más trabajo precario que permite abaratar costes. Los modelos del capitalismo global no son, no pueden ser un horizonte para estas amplísimas capas de población excluidas ya, o cada vez en más serio riesgo de exclusión. La perspectiva de ese capitalismo socava las bases de los modelos de desarrollo pre-globales en los que habían tenido su ubicación previa y de los que han sido descentrados para entrar en los círculos de pobreza y exclusión.

Asegurar la perspectiva Sur, no implica sólo su reconocimiento como sujetos de ciudadanía y como agentes que intentan resistir desde espacios y modelos a veces en riesgo de desaparición, sino que implica también plantear la problemática de la desigualdad y la diferencia como oposición radical local a una globalización que pone la mira en las clases medias planetarias. Los intereses, derechos, miradas, culturas, de ese amplio mundo del Sur, sus organizaciones, sus dinámicas, son componentes que hay que activar y mantener como agentes de la nueva socialización.

El discurso global se elabora y universaliza desde la realidad y el horizonte de las miradas etnocéntricas de las clases medias de algunas sociedades industrializadas. Ese modelo debe ser confrontado con las problemáticas, miradas, horizontes y necesidades reales

tanto de otros segmentos de sus mismas sociedades como de otras sociedades y culturas del planeta. Reconstruir la mirada implica visualizar esa diversidad capaz de dar poder e identidad colectiva para, desde ahí, hacer surgir nuevos discursos, nuevas prácticas de socialización, nuevas problemáticas en las que reconocerse y reconocer lo diferente como cualidad de las mayorías, desde las cuales son posibles otras formas de socialización.

En segundo lugar, la perspectiva de género. Si la perspectiva anterior colocaba en primer plano el problema de la distribución de la riqueza, el género pone en primer plano la desigual situación de status, valoración y poder. El actual modelo hegemónico es heredero de una larga tradición que ha aprovechado las estructuras y dinámicas del patriarcado para mantener el ámbito de la economía doméstica y reproductiva en el terreno de lo privado y con ello situar a la mayoría de la población femenina en una situación subordinada y de bajo status. Toda la economía reproductiva funciona así al margen de la economía oficial y por ello mismo considerada carente de valor. La mitad de la humanidad trabajando en la reproducción social sin que de la riqueza socialmente producida se asigne una parte específica a esa reproducción. Esta situación coloca al género femenino más próximo al ámbito de la pobreza al tiempo que más lejano de los ámbitos de poder.

El movimiento feminista hace tiempo que más allá de la reflexión de la importancia de participar en la economía pública, ha venido insistiendo en la importancia de la cuestión del reconocimiento y empoderamiento ante esa realidad. Empoderamiento de ese ámbito sociocultural de las prácticas de las mujeres pero sobre todo empoderamiento para conseguir la transformación del modelo que las subordina y margina. La crítica de género ha implicado una revisión amplia del conjunto de subordinaciones y su interrelación. Así la incorporación de las mujeres al ámbito público ha ido aumentando progresivamente –lo que en buen número de casos ha significado prácticas de dobles / triples jornadas– sin embargo esto no supone automáticamente un cambio en la repartición estructural, personal e individual de status.

No se trata por tanto sólo de una cuestión de economía y/o poder sino que el género modela el conjunto del modelo de desarrollo y estructuración social. La configuración de un universo atravesado por la desigualdad de género impregna el conjunto de la socialización de hombres y mujeres creando identidades diferentes sometidas a la presión y violencia del modelo social arquetípico que deben interiorizar para seguir reproduciendo la desigualdad. Romper la violencia de género en todas sus configuraciones, ámbitos y situaciones implica un acto progresivo de avanzar en la emancipación construyendo al tiempo espacios nuevos de relaciones liberadas de la esclavitud de esa estructura opresiva y marginadora. La Educación para el Desarrollo debe situarse en el centro de esa corriente emancipadora y generar sinergias desde la perspectiva del género y sus luchas tanto en el mundo del amplio espacio del Sur como en lo que ahora comentaremos de las relaciones étnicas.

Otro mundo en el que también las relaciones de desigualdad de status, identidad y valor, se convierten en poderosas herramientas culturales y estructurales de sufri-

miento y marginación a partir de las interrelaciones entre etnias y culturas diferentes. De nuevo aquí como en el género, se convierte socialmente la diferencia –estereotípicamente centrada en algunos elementos– en estructura de desigualdad. La atribución de rasgos se produce en relación con elementos que atribuyen capacidades, oportunidades y limitaciones, en la estructura del poder social. Este proceso, como el de género, necesita una socialización compleja en sociedades donde la composición es cada vez más multiétnica y donde los discursos de la igualdad coexisten con prácticas de desigualdad de hecho.

La globalización ha agudizado las tendencias que mueven por el planeta referencias simbólicas y objetos culturales de las más variadas procedencias y ámbitos étnicos como mercancías con valor en sí mismas o válidas para atribuir valor a otras mercancías y/o servicios. También, por ello mismo ha movilizado a importantes franjas de poblaciones que huyendo de sus dramas de pobreza, marginación y/o violencia, intentan ubicarse en otras sociedades y culturas, redefiniendo sus propias “integraciones” ante y según las respuestas de las sociedades receptoras. Una veces reafirmando sus referencias originarias, otras renegando de sus señas identitarias o sometiéndose a las dominantes como mal menor y capital añadido, produciendo así sociedades locales más multiétnicas lo que no supone directamente relaciones interculturales.

Precisamente otra de las apuestas estratégicas definitorias de la propia Educación para el Desarrollo de quinta generación es, debe ser, la apuesta por una socialización en ED que sea vehículo y resultado de la educación intercultural. Tanto desde el punto de vista de la coherencia teórica como de la misma práctica de una socialización en situaciones de diversidad cultural, la oposición a los discursos racistas, monoculturalistas y/o relativistas extremos, resulta definitorio de la orientación y práctica de la Educación para el Desarrollo. Trabajar y crear situaciones de interacción social y cultural capaces de distribuir empoderamiento de forma desigual, especialmente importante para las minorías marginadas y/o racializadas (o etnificadas). Facilitar procesos de comunicación y acción mutua, donde los conflictos y reencuentros sean parte de una construcción social de resistencias y alianzas locales y globales de nuevo tipo, debiera ser una preocupación estratégica de la transversalización mutua de la Educación Intercultural con la Educación para el Desarrollo. Las sinergias potenciales de esas alianzas serán altamente beneficiosas por lo que supone de interrelación local y global entre unas zonas y otras del planeta, en diversas situaciones, momentos, percepciones, identidades y aspiraciones...

Resumiendo tras este pequeño recorrido por algunos énfasis y estrategias para la nueva ED, podemos concluir que necesitamos una Educación para el Desarrollo que se sitúe en el centro de las perplejidades educativas, comunicativas, sociales y culturales de nuestra época. Una Educación para el Desarrollo que, aprovechando las fracturas que la propia Globalización extiende por todo el planeta, busque nuevas alianzas y sinergias para ir haciendo más densas y sostenidas las resistencias, creaciones, conflictos, ensayos y debates. Se trata de apostar, por tanto, por una Educación para el Desarrollo constructora y producto de *Otra Socialización Posible para Otro Mundo Posible y Necesario* que sirva de cemento ideológico y práctico al abanico de experiencias emancipadoras.

Redes emancipadoras de Educación para el Desarrollo

Pero, al tiempo que identificamos las apuestas sobre un contenido cultural y socializador nuevo debemos reflexionar y debatir sobre la cuestión de las prácticas, las estrategias, los procesos a través de los cuales aquellas orientaciones pueden convertirse en parte de un nuevo movimiento social de hecho. Desde este punto de vista hay dos grandes estrategias que deberemos considerar como inspiradoras del conjunto de la orientación de la nueva Educación para el Desarrollo. Por un lado, el desarrollo de redes útiles para ir construyendo ese movimiento y por otro, la alianza entre el conjunto de agencias y ámbitos donde actúa la socialización. Ambas cuestiones plantean un problema derivado, la cuestión de cómo gestionar las diversidades, los diferentes ritmos y contradicciones, de ese tejido social.

Proponemos en lo que hace referencia a la primera línea que hablemos de la creación, extensión y profundización de “Redes Emancipadoras”. Entendemos las Redes como la fórmula sociocultural que puede dar soporte a la perspectiva, contenido y situación por la que estamos atravesando. Es evidente que la Educación para el Desarrollo, en su afirmación positiva y alternativa, ha venido de la mano del movimiento de las ONGD. La cooperación no gubernamental dentro de sus contradicciones, diversidad, corrientes, etc. ha necesitado la Educación para el Desarrollo –como se plantea en textos recientes– como una estrategia imprescindible. La cooperación gubernamental aunque ha tenido otras claves, también en algunos momentos ha necesitado una cierta acción de sensibilización/justificación de sus propias prioridades en la Cooperación.

El discurso de la cooperación no ha sido, como no lo podía ser, un discurso neutral. Y ha estado íntimamente relacionado con los avatares de las políticas y relaciones internacionales de los últimos 50 años así como de las instituciones dominantes en las relaciones económicas y financieras de la economía real, BM, FMI, OMC, espacios donde el discurso y la práctica neoliberal ubicaron también a la cooperación en el marco de las luchas de poder de la guerra fría. Un discurso neoliberal que ha sido al mismo tiempo apoyado por unas directrices destinadas a sanear economías a costa de reajustes sufridos por las poblaciones, a costa de la minoración o eliminación de políticas públicas soberanas nacionales en materia de políticas sociales y de desarrollo, facilitando, de hecho, la apertura de los recursos y economías propios de los pueblos a la explotación y expoliación de las grandes corporaciones globales. Estas políticas que les han dejado el infierno de la deuda y el aumento de la brecha entre ricos y pobres no ha sido enfrentada por la cooperación para el desarrollo y por el contrario en muchos casos ha sido utilizada para fortalecer aquellas políticas.

Incluso algunos discursos que aparentemente parten de reconocer una responsabilidad social en la acción de cooperación, muchas veces a partir de retóricas bienintencionadas de corte humanista o por visiones ingenuas donde la solidaridad crítica y el análisis político estaban ausentes, han caído en trampas como los enfoques de la responsabilidad social corporativa o el aparente señuelo de las políticas de cambio de deuda por acciones de desarrollo o educación.

Por ejemplo, el debate de canje de deuda por educación, aparece como una propuesta en principio interesante y que parece responder a las demandas de los pueblos, a las perspectivas de sus sectores más desfavorecidos y a las visiones del reconocimiento del aporte de la educación para un desarrollo humano sostenible. Sin embargo, las condiciones en las que se promueve y gestiona lo convierten en una avanzadilla de la utilización neoliberal de la educación como un suculento mercado, donde se imposibilitan –por los condicionamientos y marcos– políticas educativas realmente soberanas orientadas al fortalecimiento real de los sistemas educativos nacionales para que respondan cuantitativa y cualitativamente a las necesidades de sus sectores más frágiles y necesitados.

Pero, desde sus orígenes, para la cooperación no gubernamental era fundamental la acción sobre las poblaciones y lugares desde los que pretendía asentar su línea de trabajo. Sabemos que la propia pluralidad del movimiento de las ONGD impulsa el establecimiento de coordinadoras orientadas a apoyar y reforzar aquellas dinámicas de interés común. Pero también la propia coordinación tiene sus limitaciones y contradicciones. Quizá uno de los ámbitos en los que esta realidad resulta especialmente visible es todo lo que tiene que ver con la Educación para el Desarrollo. Por un lado, la Educación para el Desarrollo es un ámbito donde las ONGD necesitan apostar colectivamente. Pero al tiempo la Educación para el Desarrollo, en la medida que va profundizando y ampliando su discurso se desvincula cada vez más de su situación dependiente y subordinada a la cooperación sobre el terreno –que era el importante– y se convierte en importante en sí misma... con necesidades, tiempos, estrategias y alianzas propias. Un tiempo lento y de resultados progresivos y acumulativos de ciclo profundo. La Educación para el Desarrollo reivindica que es en sí misma cooperación. Quizá, incluso, una de las líneas de cooperación más importantes en la época en que la globalización y sus dinámicas se extienden a uno y otro lado del planeta.

Y para ello la Educación para el Desarrollo debe construirse como un referente crítico capaz de recuperar una visión de la solidaridad y de reforzamiento mutuo para enfrentar las políticas económicas y de cooperación dominantes, las estructuras hegemónicas del sistema de relaciones internacionales, las claves de los discursos sociales y culturas de la globalización y sus códigos. En definitiva, se trata de contrarrestar las políticas que se proyectan en todas sus dimensiones para reproducir la actual globalización de la explotación, violencia y marginación contra pueblos, culturas, y poblaciones del planeta. Una Educación para el Desarrollo capaz de dar respuesta a los grandes retos estructurales pero también a los cotidianos, haciendo una auténtica pedagogía de la acción en resistencia, denunciando y oponiéndose al horror con el que la globalización dominante pretende acostumbrar la mirada de las sociedades convirtiéndola en inevitable.

Trabajar desde la propia ONGD pero de forma un tanto autónoma en coordinación con otros equipos de otras organizaciones es algo que permite un horizonte de trabajo más consistente pero al tiempo actúa como una fuente de desestabilización y contradicciones en el interior de las propias organizaciones. La Educación para el Desarrollo, para ser relevante, debe trabajar muy ligada al contexto de cada ámbito, de cada situación, pero al tiempo con horizontes a largo plazo tanto en la dimensión espacial o en el ámbito de la diversidad social, como en el terreno de la diversidad de tiempos... Así, lo local y lo

global, lo personal y lo colectivo, lo cotidiano y lo excepcional, lo estructural y lo coyuntural, lo natural y lo social, lo cultural y lo político, el pensamiento y la acción, lo subjetivo y lo racional... requieren una Educación para el Desarrollo capaz de enraizarse en cada ámbito socio-espacial concreto y al tiempo des-localizarse para ser global, enredarse y colocarse en comunicación y cooperación con otras realidades refiriendo así su propia composición intercultural pero al tiempo la capacidad de actuar, sentir y explorar conjuntamente. No es desde la uniformidad desde donde podremos oponer otra globalización, otro modelo de desarrollo, otro futuro, sino desde el reconocimiento de la diferencia. Pero nuestra diferencia reconocida puede servir para nuevos pactos y experimentaciones de reelaboración sociocultural.

Esta compleja dinámica de Educación para el Desarrollo sólo puede sostenerse e impulsarse desde estructuras de red. Estructuras que son en sí mismas nuevas formas de articulación social, cultural e ideológica particularmente interesantes y en cierta medida novedosas, por la amplitud y densidad con la que emergen en esta época. Consideramos estratégicamente importante crear una cultura y unos nichos sociales alternativos, la posibilidad de imaginarlos conjuntamente y de poder debatirlos, soñarlos y convertirlos en ensayos que significarán, de hecho, transformaciones de la lógica dominante.

Sostendremos aquí algunos puntos genéricos –esto es que se plantean comunes– a los diversos ámbitos de socialización formales, no formales y/o informales.

- **Redes de reconocimiento**

Enredarse para reconocerse parece un tanto paradójico. Pero quizá si pensamos en dirección opuesta resalten algunas de sus características positivas. ¿No resultaría más lógico lo contrario, reconocerse para poder enredarnos? Quizá esta última visión es la que sostuvieron los viejos movimientos de oposición a la expansión del desarrollo industrialista y capitalista. El discurso, el análisis, la posición ideológica, la estrategia predefinida, etc. se colocaban al inicio de cualquier proceso de convergencia/divergencia en cuyas fronteras nacía la coherencia básica y necesaria para pasar a considerar interesante el organizarse. Incluso el horizonte de organización era predefinido. Se trataría ahora de invertir los términos, de generar redes donde las claves de relación se sitúan en el vencimiento del poder del trabajo conjunto desde la diversidad.

Sin embargo, esto no es una empresa sencilla e inmediata. Son muchas las dificultades que habrá que ir superando en este horizonte. Dificultades que no nacen de la pura voluntariedad de sus miembros sino de la propia tradición histórica social en que los movimientos y resistencias se venían gestando. Diferencias y obstáculos para la convergencia y reconocimiento en el seno de los movimientos sociales: entre viejos y nuevos movimientos; diferencias en los espacios de poder ya asumidos en el organigrama social; coexistencia de reivindicaciones claramente sectarias y vinculadas a un estatus superior; dinámicas y posiciones más particularistas frente a más colectivas y/o comunitarias; diferencias de situación de movimientos más “visibles” e “invisibles” según las necesidades del sistema y de los medios de comunicación; choque entre cultura alternativa y sectores de otros movimientos o del mismo, que no quieren cuestionarse usos, costumbres,

estilos de vida, formas de comunidad y convivencia... Las actitudes y lógicas de trabajo serán parte de los obstáculos y resistencias que habrá que superar para sostener y retroalimentar redes y organizaciones.

- **Redes de debate**

En relación con lo anterior enredarnos para debatir, para profundizar, para explorar, para evaluar, para reestructurar, para negociar, para gestionar el conflicto, para definir los acuerdos y los límites, para avanzar ensayando, reflexionando sobre el ensayo, descubriendo las diferencias que al tiempo nos permiten avanzar juntos pero autónomamente. Redes para poder debatir y expresar la diferencia, para potenciar la comunicación, para reconocer la pluralidad de identidades, intereses, ritmos, subjetividades, percepciones y teorizaciones, que sin embargo nos permiten coexistir, cooperar y aumentar sinergias.

Pero tampoco aquí la empresa es sencilla. Hoy es cada vez más evidente que la tecnología nos puede permitir en mayor medida que antes, una comunicación para el debate en toda su complejidad y diversidad. Es cierto que la tecnología no llega a todos los rincones y también que, para ser socialmente relevante, necesita de su reapropiación por los agentes, sin embargo, los problemas nacen más de la importancia concedida al propio debate más allá de los propios horizontes organizativos y de las preocupaciones y urgencias de lo cotidiano e inmediato.

- **Redes de intercambio**

Enredarnos para rescatar un intercambio fuera del mercado con otras lógicas y articulaciones socioculturales. Desde los modelos de software libre para sociedades libres hasta las formas de intercambio y cooperación solidaria e intercultural. Intercambiar como forma de re-acumulación de riqueza social con otros valores y rituales enfrentados y alternativos a los de la acumulación propietaria y de distribución desigual de poder y status. Riqueza para mejorar la propia situación, riqueza para generar mejoras sostenibles, no por una monetarización, sino por un interés común compartido en acción conjunta y solidaria.

- **Redes de acción**

Seguramente este fue el principio que operativamente contribuyó a los intentos de formación de redes. Cuando en el 50 aniversario de las instituciones de Bretón Woods la plataforma de oposición a la celebración organizó en Madrid el primer mecanismo de redes utilizando los nodos informáticos para hacer la movilización, todo el mundo se quedó sorprendido, al tiempo que se empezaba a vislumbrar –a veces de forma demasiado ingenua– el poder que encerraban las nuevas tecnologías para proyectos alternativos. Las Redes podían convertirse en agentes movilizados capaces incluso de hacer campañas desde el interior de su estructura. El desarrollo de internet fue permitiendo intuir que era posible crear redes globales, con activistas y grupos, pero sin necesidad de institucionalizar grandes organizaciones. Se pasó así de la red que facilita la coordinación a la Red que se convierte en red de acción y movilización. El valor, en ambos casos, es que es posible articular las pequeñas capacidades para conseguir generar efectos y

presiones de fuerte calado e impacto. Debíamos, entonces, ser capaces de trasladar ese aprendizaje a las redes educativas para implementar acciones susceptibles de producir esa socialización emancipadora, más allá de la capacidad y del espacio controlable en la realidad.

- **Redes de creación cultural**

Redes para reconocernos, para cooperar, para intercambiar, debatir, para movilizar, pero redes también importantes para reapropiarnos de la cultura y la comunicación. Redes para devolver la producción y creación cultural a la propia gente y con ella su capacidad para reutilizarla como herramienta para la transformación. En una época en que las grandes industrias culturales y de la comunicación recrean y producen la cultura desde claves mercantiles y espectaculares, la reapropiación de la cultura, y la reflexión y práctica sobre el derecho y necesidad de su creación, es estratégicamente clave.

Esta dinámica que cuenta con poderosas fuerzas que tienden a consolidarlas (OMC y el Acuerdo General de Comercio de Servicios en 2005, Directiva Bolkestein...) avanza de forma sistemática en la liberación de los servicios tradicionalmente definidos como propios del interés público (el educativo entre los doce sectores básicos contemplados). El ataque estratégico a los servicios públicos como educación, sanidad, comunicaciones y transportes, constituye una agresión y guerra global a los derechos del conjunto de la ciudadanía.

Industrialización y mercantilización de la cultura, de los recursos sociales, de las instituciones estratégicas que pueden permitir no sólo desarrollar políticas sociales sino tener poder para hacerlo de forma soberana y en función de los intereses de las mayorías, significa no sólo bloquear otra lógica de desarrollo sino potenciar el empoderamiento de las diversas franjas sociales, de su derecho a construir sus perspectivas y herramientas de creación de presentes y futuros para poder abrir conflictos transformadores que puedan oponerse a la lógica dominante.

La condición de conseguir un calado profundo del movimiento de socialización en Educación para el Desarrollo necesita instrumentos de mediación y recreación cultural próximos y en contacto con la ciudadanía. Enredarnos por tanto para la propia crítica, reelaboración, decodificación y orientación de sentido desde presupuestos propios cooperativamente elaborados en constante resistencia con la cultura dominante y mediática. Enredarnos para afrontar la propiedad de las estructuras, medios y agentes de la producción cultural y comunicativa, sus intereses políticos y sociales, sus estrategias, para poner en cuestión su legitimidad...

Producir y comunicar nuevos espacios donde el carácter público de la cultura en su producción, uso, copia y distribución se abra a las franjas de la sociedad excluidas por el mercado, la propiedad, la comunicación y elaboración cultural dominante. La apropiación privada de la cultura y educación, entre otros recursos sociales, debe ser impugnada como asocial junto a la reivindicación teórica y práctica del derecho a un uso libre social y colectivo de la riqueza existente en el ámbito de la educación, la cultura y la comunicación.

- **Redes de evaluación**

Otra de las dimensiones que la estructura de red debiera permitir y que resulta muy interesante para un movimiento de socialización como el que proponemos para la ED de quinta generación es la cuestión de un nuevo modelo de evaluación. Las redes pueden aportar miradas evaluadoras fuera del modelo dominante de evaluación clásica. En aquella evaluación se diferenciaba nítidamente la acción y la evaluación, la evaluación de acuerdo con una metodología era algo que se aplicaba tras acabar el proceso de intervención. Por tanto nunca era posible el debate y la reorientación de las estrategias de acción durante el propio proceso. La estructura de red es algo que puede no sólo permitir una evaluación continua y en proceso sino que por su adaptabilidad tendrá interés mantenerla como estructura de trabajo. Sin embargo, no se trata sólo de que en sí misma la estructura de Red facilite o pueda facilitar la evaluación sino que cabe extenderla convirtiéndola en una plataforma de reflexión-acción orientada al empoderamiento de la ciudadanía. Evaluar-nos para cambiar, mejorar y compartir las evaluaciones para incidir en la acción. En definitiva, como en la cuestión de la reapropiación cultural, reapropiarse del sentido de la ubicación propia y la acción social luchando contra la extensión de la cultura de la impotencia y la imposibilidad.

Alianza Educación / Movimientos alterglobalizadores

Hemos venido desarrollando la idea de dos líneas estratégicas conjuntas, esto es, de orientaciones para cualquier ámbito de la socialización formal, no formal e informal:

- La reconstrucción de una Socialización Crítica.
- La extensión de Redes Emancipadoras de Educación para el Desarrollo.

Ambas parece que pueden ser desarrolladas en los anteriores tres campos clásicos de la acción educativa. Sin embargo, una tercera orientación que entendemos que también es clave, será la cuestión de cómo articular la propia autonomía y adaptabilidad a los marcos, dinámicas, problemáticas y grupos que habitan cada uno de esos espacios y al tiempo mantener una alianza y proceso de reforzamientos comunes.

El ámbito local era un espacio privilegiado donde la comunidad social vivía y se organizaba en relación con sus tradiciones y conformaciones socioculturales, y donde tenían lugar las dinámicas de educación y socialización. Hoy la globalización no sólo salta la mediación local e incluso la mediación moderna del Estado sino que reestructura y remodela los filtros tradicionales en función de sus lógicas e intereses. Las comunidades pierden el control de sus fuentes y dinámicas de socialización. Es por ello que parte de la posible estrategia de una nueva Educación para el Desarrollo será colocar el ámbito local como un ámbito de trabajo privilegiado. Orientar la apropiación y reconstrucción crítica de la cultura frente a las instancias de globalización dominantes y convertirlas en talleres de cultura y socialización crítica, donde es posible ligar cultura, organización en red, ensayo social y resistencias creativas... Por tanto, es necesario establecer alianzas entre las diversas Educación para el Desarrollo enraizadas en mundos formales, no formales e informales, con base y soporte local.

Pero esta ubicación local sería absolutamente irrelevante e impotente si no se enmarcara en dinámicas de redes y alianzas de corte global. La educación normal no puede situar la Educación para el Desarrollo en los nuevos currícula si pierde el contacto con los grandes debates, tendencias y resistencias que se dan a nivel global. Pero al tiempo su proceso de acción deberá soportarse en lo local con el conjunto de instancias y agencias que desarrollan sus actuaciones educativas y sus contextos socioculturales de la acción en ese mismo ámbito. Las Ciudades de Educación para el Desarrollo como las ciudades sostenibles o por la paz deberán crearse desde los pactos y redes locales de actores de la educación, la cultura, la solidaridad, los movimientos sociales, el mundo de la comunicación... –más allá de pomposas declaraciones institucionales–. Es el conjunto local el que debe constituirse en el filtro reflexivo y potenciador de resistencias y ensayos frente a la dinámica global.

Pero de la misma manera que la orientación local no nos puede alejar de la orientación global para producir sinergias y procesos alternativos sostenibles, en cada espacio formal, no formal e informal, la Educación para el Desarrollo deberá ubicar estas tres orientaciones en función de sus condiciones y contradicciones concretas. El contenido de la nueva socialización y el establecimiento de redes deberán hacerse en relación con las prácticas educativas dominantes en cada ámbito concreto.

Por ejemplo una perspectiva de la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal no podrá prescindir del fenómeno LOE y de sus nuevas propuestas curriculares. Pero su ubicación además se deberá definir a la luz de la evaluación y debates que la Educación para el Desarrollo ha impulsado y orientado en el marco de la anterior LOGSE y tras las pretensiones sugeridas por la LOCE. En este sentido, el debate Educación en Valores / Transversalidad / Asignaturas específicas y, en concreto, el referido a la Educación para la Ciudadanía, no puede ser esquivado. Por el contrario será muy importante situarse correctamente en ese debate y en las estrategias resultantes.

Otro ámbito de interés común y que dará juego tanto en el ámbito local como global es el de las redes potenciales de Comunicación Escolar. Por ello, la alianza entre diferentes agentes tiene que ser otra de las líneas que habrá que potenciar.

Sin embargo, no partimos de una situación óptima para llevar una perspectiva Educación para el Desarrollo en la educación formal. Hay que preguntarse cómo ha afectado la mundialización a la educación. Tendríamos que recordar la persistencia del analfabetismo y la falta de acceso de una gran mayoría de la población mundial a un derecho básico como es la educación. Así mismo, la privatización y el mantenimiento de la triple red (privada, concertada y pública), el aumento de las dinámicas de “optimización” y productividad (menos recursos, menos profesorado y más alumnado por aula), el aumento de las dificultades en las condiciones de ingreso en las escuelas, distanciando la separación entre escuelas de “ricos y pobres”, la jerarquización y la competitividad entre profesorado y entre centros, son otros problemas derivados de la mundialización.

La educación ha sido también un escenario donde las fuerzas neoliberales y globalizadoras han ido asentando posiciones, construyendo avanzadillas con más o menos cala-

do según las resistencias y oposiciones encontradas. En el siglo XX las instituciones escolares fueron instituciones poderosas cuya importancia en el ámbito económico, político y cultural, las convertía en objetivo importante cada vez que se producían reajustes sociales de envergadura. Aunque han ido perdiendo relevancia en el conjunto de las estrategias de la reproducción social del orden dominante, sin embargo siguen siendo importantes espacios de confrontación política y cultural de los proyectos sociales. Es cierto que la escuela no es hoy el centro de la construcción de las miradas sociales de las nuevas generaciones porque otras poderosas agencias de socialización más invisibles y difusas cumplen ese papel. Precisamente por eso el análisis del proceso educativo debe ser más amplio por cuanto sigue siendo un espacio donde se mantienen las nuevas generaciones en una formidable proporción de tiempo y espacio durante su evolución y socialización. Solo si los sistemas educativos reconocen su propio poder y debilidad al tiempo respecto al proceso más amplio de socialización en la época de la globalización podrán seguir siendo importantes como referencia. La caída de los muros de la escuela no es ya una propuesta, es cada vez más una realidad, sólo que el agrietamiento de esos muros no surge desde el interior de la escuela sino desde las instancias de la globalización tecnológica, mercantil y mediática que golpean esos muros.

La escuela debe cuestionar sus muros y afrontar la iniciativa de cómo tomar contacto con los aires del exterior, pero para ello debe cuestionar y reelaborar las claves con las que trabaja, cuestionar la "representatividad" del saber escolar, que soslaya realidades culturales presentes en el aula (la gitana, la inmigrante, pero también la rural, la suburbial, la de género...), dotando de competencia cultural al alumnado y, por tanto, de mayor capacidad para afrontar realidades diversas y respuestas alternativas. Vivenciar espacios de experiencia y de diversidad que permitan conectar con la realidad social. De ahí que la Educación para el Desarrollo pueda facilitar que el espacio escolar-educativo, se convierta en un territorio en disputa, en una geografía que permita la intercomunicación y la crítica frente a un saber/poder interno que ubica, controla y subordina a los y las estudiantes en nombre de una preparación para una función social futura.

El curriculum debe ser una construcción que se reconozca como territorio de conflicto que modela a los agentes que intervienen en él. Estos, que ya no están confinados en la escuela sino que están en la realidad local y global están insertos también e inevitablemente en el curriculum. Por ello, la Educación para el Desarrollo no puede ser una cuestión aislada entre los muros de las instituciones escolares, ni sólo preocupación de docentes y estudiantes, son parte de los conflictos entre proyecto y colectividades humanas locales y globales.

Y es ahí donde la Educación para el Desarrollo se convierte –o debe convertirse– en una referencia central. Pero las propias instituciones escolares son ámbitos donde las resistencias a los cambios son poderosas salvo en el caso de aquellos que tienden a disminuir conflictos con los poderes y tendencias dominantes. Cuestiones como la articulación del profesorado, sus rutinas profesionales, los recursos que maneja, la formación de la que es heredero, la visualización y conciencia elaborada de las propias prácticas profesionales, la percepción de los conflictos sociales y la relación con su profesionalidad,

las relaciones con el alumnado y la comunidad social externa, etc. son cuestiones que no pueden ser obviadas en el capítulo de los obstáculos que debe enfrentar la reorientación escolar desde la Educación para el Desarrollo, tal y como la experiencia de estos últimos quince años nos ha ido mostrando en toda su complejidad.

Pero también debemos ser conscientes del conjunto de estructuras que rodean a los sistemas educativos presionando para que su orientación se haga en un determinado sentido favorable a la globalización dominante:

- El mundo de las industrias culturales en general y, de forma particular, las que específicamente se dirigen al mercado de la educación con sus intereses comerciales e ideológicos desplegando herramientas y recursos profesionales que modelan su uso y determinadas rutinas en una dirección concreta.
- Específicamente el mundo de los medios de comunicación no sólo como productores/distribuidores de contenidos culturales y de una visión del mundo sino en cuanto productores de unas especiales formas de relación entre usuarios y contenidos...
- Y por último, no menos relevante, la cúspide de la propia institución escolar, la universidad que produce y califica a los y las docentes y que se erige como la referencia de la excelencia educativa, científica y cultural. El "sancta sanctorum" que a su vez está cada vez más subordinado y enmarcado en las nuevas condiciones del sistema global.

Por tanto las propuestas que debemos generar deben poner el acento en:

- Promocionar la autonomía y la articulación con la comunidad social local y global, con los movimientos transformadores, con los pueblos y culturas del planeta.
- Apostar por el control del curriculum explícito y/u oculto, utilizando los productos de las industrias culturales y de la comunicación para transformarlos en herramientas útiles para el empoderamiento de los y las estudiantes.
- Oponernos a la desconexión y descontextualización del saber mostrando así su potencialidad como saber/poder conformador de proyectos sociales.

Necesitamos apostar por saberes globales superadores de la asignaturización, la compartimentación profesional y las guerras corporativas, promocionar aquellos perfiles profesionales y prácticas que vayan en esa dirección luchando contra su aislamiento, promocionando redes, estableciendo ámbitos de reflexión, investigación-acción, evaluación, cooperación, ámbitos de uso común de recursos, metodologías, propuestas, etc.

Sabemos que los marcos legales pueden ser una oportunidad, sólo si somos capaces de promocionar nuevos movimientos comprometidos con esa Educación para el Desarrollo en centros y comunidades educativas y socioculturales, convirtiéndola en parte de sus estrategias e intereses. La utilidad de las Reformas Educativas se demostrará en la medida en que no se acaben convirtiendo en un obstáculo en la dirección contraria.

El conjunto de la propuesta puede y debe plasmarse en una nueva relación local/global, un conjunto de apuntes estratégicos sobre el nuevo contenido socializador, un vigoroso sistema de redes de redes, y todo ello al tiempo que convertimos a la Educación para el Desarrollo en la "invitada" constante de cualquier debate y dinámica alternativa que se dé en cualquier ámbito de la acción socioeducativa.

Ciudadanía y participación

M^a Ángeles Llorente Cortés
Federación de MRP del País Valencià

1. La Globalización neoliberal

1.1. La cooptación de ideas y la domesticación de grupos

Hoy en día parece que existe una aceptación social de algunos valores a nivel general, o al menos público, del feminismo, del ecologismo, de la solidaridad, e incluso de la renovación pedagógica. Está de “moda” pertenecer a una ONG, recibir una revista ecológica, apadrinar un niño... Pero al olvidarse de su carga radical, se permite su recuperación por el capitalismo, su banalización o su utilización para fines diferentes. No se admite que haya que cuestionar el modelo social para ser coherente con esos valores. Se da una “apropiación de temas” por parte del poder dominante (económico y político) descargándolos de contenido, de su potencialidad crítica.

Surgen así movimientos por objetivos concretos y un aumento del “voluntariado”. En algunos casos se trata de activismo sin contenidos, en otros la dificultad está en ir más allá de lo concreto. En muchas asociaciones suele darse un compromiso limitado y más bien de “ocio”. Los estados, por otra parte, financian y potencian el asociacionismo obediente y buscan aumentar el control sobre las organizaciones, a la par que pretenden que cubran campos de su competencia.

Uno de los problemas fundamentales a los que nos enfrentamos los movimientos sociales es a la banalización de los grandes problemas mundiales: la pobreza, la destrucción ecológica, la represión, la injusticia... Problemas complejos y graves que requerirían rotundas transformaciones económicas, culturales y sociales se convierten en macro-campañas mediáticas de caridad disfrazada de solidaridad.

Resulta curioso que se emitan programas de más de 12 horas de duración en las grandes cadenas de televisión para apadrinar niños y niñas del llamado tercer mundo, apelando a la sensiblería de la gente, sin un sólo elemento de reflexión sobre las causas que originan el problema: desigual reparto de la riqueza, expoliación capitalista, fundamen-

talismo, falta de una educación emancipadora... Productos televisivos que cumplen una doble función: acallar y adormecer conciencias, en la creencia de que con una donación o un apadrinamiento la persona está siendo solidaria, y ocultar los contextos y causas reales que permitirían tener una información veraz que permitiese otro tipo de demandas e intervenciones. Y al mismo tiempo cada 15 minutos publicidad sobre muchas de las empresas que provocan situaciones de explotación y miseria en esos mismos países.

Igualmente resulta llamativo que para abordar la tragedia provocada por el vertido del *Prestige* en las costas gallegas, lo más importante sea la participación de personas voluntarias y la organización de la sociedad civil. Y que al mismo tiempo esto no provoque una protesta organizada y contundente exigiendo responsabilidades y pidiendo la dimisión de los políticos responsables.

En este sentido, se ha logrado, por parte de los movimientos alternativos, que la gran parte de la población haga una lectura más real de la situación mundial, injusticia social, hambre, destrucción del medio natural... pero no de las causas, sin cuestionar el sistema neoliberal que las origina y produce. Faltan pues, alternativas globales que permitan formar otro imaginario colectivo y conformar líneas de actuación contundentes y realmente transformadoras.

En el ámbito educativo esta banalización de los grandes temas que preocupan a los movimientos sociales se hace patente al aparecer en los currículum como temas transversales, que nadie sabe muy bien dónde y cómo tratar en medio de la fuerte especialización en áreas y la dictadura de los tiempos y espacios escolares.

Qué se ha de enseñar en las escuelas y fuera de ellas, cómo avanzar hacia un modelo de Educación Pública: democrática, coeducativa, científica, laica, plural, crítica, compensadora de desigualdades... es un debate que sigue estando en manos de "expertos" y que continua secuestrado a la sociedad en general y a los llamados agentes educativos directos, en particular: maestras y maestros, madres y padres, alumnos y alumnas.

Dos son los problemas fundamentales:

- *La ambivalencia contradictoria de los diseños curriculares*

Si cualquier persona adulta dedica un rato a leer en profundidad todos los contenidos de las diferentes asignaturas de la LOGSE, se dará cuenta inmediatamente de que es imposible llegar a conseguirlos. Los programas se pierden en abstracciones que poco tienen que ver con la realidad concreta de las aulas. Estos programas pesan como una losa sobre los enseñantes, las familias y los niños. Nunca se dan los programas completos e intentararlo lleva a que los alumnos y alumnas dediquen horas y horas a hacer deberes en casa después de la jornada escolar y extraescolar, en una carrera hacia la competitividad, que nada educa en valores recomendables para el avance hacia una sociedad más justa.

- *La compartimentación de los saberes y la incapacidad de integrar unos con otros*

Por otra parte, la presentación del saber, de los contenidos en asignaturas y materias, no favorece una comprensión global de los problemas y de las situaciones por parte

del alumnado, que a menudo, no ve ninguna relación entre lo que aprende en la escuela y lo que vive en la calle. La escuela continua alejada de la realidad social y en muchos casos totalmente desfasada. Todavía estamos en un sistema educativo que utiliza como principal medio de aprendizaje el libro de texto y las explicaciones del profesorado. La utilización de bibliotecas de aula, de medios audiovisuales, de ordenadores, el análisis de los medios de comunicación de masas, las salidas al medio socio-natural, etc. continúan siendo grandes retos para la escuela, en algunos casos por falta de los recursos básicos y en muchos por una deficiente formación inicial y nula formación permanente del profesorado.

Se consolida así un sistema fuertemente selectivo que no sólo reproduce, sino que acenúa y agrava las desigualdades sociales. Se va avanzando así, en la creación de “profesionales especializados”, auténticos “idiotas morales”, insensibles y coparticipes de tanta muerte e injusticia que se dan en nuestra sociedad.

Por otra parte tampoco los MRP se han salvado de la cooptación de ideas por parte del sistema. Aspectos tan importantes del Modelo de Escuela Pública propugnado por los MRP como el Proyecto Educativo de Centro, la autonomía, la evaluación, los valores transversales, etc. han sido cooptados por el Sistema Educativo, pervirtiendo su significado inicial y adaptándolos a las tesis neoliberales de la competición y el libre mercado. Así se habla de Proyecto Educativo, no como un instrumento de la comunidad educativa para reflexionar sobre la educación que quiere y cómo llevarla a cabo, sino como un mecanismo de selección del alumnado según ideología; de la Autonomía de los Centros, no como un mecanismo de libre decisión sobre su proyecto y sobre cómo invertir el dinero que la Administración debe asegurarle, sino como una manera de ejecutar los mandatos del autoritarismo legal y de conseguir recursos (buscarse la vida) en un contexto de reducción de fondos públicos y recorte de prestaciones; de la formación permanente del profesorado, como la disponibilidad de espacios y tiempos para la reflexión en los Centros, a un modelo de expertos ajenos a los mismos que orientan sobre cómo rizar más el rizo de la tecnocracia creciente, favoreciendo aún más la delegación y la pérdida del sentido de la profesión docente.

1.2. La fragmentación social. La delegación como forma de participación

El neoliberalismo aumenta las desigualdades sociales, fragmentando la sociedad en diferentes niveles, pero sobre todo entre los que tienen trabajo estable y los que no lo tienen. Lo más grave de los procesos de exclusión que genera la sociedad neoliberal, es la pérdida total de la autoestima y la dignidad de las personas excluidas. Se ha producido una gran estratificación de las clases medias y todas las personas queremos subir y subir, para consumir. Los que quedan “fuera de...” parados, marginados, excluidos, se sienten como tal y han perdido su dignidad. Recuperar la idea de Freire de entender la educación como una acción política encaminada a despertar a los individuos de su opresión y generar acciones de transformación social, se convierte en un objetivo prioritario.

La identidad y las aspiraciones, en las sociedades actuales, son individuales, no colectivas. Hoy continua la tendencia a la desmovilización social, la reclusión en lo privado, el

voto delegado como forma de participación. La realidad económica refuerza el “buscar-se la vida”, más que el unirse ante las dificultades y problemas que existen. Por eso es más fácil buscar la escuela privada que me permita ascender en el escalafón social que exigir que todas las escuelas cumplan una función educadora de calidad.

Por otra parte el sistema buscando dar respuesta a los problemas que él mismo genera, crea los servicios sociales, los programas de compensatoria, subvenciona ONG financia la labor caritativa de las iglesias... al mismo tiempo que, como es lógico, muchas de las personas que trabajan en el ámbito social, asimilan el discurso de que es necesario intervenir con los sectores sociales más desfavorecidos, para compensar, para integrarlos, etc. sin pensar que este trabajo es imposible si no se acomete con toda la sociedad, los excluidos y los no excluidos. También en este aspecto es necesario cuestionar las reglas del juego y los escenarios en los que nos movemos.

El trabajo de todos los que intervenimos en educación debería ir encaminado a la recuperación de la propia identidad, en cuanto que dignidad personal y conciencia colectiva del mundo en que vivimos. Posibilitar que todas las personas tengan espacios de desarrollo personal y colectivo, más allá de los servicios sociales, ONG o Cáritas ciudadana (con un respeto total hacia lo que hacen y a la calidad de su trabajo), que les permitan recuperar el respeto por uno mismo y la conciencia crítica para analizar su propia situación de exclusión. Sólo una formación de estas características permitirá generar mecanismos que les capaciten a la larga no sólo para superarlos en lo personal, sino para organizarse con otros en la necesaria acción por la transformación social hacia un mundo más justo.

En los Sistemas Educativos, propiamente dichos la situación es similar. Por un lado como ya se apuntaba antes, la estratificación dificulta gravemente la reflexión sobre el hecho educativo. Por un lado aparecen los teóricos e investigadores encargados de pensar y escribir, en un segundo término la Administración educativa que marca los programas a seguir y los contenidos, en tercer lugar los y las enseñantes que tratan de llevar a la práctica los programas de la Administración, con gran desconocimiento de lo que dicen los pensadores del primer grupo, y finalmente el alumnado y las familias que en la mayoría de ocasiones son meros receptores pasivos del resultado final, y que desconocen tanto los planes de la Administración como las opiniones de los expertos teóricos. Nos encontramos así con una fuerte exclusión de cada uno de los grupos sobre todos los demás y con una merma importante en las posibilidades de participación democrática en el diseño del sistema.

Los MRP han defendido a lo largo de los tiempos el cuerpo único de enseñantes y han tratado de superar, con su práctica cotidiana, la dicotomía entre teoría y práctica mediante la reflexión sobre la práctica cotidiana, presentando una propuestas educativas bien fundamentadas, reclamando el control sobre nuestro proceso de trabajo, devuelto como consecuencia de la fragmentación organizativa y curricular, del aislamiento, de la autonomía ficticia y de la rutinización y mecanización laboral.

Esta tendencia se ha agravado con las últimas reformas educativas emprendidas por los gobiernos socialistas. Estas reformas, que en sus enunciados generales parecían algo

progresistas, han acabado convirtiéndose en una cárcel de objetivos actitudinales, conceptuales, procedimentales, evaluaciones iniciales, finales, etc. dispersando y compartimentalizando tanto el quehacer educativo que han terminado por vaciarlo completamente de significado. Al mismo tiempo empeñados en formar al profesorado en los nuevos términos y tecnologías didácticas han acabado con lo poco de creatividad que quedaba en algunas aulas.

A otro nivel, se da una gran diversificación y segmentación del mercado editorial (controlado en un 80% por las editoriales más fuertes), la existencia de grupos específicos de estudio y de profundización didáctica, la existencia de grupos profesionales sectoriales y aún, también de grupos primarios de docentes organizados a escala territorial, con un alto peso de factores humanos y convivenciales.

Esta segmentación y diversificación, conlleva una pérdida de visión de la globalidad educativa y de los fines y fundamentos de la educación, por parte del conjunto de los que intervienen en ella, lo que reduce la capacidad informada de intervención democrática y aumenta, en cambio, las capacidades y poderes para una intervención tecnocrática y conservadora.

Ello hace que muchos enseñantes no se sientan parte activa de un proceso vital como es la educación, sino que se planteen su trabajo como meros reproductores del sistema imperante y de las consignas y planteamientos de la Administración.

Esta fragmentación-delegación se hace también patente al asumir como positiva y necesaria la existencia de la doble red de Centros. Los públicos mal financiados por el Estado, y los privados, en su doble versión: financiados con fondos públicos y financiados con fondos sociales.

La existencia de la privada pone de manifiesto la ausencia de un proyecto global y demuestra la falta de voluntad compensadora e igualadora de las capas sociales que controlan la economía y el poder. Mientras estas personas depositan la confianza de una buena educación para sus hijos e hijas en centros de élite con todos los medios humanos y materiales necesarios, se desentienden del resto de ciudadanos y ciudadanas que tendrán que padecer deficientes infraestructuras, nefastas planificaciones, falta de profesorado, recortes presupuestarios, etc. asegurándose al mismo tiempo la permanencia en el poder y su estatus económico privilegiado.

1.3. El modelo social. El consumismo salvaje y ocio programado.

La dictadura de los espacios y los tiempos

Por otra parte cada vez son más los espacios de vida programada. Las personas adultas estamos inmersas en una actividad continua, sin apenas espacios para la reflexión, el análisis o la mera contemplación. Hasta los espacios de ocio aparecen programados, sin darnos tiempo a nosotros mismos de pensar qué nos gratifica o nos hace estar bien. Y la misma tendencia se está imponiendo para los niños y niñas. Además del tiempo formal de educación, se tiende a programar todos los espacios de tiempo libre, sin dejar nada a la improvisación, coartando de manera drástica los procesos de libre socialización y juego y por tanto poniendo serias trabas a la libertad individual y a la creatividad.

En la misma línea de discurso y práctica neoliberal, a medida que todos los espacios “libres” se van formalizando para las clases medias, de manera completamente acrítica y reproductora de los intereses del sistema (mercado, culto al cuerpo y al pseudobienestar personal, no implicación en lo colectivo...), nos preocupa seriamente qué será de las niñas y niños, sin recursos económicos o “culturales” que no pueden acceder a todas esas actividades (informática, inglés...) que preparan a los hijos de las clases medias para ser más competitivos y estar mejor preparados para el mundo que les tocará vivir.

Elena Cordoní en el Proyecto de Ley *Las mujeres cambian los tiempos*, en 1992, plantea que “*la vida de hombres y mujeres hoy está condicionada por un modelo rígido. ¿Es de veras tan «natural» que, mientras uno sea joven, esté atado a la escuela, la universidad o a otras actividades de formación; que luego –si uno tiene la suerte de encontrar trabajo– trabaje todos los días, todas las semanas, durante once meses, 25 ó 40 años, hasta el momento de jubilarse? (...) el tiempo de vida se puede medir de una forma más adecuada a todas las complejas exigencias vitales de la persona (...).*”

Así, las primeras preguntas que nos surgen son: ¿Qué pasa con el tiempo de las personas? ¿Cómo organizamos globalmente nuestro tiempo? ¿Qué factores, sociales, laborales, personales, de género..., configuran nuestra distribución del tiempo? ¿Y cómo lo hacen? Una vez más el tema de fondo es el problema de la práctica democrática en las decisiones sociales que configuran el tiempo de las personas.

Así ocurre que las personas adultas ocupan la mayor parte de su tiempo trabajando. Aquello de que vivimos en una sociedad del ocio es un mito falso. La mayoría de madres y padres tienen dificultades importantes para acudir al centro escolar porque están trabajando. Y, desafortunadamente, cuando no es así, solemos estar ante realidades duras de desempleo y marginalidad social. La mayoría de adolescentes viven en un “vacío” de relación y comunicación familiar porque sus padres y madres suelen estar trabajando, cuando ellos están en casa por la tarde. Claro, que los más afortunados cuentan con el recurso de las actividades extraescolares.

La vivencia y estructuración del tiempo es radicalmente diferente en función del género de las personas.

“Legisladores, empresarios, sindicalistas, siempre piensan únicamente en tres tiempos: el horario de trabajo, el tiempo de descanso, el tiempo «libre». Durante décadas, el objetivo de los trabajadores ha sido conseguir ocho horas de trabajo, ocho horas de descanso, ocho horas de tiempo libre. Nunca ha existido el tiempo «del cuidado», el tiempo «de relación». Por ello las mujeres no han tenido tiempo «libre»: el tiempo libre de las mujeres está repleto de otros trabajos.”

Cordoní, Elena (1992). *Las mujeres cambian los tiempos*.

Este es un debate pendiente que debemos abordar con seriedad: jornada de trabajo, tiempos escolares, tiempos vitales, tiempo programado, tiempo libre. Menos horas de trabajo, no a las extraordinarias, reparto del trabajo, implicación en la vida de la colec-

tividad, cómo crear estructuras democráticas de participación ciudadana en la vida de la comunidad...

Los horarios sociales muestran una gran desincronización: los horarios de trabajo, los horarios de servicios, los horarios escolares... no confluyen para crear una sociedad hecha a la medida de quienes viven en ella. Existe dispersión, falta de coordinación, falta de armonización social. Es necesario un debate social profundo que nos lleve a rediseñar el tiempo de las personas, un tiempo facilitador de la realización de los diversos proyectos sociales y vitales.

¿Qué espacios de vida se han de cubrir formalmente? En los llamados espacios de educación no formal ¿Qué objetivos pretendemos? ¿Qué habría que impulsar? ¿Desde qué perspectiva? ¿Cómo combatir desde estos espacios la injusticia social y promover la participación crítica? ¿Cómo contribuir a formar personas responsables, críticas y libres?

1.4. La manipulación de los medios de comunicación.

Las nuevas tecnologías ¿una alternativa? ¿para quién?

Nada de lo anterior sería tan fácil sin un control absoluto de los medios de comunicación de masas por los grandes capitales financieros multinacionales. La contribución de estos a la banalización de los graves problemas mundiales es crucial y determinante.

Nos enfrentamos así a la maquinaria más poderosa y al arma contra el pensamiento más mortífera de todas. Hoy en día lo que no sale en los medios de comunicación no existe. Por eso la labor de los movimientos sociales alternativos es ninguneada, silenciada o manipulada.

Por otra parte, los medios de comunicación, directamente controlados por los gobiernos, transmiten continuamente una sensación de inevitabilidad ante los diferentes acontecimientos políticos, económicos, ecológicos y de cualquier otra índole.

Volviendo a Galicia: "La *tragedia* del Prestige" es la frase más repetida en todos los medios de comunicación escritos y visuales. Ideas subyacentes: como todas las tragedias era inevitable, se hundió por factores meteorológicos adversos, no se puede culpar a nadie de lo que pasó, las decisiones que se tomaron pudieron estar equivocadas, pero el ser humano se equivoca, etc.

Pongamos otros ejemplo: las inundaciones en la India, también por causas naturales, los terremotos en Managua, una desgracia natural. Claro, no nos explican que los daños ocasionados por un terremoto en San Francisco o en Tokio, nada tienen que ver en cuanto a daños o número de víctimas con los que se producen en los países centro y sudamericanos. Al igual que nada tiene que ver el resultado y posteriores actuaciones a las inundaciones que se producen en Europa central, con las que se producen en la India. Y reflexiones parecidas se pueden hacer sobre los medios utilizados en Francia y Australia contra las mareas negras y los utilizados en las costas gallegas.

Esta idea de inevitabilidad que se transmite machaconamente desde los informativos de las diferentes televisiones públicas y privadas, convirtiendo lo que debería ser

información rigurosa, en relato "bíblico" de sucesos y desgracias, genera en los oyentes sentimientos de impotencia que paralizan cualquier tipo de acción social colectiva. Se va instalando en la opinión pública la creencia de que las cosas son así, y así transcurren porque es natural y lógico y que nadie tiene responsabilidades en lo ocurrido. Por tanto no hay que exigir las y entre todos tendremos que colaborar para paliar los efectos de tales desgracias, esperando que los espíritus divinos sean más benevolentes. Determinismo social y negación de responsabilidades que lleva a las personas a pasar de todo, a desentenderse y a otras al voluntarismo individualista (nueva versión de la caridad cristiana) y en la mayoría de los casos ausencia de acciones sociales organizadas que permitan cambiar las caducas y viejas estructuras políticas y sociales.

Mientras todo esto se da en la parte digamos "informativa", los programas de entretenimiento bucean en la parte más degradada de la persona, prostituyendo las pasiones, mercantilizando los falsos sentimientos, potenciando el todo vale para ganar dinero... En una palabra conformando estrategias de individualización, consumismo y degradación personal cada vez más evidentes, que serán el soporte de las políticas neoliberales.

Combatir los estereotipos creados por los medios de comunicación de masas es una tarea tan necesaria, como difícil. Más allá de utilizar los medios locales a nuestro alcance, poco se hace por el momento. En una de las publicaciones del foro social 2002, Vázquez Montalbán habla de la necesidad de crear *"centros de almacenamiento y de difusión de información de toda la conflictividad que viven los movimientos sociales alternativos"* y apunta como fundamental *"el establecimiento de una red fija de transmisión de la información y de creación de opinión pública"*.

En este sentido es importante reflexionar sobre lo que se ha venido en llamar "la sociedad de la información" y su influencia o posible utilización por parte de los movimientos sociales. Las nuevas tecnologías nos permiten en la actualidad, además de comunicarnos en tiempo real y de una forma relativamente barata con cualquier persona que esté en cualquier lugar del Planeta, crear, divulgar, almacenar y gestionar la información. Si bien es cierto que todo esto nos abre un amplio abanico de posibilidades, también es evidente que sólo una parte muy pequeña de la población tiene acceso a ellas. Y que muchas de las personas que tienen acceso no las utilizan para lo que consideraríamos deseable. También en este ámbito es necesaria una cierta "cultura de la información". Es la persona la que selecciona, crea y recrea en función de sus valores e intereses.

En el ámbito educativo es importante destacar el papel que pueden jugar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Estas permiten al alumnado y al profesorado acceder a la información más actualizada, consultando una misma noticia en multitud de fuentes. Facilita al mismo tiempo la función del profesor o profesora como acompañante de la formación. Las nuevas tecnologías de la información permiten acceder a recursos antes impensados. Multiplican las posibilidades de intercambio de experiencias y la colaboración educativa entre grupos y personas de dife-

rentes países, al mismo tiempo que se va generando una “cultura en materia de información”. Al mismo tiempo las nuevas tecnologías permiten a los usuarios no sólo consumir información, sino también producirla. Con un ordenador, una impresora y un software de autoedición, cualquier grupo educativo local puede producir materiales impresos propios de gran calidad. Con una conexión a Internet y una página web, cualquier organización educativa puede publicar contenidos derivados del conocimiento y la experiencia local.

Sin embargo, hoy por hoy, pocas son las escuelas, y no digamos las aulas, que disponen de los recursos necesarios para desarrollar programas de estas características y pocos son los educadores que tienen la formación suficiente para orientar y dinamizar el aprendizaje del alumnado. Aumentar los presupuestos dedicados a educación es una reivindicación tan antigua como necesaria.

2. Democracia, ciudadanía y participación

Democracia, ciudadanía y participación son conceptos socialmente vaciados de significado. Son palabras que se utilizan constantemente sin que las personas que las usan y que las escuchan compartan ni profundicen sobre su significado y vigencia en la sociedad actual.

Se da por hecho que vivimos en una democracia, en la que cualquier persona es ciudadana y con derecho a participar. Así consideradas las cosas, no hay problema, todo está hecho. Se pasa por alto que la democracia se construye día a día, que no hay ciudadanía sin personas formadas y libres y que a participar se aprende en contextos en los que se vivencia la participación.

La democracia carece de presencia viva en todos los estamentos de la educación y de la vida misma y “sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados, no se entienden los conceptos que inducen y matizan siempre los significados individuales y grupales”. (Pérez Gómez, 1998:65). Difícilmente podemos reconocernos con nuestros semejantes en un asunto público si no compartimos significados aprendidos en procesos de vivencias compartidas. La democracia, la ciudadanía y la participación son procesos vitales, que se pierde la mayoría alienada de la sociedad.

Nuestras experiencias formales de participación y representación condicionan muestras prácticas y las de las personas con las que trabajamos. Si no hay espacios de aprendizaje de la democracia ¿dónde nos encontramos con la democracia radical?

En esta democracia formal y representativa todas las relaciones son de poder, no hay relación entre iguales, no hay asamblea. No hay relación dialéctica que integre la reflexión sobre la acción y la acción. No hay pensamiento, no hay construcción del conocimiento. Se delega la responsabilidad. “El pueblo no se reproduce a través de sus representantes, se suicida” (Ibáñez, 1998:82). Decimos pero no decidimos. Sin sujeto político, no hay política, sin ciudadanos y ciudadanas no hay democracia.

En este contexto, tenemos una tarea constante, reconceptualizar el discurso democrático, la ciudadanía en un proceso de educación permanente y crear/recrear situaciones que nos permitan vivir en democracia. Necesitamos un nuevo vocabulario para vincular la esperanza, la democracia y la educación.

La ciudadanía tiene que ver con la disposición de las personas a participar de manera individual y colectiva en la administración de las instituciones básicas que conforman sus vidas y a poner en práctica el control en el ejercicio del poder sobre organizaciones tan diversas como el gobierno, el lugar de trabajo, la casa y la escuela.

La ciudadanía se aprende, y se aprende desde la vida cotidiana, en un proceso de formación permanente, desarrollando algunas de nuestras capacidades para ponernos en actitud de aprendizaje y desde una dimensión ética. "Se hace camino al andar."

"La democracia permite la relación rica y compleja persona/sociedad donde las personas y la sociedad pueden ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse mutuamente. La democracia se funda en el control del aparato del poder por los controlados: En este sentido, la democracia es, más que un régimen político, la regeneración continua de un bucle complejo y retroactivo: los ciudadanos producen la democracia que produce los ciudadanos."

Edgar Morín.

Robert W. McChesney plantea: *"para ser eficaz, la democracia exige que las personas sientan una conexión con sus conciudadanos, y que esta conexión se manifieste a través de variedad de organizaciones e instituciones no comerciales. Una cultura política vibrante necesita grupos comunitarios, bibliotecas, escuelas públicas, organizaciones de vecinos, cooperativas, lugares públicos de reunión, asociaciones voluntarias y sindicatos que proporcionen vías para que los ciudadanos se encuentren, comuniquen e interactúen con sus conciudadanos. La democracia liberal, con su noción del mercado, lleva a la muerte de este sector. En lugar de ciudadanos, produce consumidores. En lugar de comunidades produce centros comerciales. El resultado neto es una sociedad atomizada de individuos no comprometidos, que se sienten impotentes y desmoralizados socialmente".*

Para cualquier noción viable de ciudadanía social, proliferación del diálogo público y expansión del pensamiento crítico, es crucial el desarrollo de los movimientos sociales que pueden lo mismo desafiar la subordinación de las necesidades sociales a los dictados del mercado libre, como ofrecer modelos alternativos de cultura democrática radical.

Los puentes entre la vida privada y la vida pública están desmantelados, cada vez se hace más difícil traducir los problemas privados en temas públicos y comprender cómo la vida pública, afecta a la experiencia privada.

Como dice Bauman: *"Los individuos no pueden ser libres a menos que sean libres de instituir una sociedad que promueva y proteja su libertad. Esto no va a ser un trabajo fácil si consideramos el estado actual de la esfera pública/privada. Para lograr que el espacio público sea apropiado para los individuos y la sociedad, se necesita detener al*

mismo tiempo su privatización y su despolitización. Se necesita reiniciar (también en el espacio público y no sólo en los seminarios de pedagogía) el discurso interrumpido del bien común". Para Bauman una de las obligaciones centrales de la educación en la época actual es proporcionar formas de pedagogía que fomenten un respeto por la vida pública y proporcionen las condiciones para convertir los problemas privados en consideraciones públicas.

3. La Pedagogía-Educación como práctica crítica y política

En este reiniciar el discurso del bien común se habla hoy de "Ciudadanía planetaria" de "Ciudadanía para una nueva educación" de "Saberes necesarios para la educación del futuro", de la humanidad como destino planetario...

Así, en *Ciudadanía, poder y educación*, en el capítulo 6, Francisco Gutiérrez Pérez propone "desarrollar la capacidad de asombro desarrollar la capacidad de búsqueda, desarrollar la capacidad de significación, vivir en situación de aprendizaje, vivir en actitud ética, vivir en actitud matrística y promover y alimentar la conciencia planetaria."

Edgar Morín en *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, nos habla sobre las cegueras del conocimiento: "El error y la ilusión. Los principios de un conocimiento pertinente. Enseñar la condición humana. Enseñar la identidad terrenal. Afrontar las incertidumbres. Enseñar la comprensión. La ética del género humano."

Julio Rogero, del MRP Escuela Abierta de Getafe nos incita a *Pensar, hacer y sentir* y propone:

- Decidir pensar y decidirse a pensar juntos. Se puede desaprender a pensar. Casi todo hoy va en ese sentido. No hay nada más movilizador que el pensamiento. No existe actividad más subversiva ni temida. Y también más difamada, lo cual no es casual ni carece de importancia: el pensamiento es político. El solo hecho de pensar es político. De ahí la lucha insidiosa, y por eso más eficaz, y más intensa en nuestra época, contra el pensamiento. Pensar es vivir y generar vida nueva.
- Decidir hacer es la única manera de empezar a transformar la realidad. El compromiso radical no es irracional y depende de la misma acción transformadora. La construcción de la acción colectiva supone transmutar determinados acontecimientos en "analizadores históricos", en ocasión para el desarrollo de modelos de pedagogía de la acción. Así se pasa de la anécdota al modelo. De esta manera la acción colectiva surge de otras experiencias previas de acción colectiva.
- Decidir sentir. Es necesario vivir y promover la revolución de la sensibilidad. En el seno del profesorado y de la escuela es fundamental la recuperación de la ternura, de la expresión de los sentimientos y de las emociones para hacer reales los procesos de humanización.

Y yo misma desde la práctica cotidiana del aula proponía en *El reto de una educación emancipadora*:

- La recuperación del yo y del nosotros.
- Recuperar la vida cotidiana del aula, sin prisas, ni estridencias.
- Reivindicar la ternura porque *"siendo tiernos elaboramos la ternura que hemos de gozar nosotros"* (Lidia Turner).
- Ensayar la capacidad de elegir, instalar la participación como elemento indiscutible de la formación humana, y de educación en y para la democracia.
- Recuperar el tiempo, para la escucha, para la reflexión, para la lectura, para el diálogo, para el pensamiento.
- Defender la naturaleza. Habitar la Tierra con sabiduría (Mortari, 1944).
- Reivindicar la paz, luchando por la justicia.
- Defender la alegría (Benedetti), la búsqueda de la felicidad y de la paz interior.
- Denunciar la explotación, el trabajo precario, la exclusión, la miseria.
- Combatir el racismo, la discriminación, la desigualdad, la injusticia.

Acercarse a la pedagogía-educación como una práctica crítica y política, sugiere que los educadores nieguen todos los intentos por reducir la enseñanza a una cuestión de método. Implica resaltar el carácter activo de la educación como un acto de intervención sobre el mundo, que se produce en diferentes contextos culturales por profesionales (trabajadores culturales dice Giroux) comprometidos con el mundo que les ha tocado vivir.

Acercarse a la pedagogía como una práctica crítica y política supone promover prácticas educativas:

- Que supongan vivencias de actuación sobre la realidad cotidiana.
- Que permitan un salto cualitativo de lo hablado y escrito a lo hecho y vivido.
- Que defiendan la vigencia de un lenguaje que permita el análisis social, la crítica cultural y el activismo social.
- Que permitan impulsar el debate social sobre la educación.
- Que nos permitan salir del silencio impuesto, del anonimato. Hacernos oír alto y claro.
- Que entusiasmen, que se contagien, que renueven las ganas de seguir aprendiendo.

4. Recuperar la utopía y el compromiso

"Debemos ser utópicos sin vacilación o turbación. Esta es la única opción política aceptable, moralmente hablando. Las realidades de nuestro tiempo resultan

moralmente intolerables. Los hechos de privación humana, y los de opresión política y atrocidad, están disponibles para todos los que quieran. Son inevitables a menos que se les elimine intencionalmente. A aquellos que sugieren que las cosas podrían ser peores, por supuesto se les puede responder: podrían serlo, pero otra respuesta es que para muchas personas ya hay suficientes males; y los patrocinadores de este tipo de sugerencias por su parte casi siempre están muy cómodos."

Norman Geras.

La combinación del discurso de la crítica y la esperanza, es crucial para afirmar que la actividad crítica ofrece la posibilidad de cambio. La capacidad de ilusionarnos y de soñar que un mundo mejor es posible unidos a la dignidad y el compromiso son las mejores herramientas para construir el futuro.

Y es que, una condición indispensable para ofrecer resistencia al neoliberalismo, para intentar combatirlo, es querer hacerlo, tener la férrea convicción de que podemos hacerlo y tomar la firme decisión de que vamos a hacerlo. El poder de una sola persona cuando ésta cree en él es muy grande. Y este poder se multiplica cuando se organiza con muchas otras que piensan como ella y son capaces de generar estrategias comunes para combatir aquello que se proponen. Digo esto porque una de las características fundamentales de este tiempo neoliberal en el que nos ha tocado vivir, es hacernos creer que lo que tenemos es lo mejor posible, que este mundo de desigualdades es natural, que el reparto injusto de la riqueza es para siempre y jamás tendrá solución, que las democracias de baja intensidad (por llamarlas de alguna manera), son la mejor forma de organización social posible, que el ejercicio de la política no vale la pena y que los núcleos de poder están tan lejanos, que jamás podremos acceder a ellos. Estas son algunas de las mentiras con las que el neoliberalismo pretende, y en muchas ocasiones consigue, adormecer a la ciudadanía, secuestrarle la capacidad de pensar, de soñar, de organizarse y en definitiva de decidirse a actuar para mejorar la vida, sus vidas.

Por eso hoy que tratamos de encontrar formas de resistencia y lucha contra el neoliberalismo es muy importante resaltar la importancia del encuentro, de este encuentro y de todos los encuentros. Todas las personas que participamos en estos foros debemos salir de ellos reforzadas, conscientes tanto de las dificultades como del poder que tenemos si de verdad creemos que lo tenemos.

Dice una vieja historia china que dos personas viajaban por una carretera, cada una con un palo; se encontraron, cambiaron sus palos y cada una continuo su camino con un palo. Tiempo después, caminando por la misma carretera, dos personas cada una con una idea, se encontraron y también intercambiaron sus ideas. Cada una siguió su camino con dos ideas. Desde entonces los encuentros y las ideas se suman.

Pero no son suficientes los encuentros. Hemos de hallar la manera de **organizarnos**, de encontrar frentes de lucha comunes que nos hagan ganar batallas. Hemos de profundizar en las rendijas del sistema, en sus puntos flacos y asestar golpes que lo tambaleen. Para ello hay que tener claro el enemigo y saber que nada cambia sin la lucha. La más

pequeña de las conquistas, sea personal o social, se consigue luchando. Y las luchas no son lineales. Eso sí, son educativas. La negociación en cualquier sistema de poder siempre es fruto de una sucesión de luchas. Y hay que tener fuerza política para negociar. Fuerza política que supone acumular fuerzas, buscar aliados, formar pensamientos... Y negociación que implica intervenir en la vida pública para modificarla.

Bibliografía

- Calle, A. (2005): *Nuevos movimientos globales. Hacia la radicalidad democrática*. Madrid, Popular.
- Giroux, H.A. (2005): *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid, Popular.
- Martínez Bonafé, A. y otras (1999): *Viure la democracia a l'escola*. Barcelona, Graó.
- Martínez Bonafé, J. (coord.) (2003): *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó.
- Morín, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- Touraine, A. (2005): *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, Paidós.

Diversidades

Pedro Sáez Ortega

Colaborador del Centro de Investigación para la Paz - CIP. Madrid

Notas previas

En primer lugar, debemos cuestionar el término con el que se describe nuestra función en este taller: el papel de facilitador de un trabajo sobre diversidades resulta harto discutible, puesto que la tarea del educador ante un tema semejante –y ante otras muchas cuestiones– es más bien la de complicador, y no sólo por las extremas dificultades que tiene que afrontar cuando aborda su trabajo desde y hacia los y las jóvenes y adolescentes, sino porque el sentido general de sus propuestas debería tender a complicar la vida de quienes –docentes y alumnado, maestros y aprendices– están inmersos en cualquier proceso educativo relacionado con la paz, la solidaridad o la interculturalidad. Esto es aún más evidente cuando se trata de abordar la cuestión de la diversidad: facilitar la diversidad es algo muy complicado, porque la propia diversidad es de todo menos fácil o simple.

Esto nos obliga, en segundo lugar, a desenmascarar el discurso habitual acerca de la diversidad, aquel que tiende a exaltar sus supuestas bondades, situándolo en términos de adorno bienintencionado, bandera de conveniencia o apéndice periférico, es decir, estableciendo la condición previa de que el / mi / nuestro orden cultural dominante no se vea alterado o cuestionado. En este sentido, resulta llamativa la facilidad con la que aceptamos e integramos lo exótico lejano e inofensivo y las dificultades para hacer lo mismo con las diferencias más cercanas, aquellas que están más próximas a nuestra cultura y, sin embargo, resultan más molestas para construir nuestra identidad: la alteridad siempre nos resulta inquietante, nada tiene de complaciente o cómoda, y por eso la tratamos de suavizar, domesticar o invisibilizar.

Teniendo en cuenta estas dos premisas, vamos a realizar un planteamiento que, por un lado, ayude a los participantes en el mismo a resituar el asunto de la diversidad dentro

del amplio escenario de la Educación para el Desarrollo, al tiempo que suministra recursos para trabajar el tema en el ámbito formal y no formal en el que se muevan las personas participantes y, finalmente, explore algunas propuestas metodológicas que vayan más allá de los recetarios convencionales o los modelos cerrados. En todo caso, hablaremos de las diversidades en su construcción didáctica real, no en sus correspondientes y debatidos discursos y teorizaciones.

1. Planteamientos pedagógicos

Consideramos que un proceso educativo que pretenda abordar las diversidades, entendiendo como tales tantos los hechos –por ejemplo, la presencia de alumnado de diversas nacionalidades en el aula–, como los procedimientos –por ejemplo, los diferentes niveles de aprendizaje que tenemos que atender en el desarrollo de una unidad didáctica– o los valores –la revisión del currículo oculto de la propia escuela a la hora de considerar la igualdad entre hombres y mujeres–, debe tener en cuenta las siguientes cuestiones:

1. Todo proyecto que pretenda potenciar la diversidad convivirá de manera habitual con formas de exclusión y de uniformización política, social o cultural que no podrá erradicar totalmente. Como la paz o la solidaridad, la diversidad siempre es y será imperfecta.
2. Dentro del ámbito escolar, especialmente el reglado, conviven distintas diversidades: las que forman parte de las identidades y biografías individuales, temperamentos, caracteres, habilidades, recursos, o dones naturales; las que se reconocen y se tratan, por lo general como problemas de aprendizaje, a través de los programas de Diversificación Curricular, Integración o Educación Compensatoria; las que se deslizan de manera no explícita, como, por ejemplo, los criterios de distribución y organización del espacio escolar, o la propia diversidad del profesorado, semiocultura por la cultura académica en la que tan a menudo se refugian. Todo este conjunto de diversidad convive con un proyecto igualitario: la escuela pública pretende garantizar la igualdad de todos, desde el tratamiento de la pluralidad y la complejidad de situaciones humanas que a ella confluyen de una manera mucho más masiva y abigarrada que hace unos años.
3. La diversidad debe, pues, concretarse en modelos de enseñanza y aprendizaje sistemáticos, centrados, sobre todo, en el conjunto de procedimientos con los que se desarrolla dicho proceso. Es decir, tan relevante como los contenidos –hacer visible el papel de las mujeres en la historia; llamar la atención sobre las disidencias existenciales o culturales que han aparecido en cada época–, son las actitudes y/o acciones con las que los presentemos en el aula –entre otras, enseñar y aprender a reconocer, escuchar, dialogar con el otro–.
4. El lugar educativo de la diversidad está sometido al asedio de numerosas dificultades, puesto que desborda las cuestiones concretas, enfrentándose a una transformación de la cultura escolar mucho más profunda. Desde este punto de vista, el papel de los Medios de Comunicación Social es muy relevante, no sólo por la

uniformización cultural que ofrecen para el conjunto del planeta, sino por las formas de mirar la realidad que difunde y socializa –como un inmenso y caótico puzzle, que va metamorfoseando su aspecto externo a una velocidad endiablada, sin modelo alguno que permita reconstruirlo y comprenderlo–.

5. Finalmente, nuestra apuesta a favor de la diversidad como virtud cívica o valor social, implica un enfoque pedagógico, como pasión, como necesidad y como celebración, que afecta a cuatro dimensiones que necesitan ser implantadas con cierta profundidad, para dar coherencia a su discurso ético: a) la educación en/desde la sensibilidad; b) la educación en/desde la creatividad; c) la educación en/desde la alegría; d) la educación en/desde la estética: sentimiento, imaginación, humor y expresión liberadora son, a nuestro juicio, pilares básicos en la construcción de un discurso educativo que responda al desafío de la diversidad en el mundo en que vivimos.

2. Enfoques metodológicos

Los fundamentos pedagógicos planteados en el epígrafe anterior deben tener su correspondiente correlato metodológico, que igualmente debería considerar los siguientes presupuestos:

1. La diversidad no es una situación o un estado, pasado, presente o, al menos futuro, de carácter definitivo, una meta a la que se llegará con mayores o menores dificultades, pero de manera inexorable o natural, sino un proceso consciente e inducido, resultado de un aprendizaje, no siempre ni únicamente, escolar o reglado.
2. La diversidad exige el presupuesto previo de la convivencia, porque no se construye mediante la simple adición de elementos diferenciadores, sino como el reconocimiento, la acogida y la participación comunes, que transforman el espacio de la vida comunitaria a muy diferentes escalas e intensidades.
3. Igualmente, es preciso considerar la desigualdad en la que se producen los encuentros: las realidades humanas están llenas de diferencias, de partida, de recorrido y de llegada; de alguna manera, la educación para la diversidad compensa dichas desigualdades, mediante un cambio de mirada sobre los otros.
4. Este enfoque educativo de la diversidad no significa que todas las diversidades sirvan lo mismo ni que todas las culturas tengan un grado de excelencia superior a las otras: hay que evitar caer en el otro extremo de la balanza, pasando del eurocentrismo silenciador de los inferiores no occidentales, a la negación de lo propio y a la exaltación incondicional de todo lo indígena, el jardín zoológico, epidérmico y folklórico de las otras culturas.
5. Por lo tanto, diversidad no quiere decir fusión ni confusión, sino interacción, es decir, una puesta en práctica sin una meta definida o un destino prefijado, porque ignoramos a qué nos puede conducir dicha interacción. Es un método de rela-

ción que establece unas reglas de juego aceptadas por todos, tanto en los principios –hospitalidad, buena vecindad, tolerancia–, como en los medios –escucha, acogida–.

3. Recursos didácticos

En este taller se distribuyeron diferentes materiales (canciones, mapas, monografías, etc.). Algunos fueron explorados con cierta calma; otros apenas se mencionaron. Las severas limitaciones de tiempo obligaron a hacer un recorrido un tanto irregular. El objetivo de dichos documentos es situar a los destinatarios en el proceso educativo que ponemos en marcha en un ecosistema de aprendizaje en el que la diversidad se hace presente de forma consciente e inconsciente, como tema y como método. La procedencia de los mismos es variada: 1) una antología de canciones que permite explicar una época histórica desde presupuestos diferentes a los convencionalismos cronológicos y temáticos –y que interpretamos en directo en el taller–; 2) un mapa construido con rasgos de la historia y la cultura de los países de procedencia de los alumnos extranjeros del centro; 3) un conjunto de sugerencias de trabajo con imágenes, a modo de alfabetización audiovisual; 4) una traducción a escala inmediata de las grandes diversidades y desigualdades planetarias; 5) una pequeña monografía para explicar una etapa histórica desde otro punto de vista no frecuentado por los libros de texto habituales; 6) un documento donde se compara la vida de dos mujeres en dos momentos o dos espacios distintos, como recursos para la sensibilización frente a las realidades humanas marginadas de los relatos dominantes; 7) un recuento de las procedencias geográficas y culturales de los objetos que consideramos de uso cotidiano y exclusivo; 8) un texto que pone en evidencia las paradojas en la construcción de una determinada visión del mundo; 9) dos canciones que abordan el tema de la diversidad desde dos ópticas muy diferentes; 10) finalmente, un cuestionario para leer los textos escolares desde la perspectiva del tratamiento de la diversidad que realizan. Todos son recursos tomados directamente de nuestras experiencias de aula más recientes del aula.

Nota. Este material no ha sido incluido en las actas del Congreso debido a su amplitud y a las limitaciones de espacio de esta publicación, pero está disponible en www.hegoa.ehu.es/congreso/index.htm

Educación para el Desarrollo y cooperación

Raquel Martín Sacristán

Coordinadora del Área de Sensibilización. Fundación Entreculturas

“La Educación para el Desarrollo cuenta ya con algo más de cuarenta años de historia. A lo largo de este período se han producido cambios en el concepto y la práctica de Educación para el Desarrollo y en la importancia que se le otorga a este ámbito de actividad. Hoy en día, podemos decir que la Educación para el Desarrollo se ha convertido en un componente importante de las políticas y las estrategias de los diversos actores que integran el sistema internacional de cooperación al desarrollo, sean gubernamentales o no gubernamentales, al quedar de manifiesto en estos breves años de experiencia que es imposible acometer acciones que propicien el desarrollo de los pueblos sin un cambio previo de actitudes y valores que garanticen la consolidación y sostenibilidad de dichas actuaciones.”

Así comienza el documento de aportes sobre Educación para el Desarrollo presentado por la CONGDE al Plan Director de la Cooperación española 2005-2008. Este documento expresa el consenso de las más de cien organizaciones que conforman la plataforma en torno a una visión amplia de la Educación para el Desarrollo, liberada de su mera justificación como instrumento de información/difusión.

Ciertamente en estos últimos años se han dado notables avances en el discurso de la Educación para el Desarrollo en el marco de la cooperación internacional. No obstante, persisten múltiples factores que dificultan la coherencia entre los avances del discurso y la realidad de nuestra práctica. Algunos de ellos pueden ser la escasez de recursos que las propias organizaciones dedicamos a Educación para el Desarrollo, la precariedad laboral de los equipos que la desarrollan, las dificultades para apoyar programas de intervención social a medio y largo plazo, los déficit existentes en los mecanismos de coordinación de las políticas públicas, las carencias en la oferta de programas de formación específicos o las dificultades para consolidar sinergias entre los diferentes actores.

Es comprensible por tanto, que los espacios de trabajo colectivo en los que participamos se centren casi exclusivamente en la reivindicación de la importancia misma de la Educación para el Desarrollo y el consiguiente desglose de peticiones prácticas.

Sin embargo, junto a este tipo de análisis resulta igualmente conveniente avanzar en la identificación de las contribuciones significativas que desde la perspectiva de Educación para el Desarrollo se están dando en el ámbito de la cooperación internacional.

Son muchos los indicadores que nos hablan de un aporte sustancial de la Educación para el Desarrollo a un nuevo modelo de globalización:

- La conexión directa que promueve entre los agentes y las prácticas de intervención educativa Norte-Sur que está fortaleciendo la construcción de una nueva socialización global para y en otro modelo de desarrollo.
- Las redes de trabajo de Educación para el Desarrollo e incidencia, que acrecientan día a día su participación en el seguimiento de la agenda pública internacional.
- Los códigos de conducta, comunicación e imagen que se han venido promoviendo en las últimas décadas desde el sector y que están marcando la creación de códigos similares en otros ámbitos de la cooperación.
- El impulso de la Educación para el Desarrollo respecto al cambio de paradigma en la lucha contra la pobreza, y su influencia en la construcción de un enfoque de desarrollo que identifica la línea transversal de desigualdad e injusticia y los factores de exclusión/inclusión en el contexto global.

Efectivamente la Educación para el Desarrollo parece tener una agenda propia, complementaria pero no subsidiaria de la acción de los proyectos de cooperación internacional sobre el terreno.

Este taller pretendió contribuir de manera práctica y participativa al análisis de dichos aportes así como a la identificación de las necesidades, tiempos, estrategias y alianzas que nos permiten reivindicar la Educación para el Desarrollo como una estrategia de cooperación imprescindible.

Diez años en permanente evolución. De la Educación para el Desarrollo humano y sostenible... a la educación para la ciudadanía global

M^a Luz Ortega Carpio

Profesora de Economía Aplicada, Universidad ETEA. Córdoba

Introducción

Quisiera comenzar agradeciendo la confianza que depositó en mi el comité organizador de este Congreso cuando me pidieron hace ya unos meses que realizara esta intervención en la que se pretendía recoger lo que habían supuesto estos diez años en la Educación para el Desarrollo (ED). Tarea nada fácil. No soy pedagoga, ni tan siquiera he estudiado Ciencias de la Educación, estudié administración y dirección de empresas, y ejerzo como docente en la Universidad en el área de Economía española y mundial. Mi formación en Educación para el Desarrollo ha sido fruto de la reflexión-acción-militancia en la práctica cotidiana, y gran parte de esta se ha realizado en estos últimos diez años.

Más que recoger acontecimientos trataré de señalar los principales avances, consciente de que muchos elementos quedarán en el tintero.

1. De la Educación para el Desarrollo humano y sostenible...

Cuando celebramos el II Congreso de Educación para el Desarrollo (1996) veníamos de una década "perdida" para el desarrollo, una década que se había iniciado con la crisis de la deuda y que, en el marco del Consenso de Washington había desarrollado los programas de ajuste estructural, vigentes hoy día y cuyos efectos devastadores podemos comprobar. En esos años, muchos dejaron de soñar en la idea del desarrollo, entre otros motivos porque para muchos se desvaneció el horizonte utópico en el que reflejarse y se inició una lucha sencillamente por la supervivencia económica. Una lucha que permitiera hacer frente a los altos costes sociales que estaban teniendo los programas de ajuste estructural. Fue el fin de bilateralismo y el nacimiento de un nuevo orden económico internacional.

En la década de los noventa la visión del desarrollo comenzó a centrarse en el ser humano, pasando de limitarse a los aspectos políticos, sociales y económicos del subdesarrollo a introducir nuevos temas en la ED: conflictos armados, derechos humanos, inmigración, género, racismo, medio ambiente y desarrollo sostenible, etc., que se configuran como los principales temas de la ED en los noventa. Bajo esta nueva visión, las Naciones Unidas proponen en 1990 la noción de “desarrollo humano”, una nueva forma de entender el desarrollo que se centra en los efectos reales que éste tiene en la vida de las personas en lugar de limitarse a los indicadores económicos tradicionales.

Esta nueva concepción de la Educación para el Desarrollo nos permitió constatar los avances registrados en la conceptualización y definición de la ED, la incorporación de temáticas más globales, así como la formulación de nuevos enfoques, metodologías y estrategias educativas adaptadas a los diferentes niveles educativos y a los distintos grupos-objetivos. También constatamos el avance experimentado en la producción de materiales didácticos de mayor calidad. El II Congreso supuso un paso importante en la sistematización de experiencias de Educación para el Desarrollo en el Estado español y puso en evidencia la necesidad de impulsar esta línea de trabajo, así como de programas de evaluación de la ED.

2. ... a la Educación para la ciudadanía global

En este espacio de tiempo se ha ido desarrollando una quinta generación de ED, una nueva generación a la que hemos venido en llamar Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global.

Esta nueva generación de ED parte de una constatación: la crisis del desarrollo ya no es un problema del Tercer Mundo, junto a la pobreza en la que se ven sumidos tres cuartas partes de los países del mundo, los llamados países “desarrollados” debemos enfrentarnos a la crisis del “Estado del bienestar” en el Occidente industrializado, por un lado, y al fracaso de los regímenes de planificación central del Este. La crisis del desarrollo es global y afecta, aunque de diferente forma, al conjunto del planeta. Es la crisis del propio modelo de desarrollo lo que se manifiesta en estos años, un modelo de desarrollo que hace aguas ante un proceso de globalización acelerado, y que ha dotado de un enorme poder al mercado. El desarrollo del mercado se ha convertido en un fin en sí mismo del proceso de globalización.

Todos estos acontecimientos han planteado nuevos retos a los que la ED ha intentado responder, dando lugar a un nuevo modelo de ED que, sin renunciar al modelo anterior, intenta introducir en sus discursos los nuevos desafíos. Es el modelo de Educación para el Desarrollo de la ciudadanía global, que ha presentado los siguientes ejes temáticos:

- a. En primer lugar **la globalización**, sus causas e implicaciones. En estos años se han hecho numerosos esfuerzos por redefinir contenidos de manera que permitan la comprensión crítica del fenómeno de la globalización y su modelo de “mal desarrollo”, un modelo generador de exclusión. Los análisis se han orientado a facilitar la comprensión por parte de la ciudadanía de que el actual modelo es

favorecedor de la injusticia, la marginación y generador de una brecha cada vez mayor de pobreza. Comprender la pobreza creciente, y que la violencia y el terrorismo internacional encuentran en la pobreza una causa común, han sido también objeto de nuestros análisis. Los análisis de la pobreza han dejado de tener un enfoque exclusivamente geográfico Norte-Sur porque en realidad el Sur no está excluido, sino que son los seres humanos pobres del Sur los excluidos y un segmento creciente del Norte el que también paulatinamente es víctima de la exclusión. Globalización, pobreza y las caras y facetas de la pobreza.

- b. El **vínculo entre desarrollo y derechos humanos** ha sido otro de los grandes ejes. No es posible el desarrollo si no se garantiza el disfrute de los derechos humanos a todas las personas. Este enfoque ha supuesto, entre otros elementos, que la ED además de ser portavoz ante la ciudadanía de las acciones que se están realizando en la lucha contra la pobreza, la exclusión y la promoción del desarrollo se haya convertido en una guía para la acción de las políticas de desarrollo. La ED ha iniciado el camino de orientar la actuación bajo la formación, reflexión y el debate desde el imperativo ético del enfoque de derechos en las acciones que realizamos en el Sur.

Los derechos humanos convenidos internacionalmente se han convertido en imperativos éticos y morales. Hemos aceptado su autoridad y conveníamos que alcanzarlos es un imperativo mínimo si queremos hablar de progreso. Hemos introducido en nuestros análisis del desarrollo el enfoque de derechos y esto se ha realizado en todos los procesos de desarrollo, tanto en el que promovemos en los países empobrecidos como en el que generamos en nuestros propios países. Porque el satisfacer las necesidades humanas básicas es parte esencial del desarrollo económico sostenible, y parte esencial de cualquier política creíble que promueva los derechos humanos. Ignorar la pobreza es violar los derechos humanos básicos.

La consecución del bienestar material y del desarrollo humano integral se ha convertido así en un imperativo ético, es el derecho a una justicia global. Y este derecho debe realizarse en condiciones de libertad, dignidad, seguridad económica y acceso a las mismas oportunidades en todos los espacios de participación y desarrollo. Junto con la justicia también introducimos la equidad global. La equidad en el desarrollo humano y sostenible supone:

1. Igualdad en el acceso: posibilidad real de oportunidades para el desarrollo.
2. Igualdad en la cobertura de las necesidades sociales básicas.
3. Igualdad en las posibilidades de elección.

- c. En tercer lugar, el **enfoque de género**. El género ha pasado de ser una temática ha convertirse en un enfoque transversal de nuestros análisis. El objetivo de la ED es contribuir a erradicar la pobreza y alcanzar el pleno ejercicio de los derechos humanos, de los hombres y también de las mujeres. La ED está ayudando a ser conscientes de las distintas perspectivas y también a facilitar a través del empoderamiento mecanismos para aumentar las capacidades, la autoestima de género, la autonomía

y el poder de decisión sobre sus vidas en los ámbitos públicos y privados, y en todos los espacios de participación social, política, económica y cultural.

- d. En cuarto lugar, y en estrecha relación con las ONGD, con los movimientos sociales y con las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales, las acciones de ED intentan promover una creciente conciencia de “ciudadanía global”.

No obstante la concepción de la ciudadanía global es tan amplia que permite todas las interpretaciones y a la vez abarca todas las ambivalencias. La ciudadanía global que se defiende en la ED es, en palabras de Houtart (2002), Director del Centro Tricontinental de Lovaina:

- Una ciudadanía que se ha revelado en primer lugar como **antisistémica**, no sólo ha cuestionado sino que ha denunciado la lógica del sistema capitalista dominante.

Cada uno de los movimientos sociales o las organizaciones no gubernamentales contribuyen a cuestionar, en el dominio que les es propio, la lógica del sistema capitalista. Los campesinos sin tierra rechazados hoy más que nunca cuando la tierra se convierte en capital; los pueblos autóctonos como primeras víctimas de los programas de ajuste estructural; las mujeres aplastadas por el peso de una pobreza que agrava las consecuencias de unas relaciones todavía patriarcales; las clases medias fragilizadas por las políticas monetarias y las transacciones financieras especulativas; la organización de la salud desvirtuada por la mercantilización del sector; los niños y niñas expulsados de las escuelas por la concepción elitista de la educación; la política social arrasada por el yugo de la deuda externa; los patrimonios culturales desechos por una americanización sistemática; los medios de comunicación domesticados por los intereses económicos; los investigadores limitados por las exigencias de la rentabilidad; el arte reducido a su valor de cambio; la agricultura dominada por las multinacionales de la química o del “agronegocio”; miles de especies animales y vegetales en extinción; el medio ambiente degradado por un desarrollo definido exclusivamente en términos de crecimiento... (François Houtart, 2001).

- En segundo lugar, es una **ciudadanía portadora de utopías** que reavivan la esperanza, se construyen en el terreno concreto de las luchas sociales, no se agotan en sus traducciones concretas y se mantienen como un faro tanto para las colectividades como para los individuos.
- En tercer lugar se caracteriza por la **búsqueda de alternativas** a todos los niveles, tanto al nivel de las grandes conquistas políticas como al de la vida cotidiana, al de las organizaciones internacionales y Naciones Unidas y al de la vida diaria de los pueblos empobrecidos, al de la vida material y al de la cultura, al del respeto a la Naturaleza y al de la organización de la producción, al del desarrollo y al del consumo.
- La cuarta orientación tiene que ver con la **conquista de los espacios públicos, con la articulación con la política**. Sin la política, la acción resulta estéril o al

menos limitada. Se trata de construir una correlación de fuerzas que permita desembocar en decisiones. Ésta es la condición del establecimiento de una verdadera democracia, que incluya la dimensión electoral, pero que no se limite a ésta y cubra el conjunto del espacio público, incluidos sus aspectos económicos. Esto supone una cultura política y un aprendizaje para construir una democracia participativa.

- La quinta orientación se relaciona con las **convergencias**. Mundializar las resistencias y las luchas se han convertido en un objetivo muy concreto. Los Foros Mundiales se ha convertido en un medio para operar, tanto para percibir los retos como para determinar desde la expresión de la ciudadanía caminos de convergencia entre los distintos movimientos y alternativas.
- e. Hace ahora diez años que se publicó el Informe Delors (1996) “La Educación encierra un tesoro” que definía cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Sobre este último pilar, aprender a vivir juntos, se centra la última de las temáticas que en este repaso a las “nuevas y viejas” temáticas de la ED estamos realizando: Educar para vivir en **sociedades multiculturales**. La multiculturalidad supone (PNUD, 2004) ser consciente que:
1. La **libertad cultural es un objetivo del desarrollo humano** (el desarrollo humano va más allá de los ingresos, la salud, la participación política...).
 2. Las personas pueden tener, y de hecho tienen, **identidades múltiples y complementarias** (por ejemplo, australiana y aborígen, india y musulmana, estadounidense y latina). No tiene por qué haber tensiones y disyuntivas.
 3. Las **políticas multiculturales** que permiten el florecimiento de múltiples identidades son la mejor manera de propiciar la diversidad. El desarrollo humano necesita más que derechos civiles y políticos, medidas sociales y económicas equitativas.

Estas temáticas no están agotadas ni cerradas. La ED se descubre en su contenido como un proceso cotidiano, permanente y vivo y en esta generación adquiere como hemos visto una fuerte dimensión socio-política. Toda educación en valores desemboca en una toma de conciencia en el compromiso y la participación.

3. Cambios en las estrategias de intervención

Un ámbito en el que los cambios han sido particularmente visibles es el de las estrategias de intervención:

- a. La **vinculación de la ED con las campañas**. La Educación para el Desarrollo ha estado cada vez más vinculada a las grandes campañas de incidencia política, cabildeo o lobbying sobre temas globales. Campañas que intentan ir “de la protesta a la propuesta” planteando cambios realizables a corto plazo y no sólo, como en el pasado, un crítica radical al orden vigente. Hay que señalar, en este marco,

que se ha ido afirmando un enfoque más integral, en el que se pretenden lograr sinergias a través de la vinculación creciente entre investigación, movilización social, acción sociopolítica y formación. Este hecho ha fortalecido la ED facilitando un enfoque sistémico.

La movilización para la consecución de los ODM en Campañas como “Pobreza cero”, y también el logro de los compromisos alcanzados en las distintas cumbres mundiales que se celebraron a lo largo de la década de los noventa son el leit motiv de campañas como “Educación para Todos”, “Agua para todos”, “Comercio con justicia”, “Soberanía alimentaria” que han favorecido el trabajo en red.

b. El trabajo en red se ha fortalecido a través de las campañas y ha servido para generar puntos de encuentro, crecimiento, discusión. En el trabajo en red han sido importantes la consolidación y desarrollo de: *redes locales* –“Córdoba Solidaria” es para la ciudad de la que procedo, Córdoba, una ineludible referencia–; *redes nacionales* –si bien en estos años se ha producido la eclosión de las Coordinadoras autonómicas de ONGD, también hemos podido observar el nacimiento de otras redes nacionales, como “La plataforma 2015”, “Más en Red”– y *redes internacionales*, facilitadas por el avance de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación e Internet –los Foros Mundiales han sido lugar de encuentro, promoción y establecimiento de agendas comunes–.

c. La integración de las ONGD y de los movimientos del Sur en el discurso de la ED. Así la Educación para el Desarrollo cada vez ha promovido más acciones de presión política y sensibilización social en las que las ONGD del Sur, más evolucionadas, han tenido un papel crucial, por ejemplo el papel que ha desempeñado *Vía Campesina*. Estas ONGD del Sur han ido presionando a sus asociadas en el Norte para que abandonen paulatinamente la “cultura del proyecto” y reorienten sus actividades en ese sentido. Las ONGD del Sur han demandado un papel más activo de las ONGD del Norte, más allá de proporcionar recursos financieros, en la acción política para modificar las estructuras y las políticas que obstaculizan el desarrollo global, en ámbitos como la deuda, el comercio o el medio ambiente (Senillosa, 1998:47). Han sido hitos importantes en este sentido los “foros alternativos” realizados en paralelo a las Conferencias mundiales convocadas por las Naciones Unidas y a las reuniones de organismos como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización Mundial de Comercio.

En estos foros y declaraciones se ha ido afirmando la idea de que las ONGD del Norte y del Sur deben actuar de forma concertada, a través de redes nacionales, regionales y globales con una agenda estratégica común de cambio a todos los niveles. Dentro de esta agenda común emerge, no obstante, un cierto reparto de funciones: las ONGD del Sur se orientan a la movilización y el “empoderamiento” de los grupos más pobres y excluidos, y las ONGD del Norte se centran en campañas de presión política para modificar el patrón de “mal desarrollo” del Norte y las políticas que desde los países industrializados contribuyen a gestar y perpetuar unas relaciones Norte-Sur injustas.

- d. **El establecimiento de documentos de autorregulación y de promoción de normas de conducta.** Una de las líneas de trabajo del decenio ha sido la autorregulación de las ONGD y la promoción de normas de conducta. El establecimiento del Código de Conducta por parte de las ONGD de la CONGDE y asumido en gran medida por las coordinadoras autonómicas es una prueba de ello.
- e. **La comunicación como un medio de hacer ED.** También se han impulsado nuevos métodos de sensibilización y educación, que han ido desde el **uso de los medios de comunicación** y la cultura de masas —festivales solidarios, producciones televisivas—, a las campañas institucionales. El acceso a las nuevas tecnologías, como Internet, también ha sido un instrumento de amplio uso para la Educación para el Desarrollo.
- f. **La integración de la ED en la educación formal.** Este campo no ha sido novedoso pero si se han hecho avances. Muchos de ellos promovidos por la propia legislación educativa que ha favorecido la inclusión de contenidos desde la perspectiva de la ED en numerosas comunidades autonómicas, pero en muchos casos también se han producido resistencias y se ha dejado la ED relegada a buenas intenciones.

4. ¿Qué desafíos debe afrontar la Educación para el Desarrollo en los próximos años en el Estado español?

4.1. Continuar desarrollando las nuevas líneas de intervención

Es necesario continuar trabajando en las nuevas líneas de intervención que han aparecido en estos últimos años pues muchas de ellas no se han generalizado entre todas las instituciones que realizan ED. Sobre alguno de estos elementos me voy a detener más adelante pero no por ello quiero dejar de señalar la importancia de reconvertir y avanzar en algunas de estas líneas de intervención.

Existen organizaciones que participan en las campañas de forma puntual sin que esta sirva como elemento integrador y/o aglutinador de la acción. Aunque las redes de ONGD han aumentado, en los próximos años la presencia del Sur en nuestros discursos e intervenciones deberá darse con mayor fuerza.

Por último en el campo de la educación formal, la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía se vislumbra como un espacio posible para la promoción de la ED para la ciudadanía global. No obstante, es posible que esto no ocurra y no por ello debemos de dejar de ocupar estos espacios ni de ofrecer alternativas formativas.

4.2. No minusvalorar que una de sus finalidades es la transparencia y la rendición de cuentas

En los últimos años ha ido en aumento la atención prestada por la ciudadanía del Estado español hacia la cooperación internacional. Los estudios de opinión elaborados por el CIS muestran cómo en el Estado cada vez son más las personas favorables a destinar

fondos para cooperación al desarrollo (84% de la población), aunque esta solidaridad está condicionada a que no menoscabe el bienestar nacional (59%).¹

En el mismo sentido apunta el hecho de que la opinión pública española considera que se destinan pocos recursos a la cooperación internacional. Si en la Unión Europea tres de cada diez personas (33%) considera que su país, en relación con sus posibilidades, destina pocos recursos a cooperación al desarrollo, en el caso del Estado español, la proporción es de seis de cada diez (58%)². De acuerdo, con las estadísticas del CAD Estado español en el año de referencia de esta encuesta (2003) destinó a AOD el 0,23% del PIB, una cifra inferior a la media del CAD, 0,25%, pero superior a la que destinaron otros países europeos como Portugal (0,21%), Grecia (0,21%) o Italia (0,16%) y sin embargo, la percepción de la ciudadanía de estos países es distinta a la española y en todos los casos por debajo de la media europea. Sólo el 22% de la población portuguesa, el 17% de la griega y el 30% de la italiana considera que su país destina pocos recursos a cooperación para el desarrollo.

Los efectos de una campaña a favor de destinar el 0,7% del PIB puede, en parte explicar esta brecha. De hecho, siete de cada diez personas (69,4%) han oído hablar del propósito de los países desarrollados de destinar el 0,7% de su PIB para la cooperación con los países empobrecidos, y casi tres de cada cuatro personas entrevistadas (el 71,5 %) se muestran de acuerdo con que, en nuestro caso, el Estado dedique esa parte de su riqueza a dicho fin.³

No obstante, si esta campaña contribuyó a crear una corriente de opinión favorable a la cooperación al desarrollo, esto no es suficiente. La ED debe ser un medio de rendición de cuentas, debe mostrar qué estamos haciendo por un único hecho y es que la ciudadanía debe conocer lo que ya se está realizando como paso previo al compromiso por el cambio.

El 53,7% de las personas entrevistadas menciona la **reducción del hambre y la pobreza** como el aspecto al que se debería dar más importancia en la cooperación para el desarrollo; en segundo término, se menciona el **respeto a los derechos humanos** (24,7%). Muy por detrás encontramos cuestiones primordiales para la promoción del desarrollo y la lucha contra la pobreza como son el **acceso a la educación** (7,6%), el **fomento de la democracia** (3%), la **reducción de las desigualdades entre hombres y mujeres** (2,5%) y la **protección del medio ambiente** (0,7%).

La ciudadanía no tiene claro **dónde va destinada la ayuda**; algo más de un tercio (35%) no sabe o no contesta; otro tercio (31%) piensa que los recursos españoles para ayuda

¹ Datos obtenidos de las encuestas de opinión del CIS (1993, 2002, 2005) Estudios nº 2.071, 2.446 y 2.617. Al plantear la cuestión de si España debe cooperar internacionalmente para ayudar a solucionar los problemas de los países menos desarrollados, pese a los costes que conlleva, se observa una evolución favorable en las respuestas. De hecho, en 1993 sólo el 61% de las personas encuestadas respaldaba esta idea; en 2002 era el 79% y en 2005 se eleva hasta el 84% el porcentaje de las que contestan afirmativamente. Sin embargo, cuando se confronta esta posición con la idea de que el Estado debe dar prioridad sus ciudadanos y ciudadanas, las opiniones a favor de la cooperación quedan relegadas: el 59% de las personas entrevistadas piensa que el Estado debe garantizar primero el bienestar de su población y después el de otros países. Pese a haber sufrido un ligero descenso, esta convicción se ha mantenido firme a lo largo de los años.

² Comisión Europea (2005) Attitudes towards Development Aid, Special Eurobarometer 222, octubre 2005, pág. 36.

³ CIS (2005) Estudio nº 2.617.

al desarrollo se dirigen sobre todo a América Latina y el tercero se dispersa en respuestas variadas.

En cuanto hacia **dónde debería dirigirse esta ayuda**, las personas encuestadas tienen las opiniones más claras. Aunque en respuestas anteriores indicaban que el objetivo de la cooperación debe ser la lucha contra la pobreza, sitúan como primer destino geográfico los países de América Latina –países de renta media– sin duda como reflejo del sentimiento de afinidad existente. En segundo término aparecen los países africanos, que se identifican en el imaginario colectivo como los más necesitados, y en tercero, los países del Magreb.

Cinco años después de la adopción de los **Objetivos de Desarrollo del Milenio**, tres de cada cuatro encuestadas nunca ha oído hablar de ellos (Ortega, 2006. Documento de Estrategia).

La primera generación de ED ligó exclusivamente la **rendición de cuentas** a la recaudación de fondos. Este hecho, persistente en nuestros días, ha perjudicado el desarrollo de la ED. En unas instituciones, ONGD fundamentalmente, en las que la sensibilización no se dibuja como antesala de un proceso de construcción de ciudadanía, el único sentido que se le da es la recaudación. Este hecho ha supeditado y/o impedido la dotación de recursos humanos, materiales y económicos a este área frente a la dotación de recursos para las acciones en el Sur.

A través de la ED las ONGD ejercen la transparencia y rendición de cuentas y justifican la bondad de su existencia.

4.3. Ahondar en las posibilidades que la comunicación brinda para el desarrollo de la ED

El hiato entre **comunicación** y ED ha ido abriendo nuevas posibilidades muchas de las cuales aún están por explorar:

En *sensibilización*, actuando en positivo. con información puntual y adecuada, evitando actuaciones negativas: no incurriendo en mensajes simples, engañosos, catastrofistas, etc. y corrigiendo rutinas; en *incidencia política*: creando opinión; en *investigación*: mediante la realización de programas especiales; en *formación* (formal y no formal), con una estrategia de medio y largo plazo que tenga como objetivo ayudar a comprender los problemas y sus orígenes, en lugar de limitarse a dar cuenta de un problema concreto en un momento determinado.

El programa de TV “Otro mundo es posible” que actualmente está en antena es un ejemplo del papel positivo que los medios de comunicación pueden desempeñar. La eclosión de medios de comunicación locales ha abierto unas enormes perspectivas sobre los que se debe seguir trabajando.

4.4. Redefinir el concepto de Educación para el Desarrollo

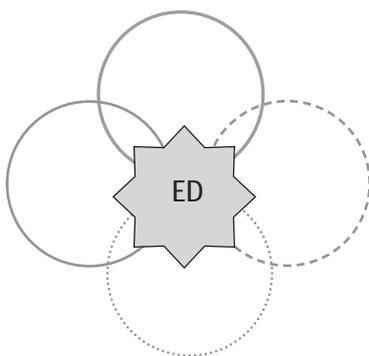
En estos meses previos al Congreso me he visto inmersa en el diseño de lo que será la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Secretaría de Estado para la Coope-

ración Internacional. Esto me ha permitido estar muy atenta a los debates que sobre la ED y su contenido se están desarrollando. He constatado la dificultad de definir los límites de lo que es y no es ED, percibo que dependiendo del actor los acentos se pondrán en uno u otro sitio. Definir el concepto de ED resulta difícil por dos motivos: el primero de ellos, porque dependiendo de la generación de ED que analicemos, se contemplan o no dimensiones distintas de la ED; el segundo motivo, es que estas dimensiones, han sido, con frecuencia, –y erróneamente– percibidas como equivalentes, siendo que cada una de ellas tiene espacios propios e independientes, si bien, *“la interacción de estas (cuatro) es necesaria para transformar el imaginario colectivo del Norte y realizar una crítica fundamentada al modelo de desarrollo global imperante (Argibay, Celorio, 2005:51).* Por ello considero que la interacción de las cuatro dimensiones es necesaria para la transformación social.

Otro factor de confusión del término ha sido que durante años en la definición de ED hemos incluido la propia ED⁴. No queremos renunciar al término educación por lo que supone de transformación, pero muchos actores, en ocasiones con buena fe, reducen la ED a la acción formativa y únicamente al ámbito formal. Este reduccionismo debe ser evitado. Para ello, creo que de este Congreso deberíamos salir con un concepto consensuado de ED. Para abrir el debate planteo el siguiente:

Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de la adquisición de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible.

Cuatro son las dimensiones de la ED: sensibilización, ED=formación, investigación e incidencia política y movilización social. Diferentes y convergentes en alguna de sus partes, en unos casos más, en otros menos, estas dimensiones configuran actualmente la ED:



a. **Sensibilización.** Es una acción a corto plazo, que puede alertar sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan. Al ser una acción más puntual, no permite profundizar en las causas de las injusticias y en las propuestas, pero constituye el primer paso para la concienciación, rompiendo el círculo vicioso de ignorancia-indiferencia-ignorancia. La sensibilización no sería ED si se queda en un análisis de las consecuencias de la pobreza y se convierte en un medio al servicio de la recaudación de fondos y generador de la solidaridad indolora.

b. **ED como formación.** Es un proceso educativo que pretende formar en contenidos, habilidades y valores. Es, por tanto, una estrategia a medio y largo plazo, con un público objetivo claro hacia el que se orientan las metodologías educativas. El que

⁴ En el documento de la CONGDE; en Ferrero, Baselga (2001) y en los debates para la realización de la estrategia esto se puso de manifiesto.

sea un proceso a medio y largo plazo permite profundizar en el análisis de las causas de la pobreza y en las propuestas de cambio. La Educación para el Desarrollo completa el ciclo información-comprensión-acción, puesto que la comprensión de las desigualdades es el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio en los colectivos destinatarios de los procesos educativos formales y no formales.

- c. **Investigación.** Pieza clave en un modelo transformador de cooperación, su objetivo es analizar en profundidad la problemática del desarrollo y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano y la generación de la ciudadanía global. Su metodología de trabajo se basa en las técnicas de investigación social, con especial énfasis en aquellas que promueven la investigación-acción.
- d. **Incidencia política y movilización social.** La *incidencia política y la movilización social* están íntimamente ligadas a las anteriores. La incidencia política pretende influir en las decisiones políticas que se adoptan en el Norte y que afectan a los pueblos del Sur, planteando propuestas alternativas orientadas a la consecución del desarrollo humano. El diseño de estas propuestas requiere necesariamente de un trabajo previo de investigación que las fundamente. Asimismo, la incidencia política suele ir acompañada de acciones de sensibilización hacia la opinión pública con el objetivo de que los responsables políticos estén más receptivos a las propuestas. El grupo objetivo está claramente definido: las personas que toman decisiones políticas a nivel local, nacional y global.

En todas estas dimensiones se redescubre la importancia del trabajo coordinado con los agentes de cooperación del Sur.

4.5. La ED un enfoque transversal en las organizaciones

La globalización ha supuesto la aparición en el escenario mundial de actores que bajo una misma denominación defienden intereses contrapuestos. La sociedad civil, por ejemplo, puede ser promotora de transformaciones, tal y como aquí hemos establecido, o perpetuadora del sistema de globalización excluyente.

¿Cómo garantizar que esto no se produce? ¿Cómo dotar a las instituciones de la capacidad para que haya un permanente análisis sobre la coherencia entre el discurso y la práctica?

La profesionalización de las organizaciones está suponiendo la incorporación de nuevos profesionales a los que se les pide excelencia y cualificación técnica en instrumentos para la cooperación, en la gestión de organizaciones, en conocimientos sobre las temáticas de la educación, del desarrollo y la cooperación, pero en raras ocasiones los procesos de selección se dotan de mecanismos que valoren la cualificación ética de los profesionales. Creer que todos los actores poseen una misma orientación ética es un error. Ni todos los actores la tienen ni tampoco todas las instituciones tienen como objetivo el enfoque de la ED que aquí defendemos. Por ello es necesario detectarlo y destaparlo.

Esto supone dotar a las instituciones de mecanismos de reflexión interna que garanticen la atención sobre las implicaciones éticas de las actuaciones que emprenden en el campo de la cooperación, de las alianzas que realizan con el fin de conseguir fondos (por ejemplo en el campo del marketing con causa). Si los planteamientos de la ED se convierten en los principios rectores y permanentes de las organizaciones podremos valorar desde esta perspectiva si los agentes son coherentes o no con sus principios.

Pero para ello la ED debe de pasar del espacio relegado en el que está a ocupar un espacio preferente en la dirección, en la planificación estratégica, en los recursos humanos y económicos de las instituciones con las que trabaja en el desarrollo y en la lucha contra la pobreza (Universidad, centros de investigación, educativos, agencias de cooperación...). Exigimos compromisos a las instituciones públicas para que aumenten los recursos destinados a ED, pero este compromiso también debe ser exigido en el seno de nuestras organizaciones que apenas dotan de espacio y recursos a la Educación para el Desarrollo.

Si nos centramos en el ámbito de las ONGD el propio Código de Conducta de las ONGD recoge que la legitimidad de las ONGD no está en lo que hace sino en la fidelidad a los principios por los que lo hace.

El artículo 1.2 del Código de Conducta de la CONGDE establece una serie de **conceptos básicos para las ONGD**, éstos son:

- Las ONGD **promueven el desarrollo** como proceso de cambio. Un proceso de desarrollo que surge de la voluntad colectiva, requiere de una organización participativa y el uso democrático del poder.
- Las ONGD **luchan por erradicar la pobreza**.
- Las ONGD practican la **cooperación** con los pueblos del Sur, entendiendo esta como un intercambio entre iguales, mutuo y enriquecedor para todos.

Y añade: "La cooperación exige una **coherencia** general: entre los objetivos de largo plazo y las acciones e iniciativas concretas que se llevan a cabo; y entre los resultados perseguidos y los medios empleados". (CONGDE, 1998:10).

El artículo 2 del Código establece que "Las ONGD, cada una **desde sus particularidades** y dentro de los rasgos comunes de identidad y conceptos señalados desarrollan su trabajo en distintos campos: Proyectos de desarrollo (...), ayuda humanitaria y de emergencia (...), sensibilización y educación para el desarrollo (...), investigación y reflexión (...), incidencia política (...) y comercio justo (...)". (CONGDE, 1998:11-13).

Son, por lo tanto, los principios y la fidelidad a ellos los que legitiman a las ONGD. Cada una desde su particularidad abordará los distintos campos de actuación. No todas tienen que hacer lo mismo pero creemos que existe un campo que es común a todas ellas, con independencia de su dimensión, tamaño, financiación... Este campo, el único, que en nuestra opinión, da sentido en sí mismo a las ONGD es la Educación para el Desarrollo.

Luis Arancibia (2006), en un documento a propósito del 25 aniversario de la CONGDE desgranaba el enorme desarrollo técnico que se ha producido en las instituciones de la cooperación, pero también señalaba que *"es mucho menos evidente que este desarrollo técnico, haya venido acompañado por una evolución y profundización equivalente de los principios, valores, referencias éticas, motivaciones... que animan a las organizaciones. En este campo debemos evitar el peligro de vivir de las rentas pasadas, que como tales, se pueden ir diluyendo, olvidando y quedando como una referencia estética, pero cada vez menos como un referente real. Las ONGD son fundamentalmente organizaciones que defienden valores, principios y conductas basadas en la solidaridad. En torno a ese núcleo debemos seguir creciendo y profundizando, al tiempo que lo hacemos en nuestra capacidad de gestión. El código puede ser una ayuda para ello"*⁵.

La ED se debe erigir en el espejo en el que las instituciones (Universidad, centros educativos, ONGD, asociaciones, Administración...) se reflejen y valoren la legitimidad de sus acciones y en las que cada día los individuos que la conforman (voluntariado y profesionales) puedan crecer y reflexionar.

Pablo Freire, en su *Pedagogía de la Esperanza*, señalaba que *"una de las tareas del educador o educadora progresista, a través de un análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades –cualesquiera que sean los obstáculos– para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer"* (1993:9).

Otro mundo no sólo es posible, ya está en camino. Quizá muchos de nosotros no estemos aquí para darle la bienvenida, pero en un día tranquilo, si escucho con atención, le oigo respirar.

Arundhati Roy.

Bibliografía

- AMANI, Colectivo (1994): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Popular.
- Argibay, M. et al. (1996): *Juntamundos*. Bilbao, Hegoa.
- Bobbio, N. (1991): *El tiempo de los derechos*. Madrid, Sistema.
- Buxarrais, M. R. (1997): *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*. Bilbao, Desclée de Brower.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda/Anaya.
- CIDEAL: *¿Qué es el codesarrollo?* www.codesarrollo-cideal.org/codesarrollo.php fecha de consulta: septiembre de 2006.
- Comisión Europea (2005): *Attitudes towards Development Aid*. Special Eurobarometer 222, octubre 2005, pág. 28.

⁵ Es un documento inédito al que la autora ha tenido acceso en calidad de miembro del Comité de Seguimiento del Código de Conducta de la CONGDE.

- Cortina, A. (2006): *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, Santillana.
- Falk, R. (1998): "Global civil society: Perspectives, initiatives, movements", *Oxford Development Studies*, Nº 26, pp. 99-110.
- Freire, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Méjico, Siglo XXI.
- Fundación Carolina (2005): *Barómetro Fundación Carolina, América Latina y la cooperación al desarrollo en la opinión pública española. Avance de resultados*.
- Goulet, D. (2002): "Desarrollo humano" en Conill, J. (coord.): *Glosario para una Sociedad Intercultural*. Valencia, Bancaja.
- Houtart, F. (2001): "Sociedad civil globalizada: ¿la de abajo o la de arriba?", *ENVIO*, Nº 230 (mayo).
- Kaul, I.; I. Grunberg y M.A. Stern (eds.) (2001): *Bienes públicos mundiales, cooperación internacional en el siglo XXI*. México D.F., Oxford University Press.
- Martínez, M. (1998): *El contrato moral del profesorado*. Bilbao, Desclée de Brower.
- Merino, J. y A. Muñoz (1998): "Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural", *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 17, pp. 207-247.
- Morín, E. (2000): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Caracas, UNESCO-CIPOST- ED. Faces/UCV.
- Muñoz Sedano, A. (1997): *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Editorial Escuela Española.

La Educación para el Desarrollo y el nuevo marco legislativo de la LOE

Albert Sansano

STEPV-IV. Área de política Educativa y Renovación Pedagógica. País Valencià

1. La Educación para el Desarrollo y el marco de la LOGSE

Durante el proceso previo a la puesta en marcha de la LOGSE y al analizar su implantación años después, surgió un debate sobre la transversalidad y la Educación para el Desarrollo¹ que hay que retomar en la actualidad para situar la perspectiva de la llamada "Educación para la ciudadanía".

En dicho debate, encontramos voces dentro de los movimientos sociales que valoraban positivamente la aportación que iban a suponer los ejes transversales, ya que en la transversalidad y en los ejes o temas que hacían referencia a los valores y su educación, se encontraba buena parte del potencial innovador de la Reforma. Se trataba de abordar temas que no podían concretarse en las aulas, mediante la mera transmisión de conceptos abstractos, y por tanto que se acercaban al tratamiento educativo que se apuntaba desde los movimientos de renovación pedagógica y la pedagogía crítica.

Este debate propició además, el cuestionamiento de buena parte de los conceptos y enfoques que presiden los usos de los modelos vigentes de Educación para el Desarrollo (ED). Así se decía que, *"sólo así se podrán construir planteamientos más rigurosos vinculados a un verdadero diálogo intercultural, desde la cooperación y el desarrollo"*. También proponía cuestionarse algunos modelos pedagógicos, pues parecía *"urgente romper con algunos de los tópicos de las didácticas al uso (pedagogía del descubrimiento autónomo, no directividad, etc. si se quiere construir una didáctica de la Educación para el Desarrollo verdaderamente adaptada a los objetivos, procedimientos y exigencias conceptuales y actitudinales de la misma."*

¹ Ver: Celorio, G. (1996); Celorio, J.J. (1996); Coordinadora ONGD para el desarrollo (2004); AA.VV. (2004).

Igualmente se resaltaron los riesgos que la implantación de la transversalidad conllevaba, como el considerarla un compartimiento estanco, presentarla como un enfoque exclusivamente ético de valores, reducirla a los espacios de asignaturas afines y que limitaban su potencial innovador, o convertirla en algunos temas que funcionarían como nuevas áreas de conocimiento a añadir a las clásicas. Enfoques que podrían marginar y restar su carga crítica y transformadora a las diferentes perspectivas transversales.

2. La contrarreforma de la llamada ley de calidad

Para la CONGD (2004) la Ley de Calidad suponía *“un paso atrás para la ED, ya que no incluye referencias explícitas a la formación cívica democrática y elimina los ejes transversales: los contenidos vuelven a ser contenidos «clásicos», es decir, hechos y conceptos. Se vuelve a la concepción de la enseñanza social basada en el monopolio de la geografía y de una historia descriptiva”*.

Esto se valora como *“un retroceso en la formación social y democrática de los ciudadanos en desacuerdo con las corrientes educativas actuales”*, pues las propuestas para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), reafirman la importancia de la formación global e integral, y enfatizan el compromiso ético y el reconocimiento de la interculturalidad, buscando el equilibrio entre la formación personal y ciudadana, y la formación profesional y académica.

La CONGD propone que la ED constituya una corriente educativa que desde la educación formal impulse la Ciudadanía Global, planteándose cómo crear una ciudadanía activa, competente, preocupada por los temas colectivos y que reclame su protagonismo en el desarrollo de los procesos sociales y políticos. Una corriente que *“ha de integrar los ejes temáticos de diferentes educaciones (para el desarrollo, la paz, el medio ambiente, la multiculturalidad, el género, los derechos humanos, etc.) y apoyarse en dos pilares: el cognitivo (de conocimiento de la realidad, de análisis, de razonamiento, etc.) y el moral (de valores y virtudes, de actitudes y comportamientos)”*.

Además afirma que la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal sólo será posible si se construye desde y con la base, con especial implicación del profesorado, por tanto con la creación de equipos docentes para la investigación, experimentación y evaluación de los proyectos de Educación para el Desarrollo. Se considera fundamental la coordinación entre instituciones de Cooperación para el Desarrollo y Consejerías de Educación para trabajar en los currícula educativos de todos los niveles, elaboración de materiales didácticos y la formación de los agentes educativos, todo ello impulsando el trabajo en red y la participación plural.

3. La LOE y la Educación para la Ciudadanía: del discurso a la práctica

Durante el periodo previo a la aprobación de la Ley Orgánica de la Educación (LOE), y al mismo tiempo que surgían las críticas sobre la insuficiente ruptura con la contrarreforma del Partido Popular, se intensificaron los debates sobre la conveniencia o no de una nueva asignatura: Educación para la Ciudadanía (EPC).

Así, escuchamos las voces a favor: *"no nacemos siendo buenos ciudadanos, ni tampoco basta con pertenecer a una sociedad democrática para llegar a ser verdaderos demócratas, nos hacemos ciudadanos de una democracia en buena parte gracias a la educación, que requiere un esfuerzo formativo y para hacerlo efectivo lo mejor es dar a la ciudadanía rango de asignatura..."*.

Y también la de quienes opinaban en contra: *"que aceptan la necesidad de educar para la ciudadanía, pero rechazan convertir esa tarea formativa en una simple asignatura..."* y que planteaban, en la línea de la defensa del modelo transversal, que llegar a ser una ciudadana o ciudadano demócrata se consigue ejercitando las virtudes cívicas en las múltiples ocasiones que proporciona la vida de los centros educativos: *"una educación para la ciudadanía omnipresente, compartida por todo el profesorado, y transversal..."*.

Al entrar a discutir sobre los contenidos de la EPC y hasta la reunión de los representantes del MEC con representantes de las ONG, el Ministerio estaba partiendo de la propuesta de la cátedra de laicidad de la Universidad Carlos III, que promovía una materia impartida por tutores en primaria y profesores de filosofía e historia en secundaria, y que contemplaría contenidos como el "patriotismo constitucional", la violencia machista, la vida en pareja o cuestiones bioéticas.

Ante ello, algunas ONG², propusieron renovar la idea de ciudadanía hacia un concepto *"que favorezca la integración e inclusión de las personas en la sociedad actual y que estimule la participación ciudadana desde los principios de democracia y corresponsabilidad. En definitiva, una ciudadanía global, crítica e intercultural, activa y responsable"*. Es decir proponían que la EPC sea una asignatura impartida desde *"una perspectiva de la justicia en la que se reconoce que la educación no puede ser nunca neutral, sino que es precisamente la educación la que tiene que proporcionar al alumnado un posicionamiento en el momento de elegir entre mantener el mundo tal y como está o participar en su transformación en favor de la justicia para todos"*, mediante la participación activa del alumnado.

Sin embargo, una de las primeras preguntas que deberíamos hacernos es si la ciudadanía puede enseñarse, para preguntarnos a continuación, si la respuesta es afirmativa, si esta se puede enseñar mediante una asignatura.

Ahora, con la publicación de la LOE, y pese a que deberíamos seguir haciéndonos las mismas preguntas, se hace necesario analizar cómo se concreta la propuesta del MEC en el desarrollo de sus decretos y órdenes, y ver cómo queda la propuesta de introducción de la Educación para el Desarrollo.

No podemos olvidar tampoco las carencias de la LOE en los aspectos referentes a la formación inicial y permanente del profesorado, y por tanto en las propuestas para avanzar hacia el modelo de profesorado que puede desarrollar la Educación para el Desarrollo desde una perspectiva crítica.

² Ver: Intermón (2006).

De momento solo sabemos que para el currículum del tercer ciclo de Educación Primaria, el MEC propone tres bloques formativos: individuos y relaciones interpersonales, convivencia y relaciones con el entorno y vivir en sociedad. Sus contenidos versarán sobre la libertad y la responsabilidad en la toma de decisiones, los derechos de las niñas y niños, el reconocimiento y aprecio de las diferencias de género, la expresión y el control de las emociones, la identificación de rasgos de diversidad cultural y religiosa, principios de convivencia establecidos por la Constitución y hábitos cívicos, entre otros.

Para uno de los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se apuesta, en sus cinco bloques, por enseñar acerca de la dimensión humana de la sexualidad, la valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sexistas, participación en la escuela, Declaración Universal de los Derechos Humanos, respeto a las opciones laicas y religiosas de la ciudadanía, funcionamiento de los regímenes democráticos, bienes comunes, racismo y violencia, respeto y cuidado del medio ambiente, la circulación vial, el consumo racional y los conflictos del mundo actual. Preparación para debates, exposición de opiniones, evaluación crítica y búsqueda de información estarán en los contenidos comunes. En cuarto de ESO, se formará a los estudiantes sobre los interrogantes del ser humano, los sentimientos y emociones en las relaciones interpersonales, las teorías éticas, el pluralismo moral, instituciones democráticas, valores constitucionales, factores que generan problemas a distintos colectivos, la globalización, dignidad de la persona, causas, factores y alternativas a la discriminación de las mujeres, entre otras cuestiones. Los contenidos comunes a los cinco bloques de este curso tratarán el reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, la exposición de juicios, el análisis de la información de la prensa y el reconocimiento de las injusticias.

Bibliografía

- AA.VV. (2004): *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación*. Universidad Politécnica Valencia.
www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/EDambFormal.pdf
- Antón Valero, J. A. (2002): *La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales*.
www.concejoeducativo.org/nsp/pre/anton.rtf
- Celorio, Gema (1996): *Desde un transversalidad de trámite a una transversalidad renovadora*.
www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/art4hego.htm
- Celorio, J.J. (1996): *De la Educación para el Desarrollo como transversal a la globalización crítica y alternativa de la renovación educativa*.
www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/arti4.htm
- Cimarro J.P. (2006): *Ciudadans integrats, ciudadans desintegrats. Falta que fa un currículum d'Educació per a la Ciutadania per una ciutadania diversa*.
www.intersindical.org/stepv/peirp/LOE_DES/ciudadania.htm#22

Coordinadora de ONGD para el desarrollo (2004): *Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo.*

[www.nodo50.org/congde/documentos/que eslaED.pdf](http://www.nodo50.org/congde/documentos/que_eslaED.pdf)

Concejo Educativo de Castilla y León (2002): *Para una ciudadanía crítica: educación, movimientos sociales y cultura transformadora.*

www.concejoeducativo.org/alternat/edu_mmss.htm

Intermón (2006).

www.intermonoxfam.org

Martínez Bonafé, Ángels (2005): *La formación del profesorado para la radicalización de la democracia en los centros.*

<http://convivencia.mec.es/sgc/con2005/ANGELS.pdf>

Rogero, J. (2005): *Democracia y centros educativos*

www.educacionciudadania.mec.es/documentos/rogero.pdf

Conclusiones del grupo de trabajo

Consideramos regresivo el planteamiento existente en la LOE porque no reconoce la necesidad de una concepción transversal y global de los valores democráticos y ciudadanos. Es por ello que manifestamos nuestro desacuerdo con la propuesta de desarrollo de la nueva asignatura "Educación para la ciudadanía".

Entre las propuestas que hacemos para superar su existencia, una primera medida deberá ser el incrementar el tiempo escolar, no solo para la nueva asignatura, sino para favorecer el desarrollo real de proyectos transversales democráticos y participativos, así como los espacios de tutorías, asambleas del alumnado, de madres y padres, etc.

Es necesario que sean superadas las tímidas e insuficientes referencias a la transversalidad que figuran en las propuestas ministeriales. Sin una mayor concreción y propuesta, los proyectos transversales corren el riesgo, al escudarse en la ya existencia de la asignatura, de no poder ser desarrollados por el profesorado más dispuesto a ello.

Sobre el quién y el cómo ha de impartirse la asignatura, no solo no pretendemos entrar en un debate corporativo, sino que pensamos que este debate debe supeditarse al Proyecto Educativo de cada centro, quedando por tanto vinculado, no a la titulación o especialidad inicial del profesorado, sino a la idoneidad para llevar a cabo satisfactoriamente el proyecto que se pretenda desarrollar.

Ello implica la necesidad de definir unos planes de Formación Permanente del profesorado en Educación para la Ciudadanía / Educación para el Desarrollo, abiertos a todo el profesorado sin limitación de especialidad. La necesaria implantación de programas de Formación Inicial debe contemplar el carácter transversal de esta materia, incorporándola por tanto a todas las especialidades.

Creemos que si se superaran las dificultades que hemos señalado, la nueva asignatura podría suponer una oportunidad para relanzar proyectos de vida democrática y participativas en los centros, así como para afrontar las contradicciones que genera.

Respecto a los materiales curriculares, no podemos caer en enfoques comerciales, ni unilaterales o sectarios (como ya ocurre con los pronunciamientos de la patronal privada sobre la “adaptación” de la ECD a su ideario). Pese a que creemos que ya hemos superado la fase del “boom” de los mismos, pensamos que hemos de avanzar a través de propuestas abiertas, elaboradas, compartidas, experimentadas y evaluadas en red, tal y como se propone en la ponencia base del Congreso. Los materiales deben ser abiertos, para compartir, sin que les afecte el copyright. En este aspecto, el trabajo en red es fundamental.

Por último, pedimos al Congreso que estas conclusiones sean elevadas a las administraciones para hacerles llegar nuestra discrepancia sobre las propuestas que han elaborado tras las consultas iniciales que nos hicieron.

El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Un marco para la Educación para el Desarrollo?

Aquilina Fueyo Gutiérrez

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo

1. A vueltas con el proceso de Convergencia Europea¹

El proceso de Convergencia Europea ha ido dando desde sus inicios hasta ahora importantes cambios de orientación que hemos analizado en otros trabajos². El Consejo de Ministros aprobó en septiembre (2006) el borrador de Anteproyecto para la Modificación de la LOU y el Ministerio presentó un documento de trabajo sobre “La Organización de las enseñanzas universitarias en España” en el que, entre otras cosas, se anuncia la creación de un Registro de titulaciones que sustituye al proyecto de Catálogo que se estaba elaborando anteriormente y anuncia la difusión, para noviembre, de las directrices generales para las titulaciones. Estas directrices se realizarán ahora por grandes “ramas del conocimiento” desplazando hacia las Universidades la decisión de qué carreras crean y con qué contenidos³. El Ministerio ha presentado el 6 de noviembre un documento de trabajo en el que hace una serie de aclaraciones al documento anterior referidas sobre todo a la importancia de potenciar la autonomía universitaria acompañada de una rigurosa rendición de cuentas, la relevancia de los trabajos auspiciados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para el diseño de los títulos, las características del registro de títulos, la financiación, la duración del grado, los créditos comunes y el Certificado de Estudios Universitarios Iniciales.

¹ Este documento es deudor del “Proyecto para el desarrollo del EEES de la Facultad de Ciencias de la Educación” en el que participaron los profesores José Joaquín Arrieta Gallastegui, Aida Terrón Bañuelos, Xose Antón González Riaño, José Luis San Fabián Maroto y José Miguel Arias Blanco; también de la comunicación “Aspectos curriculares y organizativos para una reforma de la titulación de Pedagogía en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior” presentada junto con Gloria Braga Blanco en el Congreso “Políticas de Gestión de las Organizaciones Educativas” celebrado en el mes de Noviembre. Las personas interesadas en recibir los documentos correspondientes pueden solicitarlos en mafueyo@uniovi.es

² Fueyo (2004a), (2004b), (2005), (2006).

³ MEC (2006).

Esta situación ha dejado bastante perpleja a buena parte de la comunidad universitaria, ya que las perspectivas que abre contrastan con las acciones desarrolladas hasta ahora encaminadas a la elaboración de un Catálogo de títulos y de las directrices sobre los contenidos correspondientes a cada título⁴. Con este panorama, por tanto, tratar cuestiones relativas a la reforma de las titulaciones en el marco de la convergencia europea se perfila como algo delicado e incierto. Pese a ello queremos recoger en este texto algunas reflexiones sobre ciertos aspectos que son relevantes para enmarcar en ellos una posible inclusión de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas universitarias, e ilustraremos estas reflexiones con ejemplos de la titulación de Pedagogía (que es la que mejor conocemos por ser en la que desarrollamos nuestro trabajo). Concretamente abordaremos uno de los aspectos más controvertidos: el de los perfiles y competencias profesionales como elemento de referencia en la selección del contenido. Finalmente nos aproximaremos a uno de los temas menos tratados: el referido a la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

2. Intentando innovar de cara a una futura reforma:

¿son los perfiles y competencias profesionales elementos innovadores?

A menudo las reformas educativas funcionan a modo de prácticas retóricas que pretenden crear imágenes de cambio o modernización en la educación ante las presiones sociales que miran a las instituciones educativas como las causantes de problemas personales y sociales. Las reformas tienen que ver con ideales sociales, promoviendo la creencia de que las instituciones pueden progresar de forma continua y controlada. En este sentido el concepto de reforma es un concepto ideológico y político que proporciona a menudo una ilusión del cambio, no una transformación real. Está claro que una reforma no implica necesariamente una innovación y menos ésta que, desde sus inicios, ha estado plagada de tópicos y lugares comunes y que se ha presentado, muchas veces, revestida de un discurso pseudopedagógico dirigido a promover un enfoque tecnicista de la enseñanza universitaria. No obstante las reformas también son susceptibles de funcionar como prácticas contrahegemónicas al poner sobre la mesa conflictos o contradicciones del propio sistema (internos o externos), por lo que pueden conllevar un potencial de transformación social. En ese espacio conflictivo y dialéctico que genera toda reforma es en el que pretendemos situarnos para poder impulsar un espacio potencial de innovación.

Una de las apuestas del proceso de Convergencia Europea es la conexión de la formación de las personas tituladas con los campos profesionales en los que estas se insertan. Parece conveniente preguntarse, por tanto, qué entendemos por “profesionalizar” en nuestro campo. Hemos partido de una concepción de “**profesionalidad ampliada**”, rechazando con ello la idea de que profesionalizar en las titulaciones de Educación sea

⁴ Para impulsar el proceso de convergencia en el marco universitario español, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación puso en marcha el Programa de Convergencia Europea. El objetivo de este Programa era potenciar aquellas actuaciones que impulsasen la integración de la Educación Superior española en el Espacio Europeo de Educación Superior. Estas acciones estaban dirigidas a apoyar las actuaciones de las Universidades, ya que sobre ellas recae la principal responsabilidad para conseguir el objetivo de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto se enmarca la creación de diferentes grupos de estudio para el diseño de los “Libros Blancos” de las titulaciones universitarias. Uno de estos grupos fue la Red de Educación que tenía el fin de desarrollar el proyecto para las titulaciones de Pedagogía y Educación Social.

un puro entrenamiento en un catálogo de competencias estandarizadas en función de lo que el mercado laboral demanda. Por el contrario, creemos que la idea de profesionalizar en el ámbito de la educación implica, de alguna manera, poner los saberes pedagógicos en el centro de nuestros planteamientos, lo que supone, básicamente, situar el papel de **la reflexión sobre la práctica** como estrategia metodológica de gran potencia en la formación para el desarrollo de profesionales cualificados.

Esto nos lleva a plantearnos una segunda cuestión: ¿Los contenidos de la formación en Pedagogía deben seleccionarse atendiendo a perfiles profesionales muy definidos y por tanto atendiendo a contenidos muy especializados o conviene, por el contrario, atender otras consideraciones. Desde el concepto de “profesionalidad ampliada” con el que aquí trabajamos (un concepto coherente, creemos, con el de “perfiles profesionales” y el de “competencias”) y a la vista de cómo se perfila la inserción profesional de nuestros titulados consideramos conveniente apostar por una **formación de base general** que en los últimos cursos se intensifique en aquellos perfiles que ocupan los egresados de esta titulación.

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, los **perfiles (amplios) y competencias a ellos asociadas** son dimensiones a tener en cuenta en la selección y el diseño del contenido de una futura titulación. Utilizar estas dimensiones como criterio para el diseño puede suponer una nueva forma de planificación del currículum universitario guiada por las realidades profesionales hacia las que se dirigen los egresados y no sólo por las lógicas de la disciplinas (tendencia habitual en las anteriores reformas de Planes de Estudio universitarios). Es necesario aclarar, también, cómo hemos entendido y **utilizado en este proyecto el papel de las competencias** en el diseño curricular, ya que se trata de un elemento didáctico que está dando lugar a muy diversas interpretaciones y encontrados debates en el seno de la comunidad universitaria⁵.

Partimos de la idea de que la formación de pedagogos exige que sean capaces de enfrentarse a situaciones y tareas que, en la mayoría de los casos, son “problemas complejos, desordenados, poco definidos y difíciles de resolver con una «respuesta correcta» (Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social, Vol. 1, p. 155). Por tanto las competencias necesarias para ser un buen profesional no se pueden entender como resultados esperables, concretos y medibles de la enseñanza universitaria, sino como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para enfrentarse a los problemas complejos de la profesión. Siguiendo a Perrenoud (2004a:173, énfasis en el original) **concebimos la competencia** como la “capacidad de *movilizar* todo tipo de *recursos cognitivos* entre los que se encuentran informaciones y saberes (públicos y compartidos; establecidos, profesionales, de sentido común; procedentes de la experiencia, procedentes de un intercambio o de compartir o en formación; de acción, apenas formalizados y teóricos, basados en la investigación)”⁶. En su práctica profesional los pedagogos y pedagogas, al igual que otros profesionales⁷, tienen que ser capaces de invertir sus conocien-

⁵ Aunque no sólo en el ámbito universitario, ya que en la LOE se establece que el currículo de las enseñanzas no universitarias incluirá objetivos, competencias, contenidos, metodología pedagógica y pruebas de evaluación (Cap. III art 6.1).

⁶ Por lo tanto las competencias se refieren a los recursos que movilizan los prácticos para responder a situaciones complejas en entornos reales mediante el uso de determinados esquemas de pensamiento.

⁷ Perrenoud refiriéndose a los y las enseñantes dice que deciden en la incertidumbre y actúan en la urgencia. Nos parece que muchas de las prácticas que realizan los pedagogos podrían caracterizarse de esta forma.

tos, de ponerlos en acción, de transponerlos y, a veces, de enriquecerlos para poder enfrentarse a situaciones y problemas complejos y ante los que, a menudo, es necesario actuar con urgencia. Es decir, necesitan formarse en la *práctica reflexiva* (Schón, 1992) y entender los **contenidos disciplinares como recursos** al servicio del desarrollo de competencias más que como fines en sí mismos. Se trataría, pues, de romper con el proceso que hemos seguido habitualmente en el diseño de los planes de estudio universitarios en el que se da una relativa independencia entre el análisis de los contenidos y el de las competencias para la que forman los estudios. Los primeros se organizan según campos disciplinares y problemáticas teóricas, mientras que el análisis de las competencias nos remite a un “análisis más pragmático de los problemas para resolver en el terreno” (Perrenoud, 2004b:13)⁸.

3. Algunas cuestiones para empezar a poner en primer plano: la dimensión social del espacio europeo

La dimensión social del proceso de Bolonia se ha dejado siempre en un segundo plano. Es en el encuentro de Bergen del 2005 cuando se plantea la necesidad de hacer de la educación superior de calidad algo accesible a todos, y enfatizar la necesidad de condiciones apropiadas para los y las estudiantes de modo que puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su procedencia económica y social. La dimensión social incluye, por tanto, las medidas que deben tomar los gobiernos para que todos los estudiantes, especialmente los grupos desfavorecidos, puedan disponer de asesoramiento y orientación con miras a aumentar el número de estudiantes que acceden a los estudios universitarios. A pesar de ello existen importantes lagunas de información sobre la situación socioeconómica de los estudiantes y la política de becas en muchos países, tiene carácter asistencial (en general sólo hay becas para alumnos y alumnas brillantes, los alumnos medios de familias desfavorecidas no tienen acceso a ellas)⁹.

La movilidad de los estudiantes y el personal a través de todos los países participantes se mantiene como uno de los objetivos claros del proceso de Bolonia. Pero, sin embargo, aún son muchas las limitaciones existentes: las dificultades para garantizar la portabilidad de las becas y préstamos. La escasa participación en programas de movilidad debida, entre otros factores, a los problemas para el reconocimiento pleno de los períodos de estudio en el exterior dentro de este tipo de programas y la escasa dotación económica de las ayudas en algunos países, son otras de las dificultades. En otro ámbito se plantea que el logro de una educación para todos debería estar basado en el principio del desarrollo sostenible y en el trabajo internacional continuado para que estudiantes de otras áreas geográficas puedan acceder a una “educación superior de calidad”. Esto nos remite a la necesidad de plantear la relación con otras regiones del mundo estimulando el intercambio real con las mismas.

En este ámbito es necesario también replantear con urgencia algunos temas como:

- La transferencia social del conocimiento rompiendo la identificación mimética que se ha venido realizando entre sociedad y mercado.

⁸ Para este autor el análisis de competencias es un instrumento para pensar en las prácticas y debatir sobre la profesión.

⁹ Saura, M.J. (2006).

- La incorporación a los estudios universitarios de personas adultas para materializar el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- La preservación de la diversidad lingüística favoreciendo el intercambio en todas las lenguas no sólo el inglés. Priorizando el aprendizaje de las mismas frente al establecimiento de pruebas que limitan el acceso de los estudiantes que no las dominan.

mafueyo@uniovi.es

Bibliografía

- Braga, G. y otros (2006): *Principios de actuación docente en la enseñanza universitaria. Contextualización de las decisiones adoptadas en las guías docentes de la titulación de Pedagogía*. Vicerrectorado de Convergencia Europea, Postgrado y Títulos Propios de la Universidad de Oviedo.
- Brunet, I. e A. Belzunegui (2003): *Flexibilidad y Formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona, Icaria.
- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (19-20 de Mayo de 2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas*. Bergen.
www.fe.ccoo.es/universidad/25_com_conf_min_europ.html
- ESIB (2005): *The Black Book of the Bologna Process*.
www.esib.org/policies/documents.htm
- ESIB (2005): *Bologna with student eyes*.
www.esib.org/policies/documents.htm
- Fueyo, A. (2004a): "La Evaluación de centros, titulaciones y profesores en el proceso de Convergencia europea. ¿De qué calidad hablamos?", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 18 (3), pp. 107-219.
- Fueyo, A. (2004b): "El diseño de la formación basado en competencias en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social", en *Revista del Forum Europeo de la Educación*, pp. 122-125.
- Fueyo, A. (2005): "Convergencia europea o reconversión universitaria", en *Trabajadores de la Enseñanza*, Nº 261, pp. 30-32.
- Fueyo, A. (2006): "La evaluación de la Calidad y el proceso de convergencia", en AA.VV.: *Universidad la modificación de la LOU en el parlamento*. Federación de Enseñanza de CCOO.
- Gimeno, J. (2005): "Nos habíamos olvidado del alma mater. ¿Innovación en la universidad con motivo de la convergencia europea de las universidades?", en J. Gimeno (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata. pp. 160-180.
- Hirtt, N. (2002): *Los nuevos amos de la Escuela*. Madrid, Los libros de la catarata.

- Isus, S. y otros (2002): Desarrollo de Competencia de Acción Profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *II Congreso Europeo en Tecnología de la Información en Educación y la Ciudadanía: Una visión crítica*. Barcelona.
- Le Boterf, G. (2002): *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona, Gestión 2002/Training Club/PISE.
- MEC (2006): *Documento de trabajo. La organización de las enseñanzas universitarias en España*.
- Perrenoud, Ph. (1996): "La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio" en *Perspectivas*, Nº 26 (3), pp. 549-569.
- Perrenoud, Ph. (2004a): *Diez nuevas competencias para la enseñanza*. Barcelona, Graó.
- Perrenoud, Ph. (2004b): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Graó.
- Rué, J. (2004): "Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 18 (3), pp. 179-195.
- Saura, M.J. (2006): "La LOU y el Espacio Europeo de Educación Superior" en AA.VV.: *Universidad. La modificación de la LOU en el parlamento*. Federación de Enseñanza de CCOO.
- Schön, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. México, Paidós.
- Villa, A. (coord.) (2005): *Libro blanco. Diseño de las titulaciones de grado de "Pedagogía" y "Educación Social"*. Proyecto de la Red de Educación. Madrid, ANECA.

Conclusiones del grupo de trabajo

El grupo de trabajo se organizó con intervenciones en torno a una serie de puntos propuestos por la moderadora que estaban inspirados en los temas tratados en las comunicaciones presentadas al Congreso, el texto que se envió para el grupo y que está en la web del Congreso (www.hegoa.ehu.es/congreso/index.htm) y las últimas iniciativas del Ministerio. A estos se añadió un punto más que surgió espontáneamente en el debate.

¿La transformación metodológica que debería implicar el proceso de convergencia es relevante para la ED?

Se plantea que la existencia de experiencias piloto de carácter multidisciplinar lleva a una mayor democratización de la enseñanza. Por otro lado parece que se planteará un tipo de evaluación diferente (tanto cuantitativa como cualitativa y también de carácter institucional) lo cual es muy positivo. Otras personas señalan que el cambio metodológico asociado a la convergencia busca una mayor profesionalización pero la exigencia de presencialidad deja fuera al alumnado trabajador (¿cómo se compatibiliza el aprendizaje a lo largo de la vida con los esfuerzos que se exigen medidos en horas?). Una

alumna que está presente lo confirma a partir de su experiencia personal. En algunas de esas experiencias piloto es el alumnado el que valora negativamente el cambio metodológico por la excesiva carga de trabajo que se les exige.

Se señala, no obstante, que estas cuestiones no están necesariamente ligadas a Bolonia que el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior es un problema de organización académica que lleva consigo la búsqueda de horarios y una participación en forma de trabajo más activo, pero que no es la única faceta de ese proceso y posiblemente es de todas ellas la más positiva.

¿Hay espacio para la ED en los Currícula universitarios? En el curriculum universitario la ED ¿puede entrar o contemplarse a través de: Transversalidad - troncales - obligatorias - libre configuración - master - doctorado - extensión universitaria?

La moderadora señala que las fórmulas adoptadas para introducir la Educación para el Desarrollo en la enseñanza universitaria son múltiples y van desde los enfoques transversales de asignaturas específicas, contenidos en asignaturas, asignaturas específicas (en general optativas o de libre configuración), cursos de extensión universitaria, doctorados (también asignaturas en doctorados) y masters. Se señala, a partir de experiencias como las de la asignatura de la Universidad Carlos III de 6 créditos de libre configuración, obligatoria para todos los que cursen Humanidades u otra de 2 créditos que se hacen con el enfoque de Bolonia. Este enfoque encaja mejor en un planteamiento de Educación para el Desarrollo ya que se puede debatir en clase, hacer actividades de carácter cooperativo, favorecer la participación.

En los sitios donde se han introducido asignaturas hay mucha incertidumbre, no se sabe si el último año va a ser de prácticas o no y no se sabe cómo va a quedar el tema de la libre configuración, espacio en el que se había desarrollado la Educación para el Desarrollo en muchas universidades.

¿La ED debe de estar al servicio de la formación de las y los universitarios en valores o de su formación como profesionales? Perfiles y competencias profesionales

Tiene que haber una formación (profesionalización) pero también garantizar contenidos transversales sobre género, educación para la paz, educación para el desarrollo, etc. Se señala no obstante que, muchas veces, la transversalidad no contribuye a incorporar los contenidos a los currícula sino todo lo contrario implica muchas veces invisibilizar ciertos contenidos. Una opción que se considera positiva para introducir la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas universitarias es la de aprovechar las competencias transversales. Entre estas competencias hay que insistir en introducir el compromiso ético, el respeto al medio ambiente, etc. que deben considerarse genéricas para todos los títulos.

También se considera que los métodos de trabajo tienen un papel importante para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas universitarias. Es evidente que hay algunos métodos que favorecen más que otros un enfoque centrado en la ED. Sería importante plantear la existencia de una asignatura específica por carrera. En tecnología e ingeniería la transversalidad es importante para permitir la relación con

cuestiones sociales y dejar unas puertas abiertas para colocar con creatividad ciertos métodos.

Es precisa la voluntad política de incidencia por ejemplo aclarar lo que va a pasar con las actuales asignaturas de libre elección.

En el mes de abril del año 2006 se celebró en la Universidad Complutense de Madrid el III Congreso sobre Universidad y Cooperación al Desarrollo. Este Congreso desde su primera edición (Valladolid, 2001) tiene por objetivo impulsar la cooperación al desarrollo en el ámbito universitario. La primera edición tuvo como eje temático central la Educación para el Desarrollo (bajo el título Educación para el Desarrollo en la Universidad. Hacer de la Universidad un instrumento de Educación para el Desarrollo) y en la segunda y tercera edición se ha abordado también esta temática presentándose aportaciones en torno al EEES.

Parece que sería interesante plantear una metodología de aprendizaje por proyectos en este campo e ir pensando actividades que se pudieran incorporar en los cursos y asignaturas de un nuevo plan. También se plantea la importancia de combinar la modalidad virtual y presencial, así como la acreditación por experiencias para acceder a ciertos estudios. La importancia de incorporar un enfoque andragógico y el fortalecimiento de redes interuniversitarias. La virtualidad en todo caso requiere una formación tecnológica y pedagógica importante del profesorado.

La universidad tiene un gran poder para fomentar la participación social y ver la fragilidad allí donde se produce por lo que su papel en este campo es importante y se insiste en que no es excluyente formar en valores y formar profesionales. Hay que dar valores a los profesionales. Si queremos que la educación sea transformadora en la acción debemos hacerla pensando en transformar la profesión que los y las estudiantes van a ejercer en el futuro.

¿En qué calidad encaja la Educación para el Desarrollo? ¿Es posible hablar de calidad sin equidad? La dimensión social del EEES: becas, movilidad real, acciones para potenciar la presencia de grupos minoritarios en la sociedad, etc.

Se analiza el concepto de calidad que está presente en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Se hace una crítica a quienes entienden la Calidad como la cuantificación del número de alumnos que se emplean en una titulación determinada, se señala que la universidad no es una agencia de colocación, y no ofrece una formación solo para ser profesional. Es importante plantear desde la ED qué estándares, qué índices de calidad encajan con la formación en valores y la formación política de las profesiones.

Una alumna señala que la Universidad, actualmente, de calidad más bien poco, que no le sirve casi nada de lo que en ella ha aprendido. Los exámenes no dicen en qué es competente quien los realiza y que no se valora "lo que se aprende", solo se evalúa lo que se "sabe" a nivel de conceptos.

El concepto de calidad que se maneja desactiva la solidaridad interna, recrudece la estamentalidad del profesorado. Le hace competir y no ser competente y lo sitúa en una

carrera de obstáculos para obtener sexenios y acreditaciones que no conllevan necesariamente más calidad en su trabajo. Hay otras calidades que no se tienen en cuenta como la importancia de generar un conocimiento crítico, o enseñar a la gente a pensar por sí misma. No es que lo que hacemos ahora sea garantía de calidad pero lo que nos pide la ANECA o los nuevos enfoques que acompañan la Convergencia son complementos en función de productividad, enfoques empresariales que desactivan la fuerza generadora de planteamientos críticos que puede tener la Universidad.

¿Es posible una transferencia social del conocimiento? Frente a la transferencia a las empresas. ¿Puede la universidad transferir conocimiento a la sociedad de base (asociaciones, organizaciones, administración, etc.)? ¿Cómo preservar el derecho a la salud, a la educación, etc.?

Se señala que no en todas las carreras existen fuentes de financiación privadas para trabajos de investigación. Estas no existen en ciertos sectores y en los que existen condicionan el tipo o el contenido de la investigación que es posible desarrollar.

Desde la Federación Catalana de ONG se plantea que es muy difícil conectarse con la Universidad para el desarrollo de la investigación en ED. Se plantean demandas de colaboración y no hay forma de contactar con nadie que pueda tener interés en trabajar en esos temas. Se necesita potenciar investigaciones comunes entre las ONGD y las Universidades. También se matiza que cuando las ONGD o las Coordinadoras se dirigen a la Universidad, normalmente lo hacen a través de los equipos de gobierno de la misma y estos no necesariamente saben enfocar correctamente estos temas o dirigirlos hacia quienes, dentro de su Universidad, son expertos en la materia. Se señala la preferencia por una financiación pública ya que la privada habitualmente no da libertad, la empresa o corporación que financia es la que decide lo que hay que investigar.

La formación en valores es importante y por ello hay que defender la introducción en el currículo de materias y técnicas. Es posible una transferencia social del conocimiento y trabajar con barrios y asociaciones en ello.

Se señala que este trabajo en red, en conjunto, sería más fácil de potenciar.

La cooperación en materia universitaria: ¿solidaridad o negocio? ¿Qué pasa con el Espacio Latinoamericano de Educación Superior? Redes universitarias solidarias en investigación y difusión del conocimiento

Se informa de que desde la Comisión de Cooperación al Desarrollo del CEURI¹⁰ se está trabajando para reformular los programas de becas actuales de la AECEI. Becas que busquen otros objetivos, no solo elevar el índice de estudiantes en nuestras universidades en el marco de las relaciones internacionales. Se destaca la importancia de la Cooperación Universitaria con otras universidades, trabajo con ONG en investigación, formación y tecnologías. Desde la Universidad tenemos que explorar más la posibilidad de trabajar juntos los distintos actores de la cooperación, los que hacemos cosas pare-

¹⁰ Comisión de Cooperación al Desarrollo del Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI) de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

cidas, que por casualidad nos hemos encontrado, pero ese encuentro no ha sido posible realizarlo desde la Universidad. Existe un interés creciente en sistematizar los intereses específicos del personal docente e investigador para poder coincidir en tema de trabajo. La propia comunidad universitaria desconoce el trabajo que se lleva a cabo. Las estructuras solidarias que se han puesto en marcha en las universidades españolas en los últimos años son muchas y ayudan en la tarea pero desde ellas muchas veces es difícil llegar a las altas instancias.

La Comisión de Cooperación al Desarrollo del CEURI ha impulsado en los últimos años mucho trabajo para fortalecer el papel de la Universidad en materia de cooperación. Esta comisión está trabajando entre otras cosas en la creación de un Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo en el marco del CEURI.

Las universidades somos un actor más y tenemos que regular nuestra contribución a la Educación para el Desarrollo.

No se ha llegado a tratar el tema del Espacio Latinoamericano de Educación Superior como se sugería en el guión.

¿Es posible idear estrategias para influir en esta situación?

Aunque este tema no se trató específicamente, por falta de tiempo, en diferentes intervenciones se planteó que el trabajo conjunto en red sería muy útil de cara al momento en el que se inician los trabajos para la reforma de los títulos en el marco de la convergencia europea. Ese trabajo en red también sería útil en temas de formación y de investigación sobre Educación para el Desarrollo en el nivel universitario. Se habló de aprovechar las estructuras universitarias existentes, coordinadoras e incluso la propia estructura del presente Congreso.

La moderadora se comprometió a hacer circular entre los participantes las ideas tratadas en el grupo y este documento es el resultado de dicho compromiso. Desde entonces ha pasado un tiempo y han aparecido nuevos documentos ministeriales que están siendo debatidos (con mayor o menos difusión) en las universidades. En concreto el Documento "Propuesta de directrices para la elaboración de títulos de grado y master" difundido por el Ministerio de Educación a finales de diciembre del 2006 está siendo la referencia de los trabajos y está en plazo de alegaciones por parte de los rectores en el Consejo de Coordinación Universitaria. Si lo revisamos veremos que, tal y como comentamos en el grupo de trabajo, combina la ausencia de directrices para cada titulación con una nueva concepción de lo que es el diseño de un título universitario. Este pasa a ser un documento que contiene hasta el último detalle de lo que queremos realizar y los recursos con que contamos y servirá para que distintas instancias lo autoricen (o no) y lo evalúen a posteriori. Desde mi punto de vista, se trata de una preocupante combinación de "desregulación" y "rendimiento de cuentas" sin precedente en nuestro ámbito universitario. El documento está disponible en:
www.uniovi.es/Vicerrectorados/Planificacion_Coordinacion/Directrices_elaboracion.pdf

Líneas estratégicas

Los diferentes espacios de debate y encuentro de este Congreso estuvieron estructurados en torno a cinco líneas estratégicas. Para ahondar en ellas, se propusieron dos espacios específicos: Seminarios y Talleres.

En los Seminarios se trabajaron baterías de preguntas-clave, que pretendían identificar los “nudos” que en cada línea estratégica podían abrir el debate entre las personas participantes. Posteriormente, los Talleres propusieron a una persona experta para cada línea que hizo una propuesta metodológica más estructurada para acabar volviendo a los Seminarios a elaborar propuestas concretas orientadas hacia el futuro.

Las líneas estratégicas identificadas fueron:

1. Ciudadanía y participación.
2. Redes y alianzas.
3. Diversidades.
4. Comunicación y cultura.
5. Educación para el Desarrollo y Cooperación.
6. Vertebración de la Política de Educación para el Desarrollo.

Se presentan a continuación los guiones elaborados para cada Línea:

Línea estratégica 1.

Ciudadanía y participación. Creando y recreando para la transformación

La ciudadanía es uno de los asuntos que están más presentes en los últimos tiempos en el debate público sobre educación. Quizá formar ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y participativos sea uno de los retos fundamentales de las sociedades del presente. Sin sujetos sociales con estas características el sistema social, junto con todas

sus conquistas, corren el riesgo de entrar en un proceso de descomposición. Sin embargo, es necesario dar un paso más y plantear la necesidad de que esa participación no sea meramente reactiva, en función de las demandas del sistema sociopolítico y, en consecuencia, reproductora del mismo. Los problemas del mundo actual reclaman una participación activa, creativa y transformadora que abra espacios de posibilidad para el cambio. Para ello es necesaria la formación de ciudadanos capaces de proponer y desarrollar procesos más libres y abiertos, que se atrevan a ir más allá de las fronteras del propio sistema.

Preguntas para el debate

A modo de introducción

1. ¿Cómo generar nuevos procesos de participación?
2. ¿Cómo conseguir una perspectiva global / solidaria de la ciudadanía local?
3. ¿Qué hacemos para favorecer el saber, el poder y, sobre todo, el querer participar para el cambio?
4. ¿Cómo potenciar una participación reflexiva y organizada colectivamente a medio y largo plazo?

Formación / capacitación

5. ¿Cómo formar para favorecer el liderazgo / responsabilidad / corresponsabilidad?
6. ¿Cómo formar ciudadanos y ciudadanas que sean capaces de definir y enfrentar problemas y conflictos?

Sujetos implicados

7. ¿Cómo favorecer una ciudadanía transformadora?
8. ¿Cómo incorporar a los sures=excluidos en la ciudadanía / participación?

Para ir cerrando

9. ¿Cómo favorecer procesos de participación en terrenos poco habituales como pueda ser el económico?
10. ¿Cómo plantear todo esto, también en los espacios de educación formal, por ejemplo, en el marco de la nueva área curricular de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos?

Línea estratégica 2.

Redes de y en Educación para el Desarrollo

“Las redes compiten o cooperan entre sí. La cooperación está basada en su capacidad para comunicarse, y dependen de la existencia de códigos de traducción e inte-

roperatividad comunes (protocolos de comunicación), y en el acceso a puntos de conexión (enlaces). La competencia depende de la habilidad para superar a otras redes gracias a una mayor eficiencia en el funcionamiento o en la capacidad de cooperación. La competencia puede también adquirir una forma destructiva, cuando logra la alteración de las redes competidoras o la interferencia con los protocolos de comunicación... La fuerza de las redes radica en su flexibilidad, adaptabilidad y capacidad de auto-reconfiguración."

Castells, M. (2004):

"Informativismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica" en La Sociedad Red: Una visión global. Madrid, Alianza.

"En general podemos distinguir dos estilos diferentes a la hora de entender los procesos de comunicación:

- 1. Un estilo instrumental hegemónico (comunicarse para) que se adapta perfectamente a la cultura mercantil y a la realidad de un sistema de producción y consumo acelerado como el nuestro. Tiende a equiparar comunicación con transmisión de información y presta gran atención a la gestión de los flujos de información, a los instrumentos técnicos y a la difusión masiva de mensajes a través de los medios de comunicación de masas...*
- 2. Un estilo educativo de comunicar. Podemos entender la comunicación como medio y como fin en sí misma, es decir como comunicación educativa. Vista desde su indisoluble relación con la educación, la comunicación busca sobre todo aprender y crecer juntos. Por eso dialoga con el ruido (el camino discontinuo y no dictado, el disenso, la apertura, la asamblea), y con el conflicto (fruto de la multiplicidad de sujetos y miradas): los concibe como garantías del ajuste a unas realidades cambiantes y a la pluralidad de miradas...*

Si concebimos la comunicación en términos de construcción de procesos educativos incidimos mas en los usos del producto que en el producto mismo, en los valores que se generan en ese uso y en las estrategias de uso de esos productos. La comunicación atraviesa toda la organización y todas sus actividades"

Erro, J. y J. Ventura (2002):

El trabajo de comunicación de las ONGD en el País Vasco. Bilbao, Hegoa.

"Asimilar, comprender, analizar y estudiar desde perspectivas multidisciplinares amplias, las transformaciones impulsadas por la globalización en nuestras sociedades, aplicando para ello toda la base analítica y conceptual generada con anterioridad pero sin anclarnos en teorías o principios que se ven desbordados por la velocidad de unos acontecimientos nuevos y extraordinariamente complejos, singulares en sus causas y en sus efectos... Definir los rasgos más importantes, el concepto de solidaridad, de justicia social, de desarrollo, de sociedad intercultural desde el cual intervienen las organizaciones sociales y las ONG, haciéndolo de manera respetuosa hacia pueblos y culturas sin imposiciones, pero desde el compromiso, el rigor y una severa actitud crítica que nunca olvide su labor de denuncia de injusticias sociales, políticas y económicas de los Estados y Gobiernos, que motivan gran parte de los problemas sociales actuales... Dar la máxima difusión al trabajo que se lleva

a cabo, a su gestión, a los programas realizados y a la utilización de todos sus recursos; difundir lo que se hace y explicar cómo se lleva a cabo y para qué. Actuar de forma conjunta y coordinada con otras ONGD, sin sacrificar identidades y diferencias, pero uniéndose para aumentar esfuerzos."

Gómez Gil, C. (2004): *Las ONG en la globalización. Estrategias, cambios y transformaciones de las ONG en la sociedad global.* Madrid, Icaria.

Las citas parecen apuntarnos algunos rasgos en los que debiéramos profundizar de cara a nuestras estrategias "enredadas" y para enredar a sectores cada vez más amplios en dinámicas de cambio hacia otro modelo de desarrollo. Uno de los rasgos novedosos de las nuevas sociedades globalizadas es el uso intensivo de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en todos los ámbitos de la organización social y cultural, incluido el ámbito de la Educación. Es evidente que ese uso intensivo se coloca y utiliza para extender las lógicas de explotación, poder y subordinación que expanden las corrientes dominantes de esta globalización neoliberal y belicista, pero también es cierto que de la mano de esas Nuevas Tecnologías han venido instrumentos y potencialidades para las resistencias y los proyectos alternativos ciertamente interesantes y susceptibles de generar nuevas sinergias transformadoras. Independientemente de otro tipo de cuestiones, la aparición de las tecnologías del procesamiento de la información y su conexión con la red de redes introducirá nuevos retos, debates, estrategias y posibilidades en el mundo de la solidaridad y la cooperación.

De ahí el interés en intentar debatir y conocer cómo ha sido recibido y reutilizado este abanico de herramientas que se han ido colocando en nuestro mundo de relaciones sociales, culturales y comunicativas, en compartir cuál ha sido nuestra experiencia, nuestra valoración, nuestras preocupaciones, en definitiva nuestro uso y reapropiación de las mismas.

Es necesario profundizar en sus potencialidades y sus peligros, sus capacidades y limitaciones, sus evoluciones potenciales y sus efectos, en esa Educación para el Desarrollo de quinta generación que estamos intentando impulsar y extender. También será imprescindible conocer, reflexionar, debatir el sentido sobre el que queremos y podemos trabajar a partir de la potencialidad de las redes, pero también, en qué medida las redes implican una nueva articulación de la realidad social y educativa y por ello también transforman y condicionan los modelos de desarrollo y los propios modelos de Educación para el Desarrollo. Precisamente por cuanto la "sociedad red" o "en red" implica potencialidades de empoderamiento, pero también, aumento de las brechas de exclusión y marginación, deberemos ser conscientes de que las potencialidades de su reapropiación democrática por los pueblos y, sobre todo, por sus sectores más excluidos, deberán generarse en lucha y frente a los intentos de su utilización por los poderes dominante. En definitiva, como no podía ser menos también son un espacio de lucha y conflicto, donde los proyectos sociales y culturales exploran y enfrentan su presente y su futuro. Es en ese sentido que se proponen las preguntas que pretenden facilitar el debate y reflexión de esta línea estratégica. Reflexionar, compartir, indagar, cooperar,

para comprender estas dinámicas, empoderarnos con ellas, y convertirlas en instrumentos de construcción de ese otro mundo con el que soñamos, y a cuyo nacimiento y expansión queremos contribuir.

Preguntas para el debate

1. ¿Qué balance hacemos del recorrido de las “redes de movimientos sociales anti-globalización”?
2. ¿Cuál es el motor ideológico de las redes en curso?
3. ¿Cómo aprovechar la capacidad aglutinadora de iniciativas diversas y vínculos con el feminismo, el pacifismo, el ecologismo entre otros? ¿Cómo establecer alianzas con las redes que aglutinan los movimientos de software libre y los de comunicación alternativa?
4. ¿Qué previos son necesarios para la puesta en marcha y/o sostenibilidad de una red?
5. ¿Cómo se puede mejorar la retroalimentación de las redes?
6. ¿Cómo darle continuidad a la enorme energía que puntualmente generan las redes?
7. ¿Cómo combinar la capacidad de movilización que han demostrado las redes con un proceso de crecimiento continuo y acción?
8. ¿Cuáles son las estrategias de comunicación “más imaginativas” de las redes?
9. ¿Qué modelo de participación debe guiar las redes?
10. ¿Cómo se prepara una organización para trabajar en red?
11. ¿Cómo mejorar la identificación de las brechas del sistema hegemónico, etnocéntrico y patriarcal para la actuación de las redes?
12. ¿Está en coherencia la metodología de las redes con la finalidad y/o el objetivo que persiguen? ¿Cómo hacer que esta coherencia sea plena?

Línea estratégica 3.

Diversidades

La diversidad se vuelve más visible prácticamente en todos los ámbitos de la vida: en el de las capacidades físicas y psíquicas; en el familiar (monoparental, nuclear, parejas de hecho, parejas y matrimonios de homosexuales y lesbianas...); sexual; cultural; religioso. En un entorno como este, se hacen necesarias herramientas que nos permitan trabajar esta diversidad, desde el respeto y para la equiparación de derechos. Uno de los retos más importantes de la Educación en la actualidad es asegurar las condiciones para que la construcción de nuevas identidades no conduzca a la pobreza o a la estigmatización

social. La deslocalización de los procesos de marginación, donde nos encontramos un norte lleno de “sures”, también plantea nuevos desafíos en el ámbito educativo.

Los valores, las actitudes... son reticentes a los cambios. El trabajo educativo que trate de incidir en estos elementos, anteponiendo el desarrollo de sujetos conscientes, críticos y solidarios al currículo académico –orientado a la mera reproducción económica del sistema–, va a ser lento y complejo. Esta apertura a la diversidad exige cambios a todos los niveles: estructurales (de concepción de los centros de enseñanza, de la labor educativa de los medios de comunicación...), institucionales (de políticas que faciliten el intercambio, el conocimiento, la no “guetización”, el apoyo a educadores y educadoras en formación...), personales (de asumir el cambio y la necesidad de formación permanente...). Muchos retos y resistencias que plantean la necesidad de redefinir los espacios públicos, las políticas y el papel de las propias instituciones educativas.

Preguntas para el debate

1. ¿Cómo entendemos la diversidad desde las claves de visibilidad, sexualidad, género, edad, cultura, diversidad de intereses, capacidades, estatus...?
2. En estos momentos ¿qué tratamiento de la diversidad se está promoviendo?
3. En qué medida el consumo y los estilos de vida afectan a los procesos de inclusión-exclusión e igualdad-desigualdad?
4. ¿Cómo se pueden plantear espacios educativos en términos de diversidad y cómo podemos abrir espacios comunes de intercambio y aprendizaje?
5. ¿Cómo se pueden crear espacios de comunicación y de crítica cultural?
6. ¿Qué entendemos por inclusión? ¿Cómo la potenciamos dentro de nuestras propias prácticas, organizaciones, nuestro trabajo con colectivos...?
7. ¿Qué transformaciones necesitan las estructuras sociales actuales para facilitar el empoderamiento de colectivos excluidos, ausentes o invisibilizados?
8. ¿Cómo dotar de una dimensión política al trabajo que se hace en torno a la diversidad?
9. Ante el riesgo o miedo a la disolución de la identidad cultural, ¿Cómo se articula la pertenencia a una cultura y a la vez se aspira al cosmopolitismo?
10. ¿Cómo se pueden romper estereotipos que supongan barreras para la asociación y la convivencia?
11. ¿Cómo se pueden vincular las diferentes prácticas sociales con una necesaria unificación en las luchas y en las resistencias?
12. ¿Cómo recogen las agencias institucionales de servicios los intereses sociales? ¿Cómo podemos contribuir a la definición de un modelo de gestión de la diversidad?

13. Los “sures” no son uniformes. ¿Cómo los conocemos? ¿Cómo los miramos desde la multiplicidad?

Línea estratégica 4.

Comunicación y cultura. Lenguaje y comunicación para favorecer una alfabetización audiovisual y promover una producción cultural transformadora

Como una de las consecuencias de la Globalización, la complejidad provoca que los conflictos se expresen cada vez más, en el terreno de los lenguajes y códigos culturales que permiten organizar la información en función de su calidad, utilidad, uso y finalidad. En todo ello, la representación que la sociedad multimedia hace de la realidad es esencial.

La *redistribución cultural* se ha convertido en un eje central, para favorecer la creación de espacios críticos de intercambio y *reconstrucción cultural* alternativos. En este mundo simbólico redistribuido, la interdependencia de escalas entre lo local/global y espacio-temporal, a nivel planetario, supone que lo educativo adquiera una dimensión estratégica como acto de conocimiento, transformación y creación de campos de experiencia emancipadora.

Preguntas para el debate

1. ¿Cómo establecemos la relación entre Ciencia, Tecnología y Sociedad? ¿Cómo analizamos la no neutralidad de las tecnologías en el sentido de quién las controla, cómo se difunden, a quién benefician?
2. ¿Cómo reconocemos y qué elementos incluimos de nuestro entorno para una alfabetización audiovisual?
3. ¿Cómo hacemos patentes los estereotipos en el modelo cultural hegemónico y clarificamos la relación entre educación e ideología?
4. ¿Cómo nos convertimos de personas receptoras a productoras. ¿Cómo conseguimos que se desarrolle el conocimiento compartido, la apropiación pública del conocimiento, el aumento de los espacios libres de producción cultural y multimedia?
5. ¿Qué saberes propician las dinámicas que generan las NTIC de interactividad y de conectividad y cómo conseguir el control de la producción cultural de quien participa en una dinámica interactiva?
6. ¿Cómo analizamos la dimensión cuantitativa, consumista y técnica de los medios y cómo podemos sustituirlo por criterios de calidad?
7. ¿Cómo convertimos en buena, la información que está en manos de agencias culturales privadas, y que frecuentemente, está subcontratada por sistemas públicos?

En este sentido, ¿cómo abordamos el problema de la propiedad intelectual (al menos desde el ámbito institucional y de organismos públicos)? ¿Estamos en condiciones de dar paso a una Sociedad del Conocimiento Libre y Compartido? Si es así, ¿qué condiciones habría que asegurar para avanzar en esa dirección, teniendo en cuenta que otros actores van dando pasos en función de sus propios intereses?

8. ¿Cómo usamos y modificamos el lenguaje, cómo abordamos el declive de la lecto-escritura, cómo analizamos el uso de la lengua desde el punto de vista identitario y de generación de políticas culturales?
9. ¿Cómo hacemos visibles las experiencias positivas en medios de comunicación y aprovechando las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Cómo deben favorecer las comunidades educativas y las organizaciones sociales, la producción de comunicación alternativa, legitimándola, superando la marginalidad, permitiendo el acceso de los colectivos excluidos, su propio idioma y sus intereses. La filosofía y la práctica del software libre ¿puede, en este sentido, ser una contribución?
10. ¿Qué conceptos, capacidades, habilidades y valores se desarrollan con los videojuegos y otros sistemas de entretenimiento por lo que respecta a las relaciones Norte-Sur?

Línea estratégica 5.

Educación para el Desarrollo y cooperación ¿Sigue siendo la Educación para el Desarrollo la cenicienta de la cooperación? El último espacio de "resistencia"

En este taller queremos reflexionar sobre el papel que juega la Educación para el Desarrollo en el marco de la cooperación internacional. Si atendemos a la información que nos proporcionan diferentes estudios, vemos que tanto las administraciones públicas como las ONGD destinan escasos recursos humanos y financieros a las acciones de Educación para el Desarrollo.

También es cierto que pocos docentes de los distintos ciclos educativos se animan a participar en acciones de Educación para el Desarrollo. En este taller queremos reflexionar sobre esta realidad y también queremos preguntarnos sobre cuál es el fin último de las actividades de Educación para el Desarrollo. Para ello, os proponemos iniciar el debate a partir de las siguientes preguntas:

Preguntas para el debate

A modo de introducción

1. ¿Qué papel está jugando la Educación para el Desarrollo para las ONGD? La práctica desde las organizaciones no gubernamentales
2. ¿Tiene la Educación para el Desarrollo un papel subsidiario respecto de otras líneas en relación con los recursos económicos y humanos que las ONGD invierten?

3. ¿Puede convertirse la Educación para el Desarrollo sobre todo en una fuente de financiación para la organización?
4. ¿Los cuadros profesionales que destinan las ONGD son los más cualificados?
5. Contar con buenos profesionales en Educación para el Desarrollo ¿Puede convertirse en un problema para las organizaciones?

La importancia de la Educación para el Desarrollo para las administraciones públicas

6. Los fondos de las administraciones públicas ¿Están desproporcionados respecto de otros instrumentos?
7. ¿Qué representa para las administraciones públicas la Educación para el Desarrollo?
8. ¿Por qué tan pocos docentes se animan a trabajar la Educación para el Desarrollo?

Incidencia y Educación para el Desarrollo

9. ¿Existe una mirada crítica propia desde la Educación para el Desarrollo sobre la agenda internacional del desarrollo y la cooperación?
10. ¿Qué incidencia buscamos con la Educación para el Desarrollo?
11. A partir de vuestras prácticas, ¿Cuáles serían las características y dificultades de una educación sociopolítica? ¿Cómo superar las dificultades?

Línea estratégica 6.

Vertebración de la Política de Educación para el Desarrollo. Avances y desafíos

A principios de la década de los 90, los documentos de la cooperación española recogen la importancia de la Educación para el Desarrollo como instrumento favorecedor de una conciencia solidaria y promotor de las actividades de la cooperación española. La Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID) emitida por el Ministerio de Asuntos Exteriores, recoge este concepto de Educación para el Desarrollo y la incorpora a la política de cooperación como un instrumento *"para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en vías de desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos."*

Esta definición que limitaba el papel de la Educación para el Desarrollo a ser un instrumento de comunicación de las acciones de cooperación al desarrollo es la que, casi de forma textual, ha sido recogida por la práctica totalidad de leyes de cooperación autonómicas.

No obstante, el Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008 ha reformulado el papel de la Educación para el Desarrollo al definirla como:

Proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales, y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible.

Partiremos de esta última definición de la Educación para el Desarrollo y valoraremos los avances que, desde las distintas administraciones: central y autonómicas, se están realizando para vertebrarla.

Preguntas para el debate

1. ¿Es la Educación para el Desarrollo una estrategia de la política de cooperación? ¿Cómo incorporarla? ¿Que avances se han hecho en esta línea?
2. ¿Es la Educación para el Desarrollo una estrategia de la política educativa? ¿Cómo incorporarla? ¿Qué avances se han realizado?
3. ¿Qué papel deben desempeñar las administraciones públicas (centrales, autonómicas, locales) en la articulación de la Educación para el Desarrollo? ¿Qué papel están desempeñando? ¿Qué dificultades detectamos? ¿Qué oportunidades se plantean?
4. ¿Qué papel deben desempeñar las ONGD en la articulación de la Educación para el Desarrollo? ¿Cuál es el que están desempeñando?
5. ¿Cómo promover la coordinación y la complementariedad entre los distintos actores de la Educación para el Desarrollo?
6. ¿Qué estrategias habría que implementar para promover procesos de Educación para el Desarrollo que, utilizando la metodología propia de este enfoque, sean coherentes en la transmisión de conocimientos y generadores de una cultura de la solidaridad?
7. ¿Es necesario que los agentes de la cooperación y de la educación sean formados desde la perspectiva de la ciudadanía global? Si es así, qué mecanismos lo posibilitarían? ¿Qué experiencias se están llevando a cabo?
8. ¿Cómo acometer políticas públicas que promuevan procesos de formación y sensibilización social tendentes a la construcción de una ciudadanía global?

Conclusiones

En el Congreso se organizaron seis Seminarios simultáneos que contaron con tres sesiones de trabajo consecutivas. En este apartado se incluyen las conclusiones de los debates sostenidos en estos espacios junto con las propuestas de cara al futuro y relacionadas con las líneas estratégicas previamente identificadas.

1. Redes

Una de las propuestas, comunes a todos los Seminarios, fue la necesidad de buscar **apoyos y colaboraciones**, no solo entre ONGD, también entre otros agentes sociales (movimientos feministas, movimientos alterglobalizadores, Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), medios de comunicación, etc.) y sus redes, con quienes se comparten objetivos y se abordan temáticas convergentes (género, educación para la paz, DDHH...). Para ello será necesario articular mecanismos eficaces de comunicación –a lo que ayudan las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), los bancos de recursos, etc.– así como canales de conocimiento y colaboración que permitan despejar las desconfianzas y recelos, y animen a hacer propuestas de actuación y reflexión conjunta.

Redes Locales

Cuando se habló de redes, se hizo referencia, por un lado, a las Redes Locales: alianzas entre todas las organizaciones del ámbito cercano que permitan involucrar a actores, espacios y estructuras de diferente naturaleza (familias, asociaciones vecinales, de padres y madres –AMPA–, de la tercera edad, medios de comunicación locales, voluntariado, administración, PYMES del entorno, partidos, sindicatos...) y a cualquier otro sector profesional que complemente las capacidades de las ONGD. No se puede ser especialista en todo, por eso es importante buscar apoyos en lo cotidiano.

Dentro del ámbito local, se echaron de menos alianzas entre instancias educativas formales, como por ejemplo entre MRP, colectivos de innovación, AMPA, Facultades de Pedagogía, Escuelas de Magisterio, Periodismo..., para así tener una mayor incidencia tanto política como simbólica y cultural en la conformación del imaginario colectivo.

La **universidad** fue reclamada como una institución clave para incidir en la sociedad, en la medida en que es un ámbito privilegiado de formación de “profesionales”. Es importante aprovechar sus estructuras internas (institutos de investigación, centros de cooperación,

departamentos...) para trabajar la Educación para el Desarrollo. Desde el ámbito universitario se pueden identificar necesidades formativas y potenciar la formación de educadores y educadoras desde un enfoque de Educación para el Desarrollo. Es necesario hacer cómplices a las administraciones locales, así como tender puentes entre los propios centros de formación, ONGD y movimientos sociales. La universidad debe recuperar su rol de "potenciadora de cambios" y para ello tiene que recuperar su vínculo con la calle y las luchas sociales. Esta colaboración entre universidad-agentes sociales, posibilitaría el acercamiento de la ciencia y la tecnología a los sectores más frágiles de la sociedad.

De igual manera se reivindicaron los **centros educativos** como espacios de socialización que deben estar abiertos a la realidad de su entorno: AMPA, asociaciones vecinales, trabajadores y trabajadoras de calle, personal educativo del barrio... El trabajo conjunto con distintos agentes debe ser aprovechado por los centros educativos no sólo para la educación de los niños, niñas y jóvenes, sino también para garantizar un espacio de socialización y de referencia para la ciudadanía.

La colaboración con los agentes locales no tiene porqué ir vinculada directamente al currículo académico, puede ser reconocida como una fuente de conocimiento y aprendizaje que aporte claves para la integración de niños, niñas y jóvenes en su entorno. Buscar la complicidad de estos sectores y su colaboración en la tarea educativa, abre un sinfín de posibilidades que pueden ser muy beneficiosas para los objetivos de la Educación para el Desarrollo.

También en relación con el ámbito local se aludió específicamente a la naturaleza de las **coordinadoras de ONGD**, reclamando algunas funciones esenciales como:

- Interpelar a los gobiernos y a las empresas, independientemente de que ello suponga hacer peligrar sus fuentes actuales de financiación. La Educación para el Desarrollo debe convertirse en una herramienta incómoda para el sistema. Las alianzas entre organizaciones deben contribuir a ampliar la fuerza de nuestras reivindicaciones políticas, no pueden reducirse a redistribuir los recursos institucionales asignados "amablemente" para la supervivencia de las organizaciones.
- Facilitar la participación de las ONGD más pequeñas y/o con menos recursos, tanto en la articulación de espacios de trabajo, horarios de reunión, viajes, etc, como procurando que, en la medida de lo posible, ocupen lugares de responsabilidad y trabajo en estas redes.

Redes Globales

Por otro lado, se apeló a la importancia de trabajar en Redes Globales. La necesidad de tener presencia internacional parece, a veces, reñida con la burocratización de las estructuras de las organizaciones, que se hacen demasiado lentas y complejas. Es necesario iniciar acciones prospectivas que nos permitan identificar los retos y las luchas políticas propias de cada momento e invertir mayores esfuerzos en actividades de incidencia política.

Se deben favorecer procesos educativos globales a través del fortalecimiento de redes de comunicación Norte-Sur, Norte-Norte, Sur-Sur... No es necesario inventar nuevas

alianzas. Se pueden aprovechar los recursos ya existentes apelando a la **creatividad e importando experiencias** y metodologías, por ejemplo de la Educación Popular, para confluir en una pedagogía propia de una Educación Transformadora.

2. Diversidades

La diversidad se trabajó en los Seminarios desde un visión amplia. En nuestras sociedades, las diferencias de sexo, etnia, religión, estatus, capacidades, composición familiar... se abordan desde el desconocimiento y desde los prejuicios, generando, como resultado, marginación y negación de derechos. La superación de estos problemas es, para la ED, un reto ineludible.

Proyectos globales

En distintos momentos se apeló a la necesidad de proponer proyectos de **"convivencialidad"** donde converjan distintos sectores y actores. Se trata de trascender las presencias puntuales para buscar la estabilidad de las alianzas a diferentes niveles.

Los **centros educativos**, abiertos al entorno deben desarrollar proyectos de centro **"incluyentes"**. Escuela pública e inclusiva, dos referentes prioritarios para la Educación para el Desarrollo. Como se planteó en uno de los Seminarios en relación con este debate **"No se puede permitir que el Estado concierte con la privada la exclusión"**.

Los **espacios públicos** deben ser reconquistados, recuperados como espacios de aprendizaje. Hay que superar los actos puntuales, folclóricos y de exaltación del exotismo. Los espacios comunes deben convertirse en espacios **"habituales"**, de socialización real, cotidiana y con transcendencia política.

La coordinación de diferentes ámbitos (**formal, no formal e informal**) debería ser una pauta imprescindible de trabajo. Es necesario buscar apoyos y colaboraciones entre los centros de enseñanza, los centros cívicos, etc.

Sin caer en la demagogia y sin minusvalorar los conflictos que genera, la diversidad debe ser tratada como un fenómeno integral, generador de **oportunidades**. Es necesario aprovechar las potencialidades que nos abre un espacio de confluencia de visiones, proyectos y culturas para imaginar otros modelos de desarrollo.

Formación

Existen carencias en la formación de los educadores y educadoras, quienes tienen dificultades para encontrar herramientas que faciliten el trabajo desde un enfoque inclusivo. Una buena formación del resto de agentes sociales contribuiría a superar la visión paternalista y folclórica de **"el día de..."**. En este empeño resulta imprescindible la complicidad de las instituciones, a veces terriblemente burocratizadas y sin muchos resquicios para permitir más flexibilidad e innovación en el uso y concepción de los espacios públicos, centros...

Parece evidente que, de momento, el trabajo en torno a la diversidad recae, directamente y sin muchos apoyos, sobre el profesorado. A pesar de ser conscientes de la sobrecar-

ga de tareas que lleva este colectivo, hay que apelar a su **creatividad** para introducir el enfoque de la ED, y especialmente todo aquello relativo a la diversidad, en el centro. También en este caso, resultan estratégicas las alianzas con otros colectivos.

Transversalidad

La controversia actual sobre la nueva asignatura que propone la LOE, Educación para la Ciudadanía, tuvo reflejo en el debate que se abrió en torno a la transversalidad. Hubo acuerdo en la idea de transversalizar la diversidad que no puede quedar relegada a un tema acotado en una asignatura del currículo.

Pero, además, esta transversalización no sólo fue demandada para los contenidos educativos, sino también para las estructuras de los sistemas educativos, formales y no formales. Se entiende que la construcción de Ciudadanía es un proceso, no una asignatura y que como tal debe impregnar la organización y la cultura escolar haciéndola democrática. Lo mismo es válido para el enfoque de género que debe superar el discurso y elaborar estrategias que abarquen políticas, procesos, procedimientos... Este trabajo además, debe de visibilizarse de modo ejemplificador y reivindicativo.

3. Comunicación

En el debate en torno a la comunicación, se entremezclaron un nivel de reflexión teórica y otro, mas pragmático, donde se hicieron propuestas concretas para diferentes espacios.

El lenguaje

En el nivel teórico, se trabajó sobre el papel de la comunicación en la toma de conciencia para oponerse a los valores sociales imperantes. El lenguaje como herramienta de trabajo, puede convertirse en un arma de doble filo que aplica códigos para la comprensión, pero que también incluye otros que invisibilizan y excluyen. Por ello es necesario reflexionar sobre las connotaciones del lenguaje y revisar las etiquetas que maneja para evitar seguir en esta línea (sexista, racista, belicista...). También se resaltó la importancia de adecuar el lenguaje a los grupos con los que se trabaja, evitando la tendencia a utilizar un lenguaje empresarial. En este caso, como en otros hay que establecer una relación dialéctica continua entre teoría y práctica.

Comunicación entre agentes

Las propuestas sobre diferentes espacios de comunicación empiezan refiriéndose a la necesidad de interacción entre los diferentes actores y ámbitos educativos: **formal, no formal e informal** (lo que constituye una vieja demanda no atendida suficientemente) en donde se estima que la recuperación de los **espacios públicos** con fines educativos puede ser una de las tareas conjuntas.

Sobre el trabajo específico con los **medios de comunicación**, se apuntó la necesidad de incidir en la formación de los y las profesionales de los medios como sistema para aumentar su capacitación en los enfoques y temas relacionados con la Educación para el Desarrollo. Igualmente, se puso de manifiesto la necesidad de apoyar su trabajo ofre-

ciéndoles información crítica y de calidad. Dado que los procesos de mercantilización afectan de manera importante a los grandes medios de masas, se destacó el interés de colaborar con los medios alternativos con los que parece más factible establecer alianzas para la transformación social.

Otro espacio de comunicación que se reivindicó fue el de los **Consejos Locales**, que muchas instituciones se han empeñado en vaciar de contenido, convirtiéndolos en meros órganos consultivo-informativos. Hay que recuperar estos espacios, que tanto trabajo costó articular, y convertirlos en verdaderos lugares de reflexión, intercambio y de acercamiento entre instituciones y agentes sociales, estableciendo los instrumentos necesarios para garantizar la independencia ideológica y la estrategia de acción política, especialmente, de estos últimos.

Difusión

La difusión de las actividades que llevan a cabo las organizaciones que trabajan en ED se considera parte fundamental de una buena estrategia de comunicación. Parece importante visibilizar al máximo eventos, cursos, materiales, programas y proyectos con el objetivo de que las prácticas transformadoras entren a formar parte del imaginario de las personas.

Transformar(nos), emancipar(nos), movilizar(nos)

La comunicación debería servir para transformar(nos), emancipar(nos), movilizar(nos). En relación a estas tres dimensiones se formularon 25 propuestas de cara a la sociedad y también dirigidas al ámbito interno de las organizaciones:

Para transformar(nos)

Las propuestas para trabajar en la sociedad deben:

- Entender la comunicación como un derecho ciudadano.
- Promover el debate y la reflexión sobre la esencia empresarial de los Medios de Comunicación, para facilitar elementos que ayuden a decodificar sus mensajes.
- Humanizar el trabajo de los medios, no abordarlos como algo abstracto, procurando superar las carencias del sector y/o de sus profesionales (formación, mercantilización, jerarquización, etc.).
- Dar a conocer, especialmente a los Medios de Comunicación, material educativo sobre la utilización del lenguaje no sexista, inclusivo, no belicista...
- Resaltar y señalar experiencias originales y creativas que han promovido la solidaridad, la comprensión de las causas de la desigualdad mundial, la movilización social, etc.

Paralelamente, en las organizaciones se debe trabajar **internamente** en:

- Intentar buscar la horizontalidad de las relaciones comunicativas.
- Reflexionar críticamente sobre las pautas y estrategias de comunicación utilizadas por las organizaciones para hacer compatibles las estrategias de marketing o publicidad con los criterios establecidos en los códigos de conducta de nuestro sector.

- Profesionalizar la comunicación. Potenciar áreas y profesionales de comunicación en las ONGD capaces de desarrollar un trabajo coherente con la perspectiva de la Educación para el Desarrollo.
- Visibilizar el trabajo que se realiza en las organizaciones, desagregado en función de si lo llevan a cabo hombres o mujeres.

Para emancipar(nos)

De cara a la **sociedad** se propone:

- Fomentar espacios y herramientas de decodificación y comprensión del lenguaje audiovisual.
- Entender la comunicación como herramienta imprescindible para el desarrollo.
- Tomar los espacios públicos como espacios educativos.
- Generar espacios de difusión.
- Fortalecer las redes de comunicación Norte-Sur, Sur-Sur, Norte-Norte...

Para este fin las organizaciones deben trabajar **internamente** en:

- Apropiarse de medios creativos para una comunicación emancipadora.
- Deshacernos del fetiche tecnológico, combinando técnicas y estrategias de comunicación ligadas a la NTIC con otras nuevas o convencionales.
- Revertir el proceso formativo hacia dentro.
- Crear un lenguaje propio, no traspasado acríticamente desde el sector de los medios.

Para movilizar(nos)

Se propone trabajar de cara a la **sociedad**:

- Aprovechando tanto espacios reales como virtuales de comunicación. Es necesario romper el aislamiento de las personas y los agentes sociales, superar la sensación de marginalidad, de impotencia frente al sistema.
- Enviando mensajes propositivos y prácticos.
- Fomentando y apoyando medios de comunicación alternativos.
- Creando alianzas con los medios de comunicación locales y próximos.

A su vez, los agentes sociales deben trabajar **internamente** en:

- Provocar o acentuar los espacios internos de encuentro, debate y reflexión.
- Provocar, impulsar o simplemente estar en disposición de encontrarse con otras luchas.
- Fomentar herramientas y espacios internos de aprendizaje para trabajar en alfabetización digital y comprensión de los códigos de los medios de comunicación.

4. Educación para el Desarrollo y cooperación

En torno a la línea estratégica de Educación para el Desarrollo y Cooperación el elemento en el que más se avanzó fue en el de incidencia política. El debate entre **reformismo o transformación** tiene consecuencias en la forma de actuar desde las organizaciones. Identificar y aprovechar las brechas del sistema no es una tarea fácil y en ocasiones se queda reducida a un discurso sin plasmación real que poco tiene que ver con la transformación social.

Incidencia política

En diferentes momentos del debate se apeló a que la Educación para el Desarrollo debiera **“posicionarse”** y establecer ciertas pautas y valores identitarios –que en muchas ocasiones se dan por sobreentendidos– como condición *sine qua non* para toda acción de Educación para el Desarrollo. La redefinición del concepto de la Educación para el Desarrollo implicaría retomar su verdadera dimensión sociopolítica y de transformación cultural. Actualmente, se llevan a cabo acciones de muy distinto calado bajo el epígrafe de “Educación para el Desarrollo”. Se deben establecer criterios consensuados que discriminen qué entendemos que es educación transformadora y qué no lo es.

Esta afirmación viene derivada de una reivindicación histórica que se ha hecho a la Educación para el Desarrollo. La Educación para el Desarrollo debe contemplar una dimensión política en sus acciones. Esta dimensión política hace referencia a la capacidad para promover el asociacionismo, la movilización, la participación de las personas, la exigibilidad de sus derechos, su empoderamiento cualquiera que sea su condición, clase, etnia, sexo... El horizonte de la Educación para el Desarrollo debe estar en movilizar el tejido social y buscar la incidencia sociopolítica. Estos elementos, por tanto, deben estar presentes inspirando toda actuación. Sin este presupuesto no hay alianzas ni metodologías validas.

En el encuentro también se reclamó un espacio para la **investigación** como base para la posterior denuncia. Es difícil movilizar, dar a conocer, cuando hay tanta desinformación sobre explotación de recursos, vínculos e intereses geoestratégicos, motivaciones de las transacciones comerciales, lagunas en las legislaciones...

La existencia de **coordinadoras** de ONGD debería estar motivada por las posibilidades que la unión de fuerzas ofrece para incidir políticamente. No pueden quedarse en meras reivindicaciones de cómo se distribuyen los fondos públicos. No se puede relegar la acción política, rebajar las reivindicaciones, para que quepan todas las visiones.

Administraciones públicas

Por otro lado, se debe buscar la complicidad de las administraciones públicas. Es importante aumentar los recursos destinados a Educación para el Desarrollo, definir líneas de acción conjuntas con un mínimo de estabilidad... pero hay que dar un paso más. Los departamentos institucionales que financian proyectos de Educación para el Desarrollo deben dejar de ejercer de meros gestores y empezar a trabajar por la **transformación dentro de sus instituciones**. De poco sirve invertir en pequeños proyectos a través de las ONGD cuando desde otros departamentos de la misma institución se fomentan polí-

ticas empresariales, industriales, pesqueras, etc. sin ninguna ética. Se debería trabajar para que esta filosofía impregnase el conjunto de políticas. La colaboración con otros departamentos (áreas, direcciones, ministerios...), no solo con Educación –que es obvia–, sino también con Pesca, Agricultura, Industria, Comercio, Urbanismo, Medio Ambiente, etc. se hace imprescindible si queremos apelar y exigir la mínima coherencia de las políticas públicas. Reducir la Educación para el Desarrollo a un área de la administración dedicada a la “subcontratación” de ONGD, generalmente dentro del espacio dedicado a la Cooperación para el Desarrollo, empieza a percibirse como un “aprovechamiento” de la legitimidad social que tienen estas para acallar las voces discordantes con el sistema y dar una imagen “bondadosa” de la administración.

También es importante establecer **áreas específicas** de Educación para el Desarrollo dentro de las instituciones que reflexionen y gestionen teniendo en cuenta las especificidades del ámbito, así como la creación de algunos indicadores de seguimiento y mecanismos de control, de forma que posibilite la rendición de cuentas sobre los compromisos adquiridos.

Un elemento perverso de la profesionalización del sector ha sido la importación del marco lógico, como herramienta de planificación de proyectos de Educación para el Desarrollo, con la consiguiente exigencia institucional de proyectos formulados conforme a esta herramienta. Es urgente crear **instrumentos más adecuados** a las características de los proyectos educativos, así como herramientas que nos permitan medir, planificar evaluar las acciones de Educación para el Desarrollo y sus impactos desde una lógica propia.

El **clientelismo** de las ONGD y el servilismo con que muchas veces se actúa se aprecia en la facilidad con que, en tantas ocasiones, se modifican agendas, estrategias, o más aún se aceptan orientaciones, propuestas y temas diseñados por las administraciones u organismos internacionales. Por ejemplo, pareció desmesurada la cantidad de convocatorias, y por consiguiente de proyectos de ONGD, dedicadas a la socialización de los Objetivos del Milenio. Estas propuestas no deberían ser aceptadas de manera acrítica por los agentes sociales.

Centros educativos

En los centros educativos, es necesario facilitar herramientas y espacios para promover la **transversalidad** de la Educación para el Desarrollo, complementando esto con la asignatura de Educación para la Ciudadanía (y no viceversa). Para este fin se propone la articulación de comisiones heterogéneas en los centros educativos que promuevan la permeabilización de la Educación para el Desarrollo sobre el resto de asignaturas. Se deben aprovechar los cambios que actualmente se están produciendo en el ámbito educativo para hacer presente la Educación para el Desarrollo en el conjunto de sus espacios de aplicación (LOE, Bolonia...).

Coherencia interna de las organizaciones

Pero la incidencia política, no sólo se despliega de cara a la sociedad. La coherencia interna como fuente de legitimidad fue otro tema debatido y en torno al cual se surrieron las siguientes aportaciones.

Las ONGD, además de pedir más responsabilidad a las administraciones, empresas, etc, deben mantener coherencia entre sus principios y sus prácticas internas. Esto implica una **autoexigencia** en cuanto a estructuras, procesos internos, temas que se abordan y cómo se abordan, etc. La ED debe impregnar las políticas de las organizaciones.

Una determinada concepción de la sensibilización, que utilizaba la promoción del conocimiento sobre las desigualdades Norte-Sur como una herramienta para la mera captación de recursos o para la visibilización de las actividades de Cooperación de las organizaciones, ha desvalorizado u ocultado su verdadero potencial como instrumento de Educación para el Desarrollo. **Visibilizar** el trabajo y su potencial político dentro de las organizaciones es imprescindible para afrontar la transformación de la sociedad.

La exigibilidad de coherencia interna en las organizaciones deriva en dos cuestiones que se hacen cada vez más ineludibles: el análisis del modelo de consumo y la eliminación de la "precariedad" laboral en el sector. Por un lado, la **utilización que hacemos de los recursos**, no es sólo un tema para transmitir y respecto al cual educar. Además de incidir en las empresas que publicitan y producen materiales, la transformación de modelo de consumo de las propias organizaciones se ha convertido en un reto que hay que interiorizar, obviar su debate y ocultar su exigencia les haría perder toda legitimidad. Por otro lado, la ausencia de condiciones que faciliten la estabilidad y el cumplimiento de los **derechos laborales** de las personas profesionales en el sector provoca, además de una pérdida de aprendizajes causada por la movilidad del personal, un fuerte recelo sobre los valores últimos que inspiran el trabajo de las ONGD.

La coherencia también fue una reivindicación dirigida al **sistema educativo formal**. Los centros escolares necesitan hacer también cambios organizativos orientados a conseguir un mayor grado de democratización interna. La literatura que justifica las leyes educativas siempre apela a la consecución de "sujetos emancipados y libres", pero en la práctica no es fácil superar las constricciones que suponen un curriculum poco flexible y unas estructuras excesivamente rígidas. El profesorado necesita empoderarse, aprovechar y reforzar las estructuras solidarias existentes, el intercambio Norte-Sur, la potencialidad educativa de los proyectos de cooperación...

Cooperación para el Desarrollo

En relación con la Cooperación, se propusieron nuevas formas de afrontar la relación Educación para el Desarrollo / Cooperación. En la medida en que los procesos de exclusión han traspasado la lógica Norte-Sur, para acabar afectando –con diferentes niveles de impacto– al conjunto de las sociedades, es necesario empezar a pensar en iniciativas más abiertas, que aborden el tratamiento de la desigualdad desde lo global, que abran procesos educativos conjuntos, compartidos entre organizaciones del Norte y del Sur.

Esta mirada debiera de tener consecuencias en la Cooperación para el Desarrollo, que sigue sin creerse el discurso internacionalista y, en general, sigue atascada en proyectos muy locales, que no alcanzan a incidir en la esfera política local y mucho menos internacional. Es imprescindible la formación de profesionales dentro de las ONGD y administraciones, así como que la visión de la Educación para el Desarrollo impregne todo el

trabajo que se hace en cooperación para reinventar de forma conjunta (entre profesionales de la Cooperación y de la Educación para el Desarrollo) procedimientos, herramientas, técnicas, etc. que superen la visión más estrecha, localista y asistencial para rescatar la dimensión política y global de proyectos, programas y estrategias.

Grupos destinatarios

Otro elemento perverso que conlleva la profesionalización de las ONGD es la excesiva burocratización, que supone una creciente dificultad para asumir voluntariado e integrarlo sólidamente en la organización. Es necesario reflexionar sobre el papel del voluntariado en el proceso de construcción de ciudadanía, y vinculado a este análisis, reflexión también sobre su importancia dentro de las organizaciones. Se entiende que la actual ley sobre el voluntariado era necesaria, pero un análisis más detallado revela sus carencias. Por ejemplo, limitación de derechos, como el que debiera asistir al personal voluntario de participar en la toma de decisiones de las instituciones en las que colaboran.

Es necesario abrir el abanico de los colectivos a los que se dirige la ED. Si se entiende Educación para el Desarrollo como un *proceso de aprendizaje a lo largo de la vida* se deberían incluir entre sus objetivos, el trabajo con colectivos de mayores, voluntariado, administraciones, medios de comunicación, sindicatos, partidos, empresas, formación profesional...

5. Algunas sugerencias para terminar

Recogemos a continuación algunas sugerencias que no hemos incluido en los apartados anteriores por no estar directamente relacionadas con la reflexión que se llevó a cabo en torno a las líneas estratégicas.

En primer lugar se insistió en la idea de que no podemos dejar pasar 10 años hasta organizar un nuevo Congreso. Se propuso repetir este tipo de encuentros cada 3 años y combinarlos con la celebración anual de algún encuentro destinado a compartir experiencias concretas.

También se planteó la creación de herramientas de coordinación e intercambio, como una web que permitiera acceder a experiencias y recursos.

Enmarcado en la preocupación que suscita la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía se propuso la redacción de un documento o comunicado donde se siguiera apostando por la transversalidad de la Educación para el Desarrollo y en el que se establecieran ciertas pautas de seguimiento, tarea ésta que podrían asumir las coordinadoras.

Se echó en falta durante el encuentro una reflexión más sistemática y profunda en torno a la Educación No Formal, que tuvo una presencia testimonial. Se necesita investigar más sobre las características, necesidades y potencialidades de este ámbito y compartir de forma más estructurada las posibilidades de trabajo conjunto con los otros sectores.

Con todo, se expresó la oportunidad y el interés de los debates, intercambios, contactos y reflexiones mantenidos durante los tres días de intenso trabajo.