Investigación en la Escuela, nº 37, 1999

Educar globalmente para cambiar el futuro. Algunas propuestas para el centro y el aula

Alfonso Luque Lozano
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad de Sevilla (*)

RESUMEN

Las propuestas de educación global pretenden fomentar desde la escuela, aunque no sólo desde la escuela, la comprensión de las complejas relaciones de interdependencia que caracterizan el mundo actual, con el propósito explícito de que esa toma de conciencia contribuya al desarrollo humano y a un futuro sostenible. El reto para los enseñantes consiste en traducir ese propósito a prácticas educativas concretas. Este texto ofrece algunas sugerencias acerca de cómo introducir en los centros y las aulas los contenidos que nos acercan a una nueva cultura escolar.

En su reciente y exitoso ensayo sobre la educación, recordaba Fernando Savater (1996) que el sentido de las prácticas y de las instituciones educativas es dar cuenta a las nuevas generaciones de aquellos logros culturales que, a juicio de la generación encargada de educar, mejor puedan contribuir al perfeccionamiento de la sociedad y al bienestar común de las generaciones futuras. Así que educar es una práctica conservadora, porque transmite la herencia cultural de saberes y costumbres y, sin embargo, viene a decirnos Savater, se orienta al futuro con voluntad optimista de progreso y se guía por valores que presuponen confianza en los logros de la cultura humana. Quizás esa sea la razón por la cual los debates permanentes en el mundo de la educación, los relativos a qué enseñar y a cómo enseñarlo, hayan sido -y sigan siendo-, más que sobre la tecnología educativa, entre ideologías educativas, ideologías que contienen propuestas diferenciadas acerca de lo que merece ser transmitido a través de la educación y acerca del futuro que deseamos.

Repasando la historia, al menos la historia del pensamiento europeo, las reformas educativas han estado siempre en la agenda de los reformadores sociales y, recíprocamente, la transformación social ha aparecido siempre entre las aspiraciones de los movimientos de renovación pedagógica. Hoy día esos espacios de confluencia entre movimientos sociales e innovación educativa son los que se ha ido construyendo como propuestas de coeducación no sexista, educación ambiental, educación intercultural, educación para la paz y la solidaridad y otros que, nutridos de raíces diversas, constitu-

(*) Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. Ciudad Jardín, 22. 41005 - Sevilla.
Correo electrónico: aluque@cica.es

http://dx.doi.org/10.12795/IE.1999.i37.03

yen en conjunto una constelación a la que algunos han denominado educación global.

Educación global no sólo porque pretende ser integral, sino también porque intenta facilitar la comprensión de la complejidad de fenómenos que caracterizan nuestro mundo, como son la globalidad y la interdependencia. La educación no puede dejar de tomar en consideración el hecho de que el avance tecnológico de los medios de almacenamiento y transmisión de la información nos hace vivir en un mundo de cultura y economía globalizadas. Mientras escribo esto en una pantalla de ordenador, antes de enviarlo por correo electrónico a un destinatario que puede estar a cientos de kilómetros, los telespectadores de todo el mundo presencian simultáneamente y en directo el bombardeo de una ciudad situada a miles de kilómetros de sus hogares.

Evidentemente necesitamos una educación capaz de dar cuenta de ese fenómeno de la globalización en toda su complejidad y necesitamos un sistema de valores de referencia que pueda contribuir de modo positivo a la evolución de las mentalidades y de los sistemas de relaciones interpersonales en lo privado y en lo público, en lo local y en lo internacional.

Una educación para el futuro

En 1990, con motivo de la Conferencia Mundial de Jomtiem (Tailandia), convocada por la UNESCO, la UNICEF y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) con el reclamo temático *Educación Para Todos*, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación elaboró un informe que posteriormente vio la luz como libro con el sugerente título de *Invertir en el futuro* (Hallak, 1991). En aquella ocasión la idea de *"invertir en el futuro"* se aplicaba al conjunto de estrategias y prioridades que debían orientar las políticas educativas en los países en desarrollo. Pero unos años antes el famoso Informe Bruntland (CMMAD, 1988) nos había ayudado a empezar a comprender, como señalaba su título, que el futuro del mundo en desarrollo y del mundo desarrollado es un *futuro común*. Invertir en ese futuro supone, por tanto, redefinir no sólo las prioridades educativas de los países con más carencias, sino también hacerlo en las sociedades de la (desigualmente repartida) abundancia.

Las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) se han hecho portavoces de estas tesis. Un documento del Grupo de Educación para el Desarrollo del denominado *Comité de Enlace de las ONGD Europeas*, publicado en España por la Coordinadora de ONGD en 1996, vincula la educación planteada desde una perspectiva global sensible a los problemas del desarrollo, es decir, a los problemas del futuro común que amenazan, hoy por hoy, especialmente a las poblaciones menos favorecidas de los países en desarrollo con el *cambio social*.

Las ONGD europeas vienen a decir que no va a ser posible construir un nuevo orden internacional más justo si no se produce un gran cambio social (en valores y comportamientos individuales y colectivos) en las sociedades de lo que se ha dado en llamar "el Norte", cambio que se confía en parte a la educación, que supone a su vez un cambio en las prácticas y los contenidos de la enseñanza, y que las propias ONGD se comprometen a impulsar.

En definitiva, reencarnando el espíritu de todos los movimientos de innovación educativa que han ido sucediéndose a lo largo del siglo, lo que proponen es cambiar la educación para que cambie la sociedad. Una vieja ilusión ilustrada útil, sin embargo, para dar sentido a los proyectos educativos incluso en tiempos postmodernos.

Cambio social y cambio educativo

Si se asume que el objetivo de la educación es promover el cambio social en la dirección arriba señalada y que debe empezar por cambiar la propia educación, basta una mirada a la mayoría de nuestras aulas para certificar que es mucho el camino por recorrer. Pero un camino ya iniciado; porque esta perspectiva viene generando experiencias y publicaciones desde hace algunos años, produciendo un abundante material muy útil para la reflexión y para inspirar el trabajo en el aula. Consúltense, a título de ejemplos, la compilación *Hacer futuro en las aulas* (Intermón, 1995), o los número monográficos de las revistas *Aula de Innovación Educativa* (nº 51, junio 1996, dedicado a los temas transversales y la educación global) y *Cuadernos de Pedagogía* (nº 249, julio-agosto 1996, sobre educación para la cooperación).

Claro está que a estas alturas de la historia, ni el pensamiento educativo ni el pensamiento político se van a permitir la ingenuidad de confiar ciegamente en la capacidad de la educación para promover el cambio social. A propósito del lugar de la educación en el cambio social, Rafael Grasa ha formulado algunas consideraciones de las cuales nos interesa para el desarrollo de este artículo recordar ahora las siguientes (Grasa, 1996):

- El cambio social es un propósito a largo plazo.
- La educación puede ser un factor de cambio social, pero no es el único.
- La acción es la que produce los cambios. La educación es transformadora en la medida en que la propia acción educativa lo es.
- En consecuencia, para alcanzar objetivos de cambio social, la forma de enseñar es tan decisiva como el contenido de la enseñanza.

Si nuestro propósito es trasladar a la acción educativa contenidos y prácticas favorecedores de un cambio social en las direcciones ha las que apunta la educación global, ello supone no sólo tener presente dicho objetivo tanto al programar las actividades de aprendizaje, como al desarrollarlas en el aula, sino también incorporarlas al funcionamiento cotidiano de las comunidades educativas que son los centros y, más allá de las instituciones escolares, trasladarlas eficaz y coherentemente a otras instancias educativas. Es decir, supone revisar críticamente la cultura escolar dominante en los centros y supone para el profesorado contemplarlo en sus decisiones curriculares y, al mismo tiempo, en su estilo de enseñanza. Hablaremos primero de la cultura escolar, luego de esas decisiones curriculares y, a continuación, de sus implicaciones en la relación directa con el alumnado y el estilo de enseñanza; luego ofreceremos algunas sugerencias respecto a los recursos disponibles y, para terminar, comentaremos lo que este planteamiento representa para la formación del profesorado.

La crítica de la cultura escolar

Desde diversas perspectivas de análisis se ha realizado en los últimos tiempos una crítica de los valores e ideologías implícitos en las prácticas cotidianas de los centros escolares. La puesta en evidencia del currículum oculto se ha convertido en uno de los recursos esenciales de las propuestas de educación moral y educación en valores. Tal como han puesto de manifiesto quienes han abordado estas cuestiones en la teoría y en la práctica, es difícil negar la contradicción entre los valores y prácticas implícitos en las propuestas de educación global los valores y prácticas que la sociedad en la que vivimos promueve, reconoce y premia. Y es difícil sostener la paradoja de que esa misma sociedad encargue a la escuela que difunda abiertamente valores y prácticas subversivos desde la óptica del pensamien-

to dominante (aunque bien es cierto -y no se puede menospreciar- que uno de los rasgos de ese pensamiento dominante es, desde el triunfo de la postmodernidad sobre la lógica, la insensibilidad a las contradicciones y la capacidad ilimitada para fagocitar cualquier elemento extraño). En todo caso, entendemos que la inclusión de la educación global en el trabajo del aula supone adoptar una perspectiva coherente en el análisis y transformación del contexto institucional en el que se promueve y, por tanto, de la cultura escolar. Haciendo una síntesis de las críticas que se han formulado a la cultura escolar dominante en la mayoría de los centros, los rasgos más abiertamente contradictorios con la mentalidad necesaria para albergar prácticas coherentes con los planteamientos de la educación global serían los siguientes:

- La escuela es una institución al servicio de la reproducción de los valores sociales, especialmente la obediencia, la desigualdad y la competitividad.
- La escuela propone como modelo de construcción del conocimiento la aceptación acrítica y pasiva del saber dado como acumulación de conocimientos, con un horizonte delimitado por el imperio de los libros de texto.
- El prestigio de la escuela se encuentra devaluado, ha perdido ascendiente como factor de promoción personal y de cambio social; en gran medida porque los mismos docentes, mayoritariamente mujeres, comparten esa percepción devaluada de su propia labor.
- En resumen, la cultura escolar dominante es poco participativa, poco crítica, negadora de autonomía y básicamente insolidaria.

Frente a esa realidad, las concepciones en las cuales se inspiran los planteamientos educativos de la mayoría de las propuestas de educación moral y en valores remiten a las investigaciones de Kohlberg y sus colaboradores sobre el logro de la autonomía moral y a sus propuestas pedagógicas en torno a la idea de convertir el centro educativo en una *comunidad justa;* una comunidad regida por principios morales coherentes con una *ética de la justicia,* para la cual el valor máximo la igualdad de derechos, comunidades que fomentan entre sus miembros relaciones basadas en reciprocidad y acompañadas por sentimientos de respeto, deber, mérito y dignidad.

Asumiendo que es positivo lograr avances significativos en el terreno de la ética de la justicia, el pensamiento crítico feminista de los años 80 nos ha ayudado a comprender que son necesarios otros ingredientes para transformar real y eficazmente los sistemas de relaciones humanas y, con ellos, la cultura escolar. Más allá de la ética de la justicia, estas voces han propuesto como referente una *ética de la solidaridad* cuyo valor de referencia es la diversidad, una solidaridad que se traduce en relaciones que se construyen desde el compromiso entre las personas y la disponibilidad para el cuidado y la cooperación; relaciones que se acompañan con sentimientos de responsabilidad y afecto (simpatía, amistad y amor). La aspiración a una cultura escolar inspirada en esta ética de la solidaridad resulta, a nuestro juicio, más coherente con las propuestas de educación global. Ello nos lleva a tratar de transformar la cultura de los centros y las aulas en las siguientes direcciones:

- La escuela debe ser un espacio de participación democrática sensible a lo que pasa en el mundo, donde se afrontan los conflictos analizándolos críticamente, tratando de comprender sus causas reales desde una perspectiva global e intercultural y adoptando compromisos efectivos para actuar en su resolución.
- En la escuela se respeta la diversidad y se fomenta la autonomía.
- La educación se pone al servicio de una cultura para la igualdad y la libertad, la paz y el desarrollo sostenible, basada

en el respeto de los derechos humanos, el valor de la justicia y los principios de interdependencia y solidaridad.

El cambio social en las decisiones curriculares

Las decisiones que concretan el currículum del centro y del aula, más allá de lo que por rutina suele decirse por escrito en los documentos preceptivos, son las que responden a las dos cuestiones clave de la enseñanza: "¿qué tiene que aprender nuestro alumnado?" y "¿qué podemos hacer para que lo aprenda?"

Estas preguntas nos enfrentan a dos realidades que restringen apreciablemente el ámbito de decisión; la primera, esencial y omnipresente en todo lo que se escribe sobre educación, es que la respuesta a tales cuestiones estará determinada por las características (nivel, conocimientos previos, motivación, etc.) de nuestro alumnado. Más adelante se apuntan algunas sugerencias adaptadas a las diferentes etapas. La segunda realidad, tan esencial como la primera y más frecuentemente omitida, es que la respuesta al qué y cómo enseñar está también determinada por las circunstancias en que realizamos nuestro trabajo: el marco curricular común prescriptivo, las condiciones laborales y organizativas que impone el sistema educativo y la dirección del centro, las características del centro y del alumnado, lo que el mismo alumnado, sus familias y el entorno social esperan de nuestro trabajo, lo que cada docente considera prioritario en su actuación, etc. Para que se entienda mejor, las decisiones eficaces al servicio del cambio social, por ejemplo, no pueden entrar en conflicto con el objetivo de enseñar a leer en el primer ciclo de la educación primaria, ni pueden ignorar que el alumnado que acaba bachillerato ha de superar las pruebas de acceso a la universidad.

Aunque pueda parecer lo contrario, incluso considerando tales restricciones el margen de decisión del profesorado es muy amplio cuando se opta por aprovechar las posibilidades y la flexibilidad del modelo curricular vigente en las etapas no universitarias.

En relación con los contenidos de la enseñanza, no se trata de instruir en unos conocimientos o destrezas específicas, sino de lograr que nuestros alumnos y alumnas construyan capacidades que les ayuden a comprender el mundo que les rodea y les permitan actuar conscientemente en él; ello supone educar unas determinadas actitudes, facilitar la adquisición de un conjunto de saberes procedimentales y asegurar el dominio de determinados repertorios de conocimientos. Así dicho, algún lector puede estar temiendo que continuemos con un listado de contenidos y acabemos dando forma a una nueva disciplina (la "asignatura" de educación global) que vendría a sumarse a y a competir con las convencionalmente derivadas de las áreas curriculares contempladas en los diseños curriculares. Pero no es esa la dirección de nuestros argumentos.

No es este el lugar ni disponemos del espacio para formular y justificar una propuesta detallada y completa de los contenidos que pueden desarrollar el objetivo general de una educación para el cambio social. Desde luego, hoy por hoy abundan más las propuestas circunstanciales de actividades que se centran en un repertorio muy limitado de contenidos que las que tratan de articular con coherencia contenidos más amplios, lo cual genera no poca confusión y desconcierto entre el profesorado que se plantea trabajar desde esta perspectiva. Esa carencia empieza a suplirse con algunas primeras obras de sistematización (Yus, 1997). Los contenidos del programa "Educar la Solidaridad" (Educación Sin Fronteras, 1998) pueden ilustrar en la práctica los intentos de articular esos contenidos (ver cuadro 1).

CONTENIDOS DEL PROGRAMA *EDUCAR LA SOLIDARIDAD* DE EDUCACIÓN SIN FRONTERAS

1. UN SOLO PLANETA, UNA SOLA RAZA: Se explican los procesos de escala global que afectan al planeta y la distribución de la raza humana por el mismo.
2. DESARROLLO HUMANO - DESARROLLO SOSTENIBLE: Hace referencia a los problemas globales del desarrollo (recursos limitados, contaminación, pérdida de biodiversidad, cambio climático...) y su impacto en las poblaciones humanas (población, pobreza, hambrunas).
3. HISTORIA Y MIGRACIONES: Ilustra los movimientos de población a lo largo de la historia y en el presente, con los problemas que se generan en la actualidad. Muestra la diversidad cultural y las amenazas que pesan sobre los pueblos indígenas.
4. DERECHOS HUMANOS: Muestra la distribución de conflictos en los países menos desarrollados y los desplazamientos de población que generan. Ofrece información sobre la situación de los derechos humanos en el mundo y sobre el comercio de armas.
5. TRANSFERENCIA DE RIQUEZA: Explica los flujos de riqueza desde el sur al norte en la historia y en la actualidad, el movimiento de capitales y la dinámica de la deuda externa.
6. LA MITAD MÁS POBRE DE LA HUMANIDAD: Describe la situación de las mujeres en el mundo.
7. NIÑOS SIN INFANCIA: Muestra la situación de la infancia en el mundo, prestando atención a los diversos problemas y amenazas. Denuncia la explotación laboral de la infancia.
8. INVERTIR EN UN FUTURO COMÚN: Explica cómo la educación es la inversión más segura contra la pobreza de los pueblos y cómo nos compromete a todos ese esfuerzo.

Cuadro 1. Contenidos del Programa *Educar la Solidaridad* (Educación Sin Fronteras, 1998).

El modelo curricular vigente establece áreas curriculares, pero no prescribe que los contenidos de esas áreas, ni cualquier otro, deba tratarse en el aula necesariamente como una asignatura. Para educar actitudes, procedimientos y conocimientos (¿por qué no en ese orden?) disponemos también de otros recursos metodológicos.

El primero, por estar expresamente contemplado en el diseño curricular, es el *tratamiento transversal de los contenidos* vinculados con el cambio social. Ya empieza a ser abundante la literatura que da cuenta de experiencias de aula en las cuales las actitudes solidarias, la resolución cooperativa de conflictos, o la clasificación de los países según el Índice de Desarrollo Humano y muchos otros contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales ligados a la Educación para el Desarrollo, Educación Ambiental u otros, se combinan transversalmente con contenidos de lengua, ciencias sociales, matemáticas o educación física. Yus (1996) ofrece un interesante modelo didáctico para la transversalidad que es fácilmente aplicable a los contenidos propios de la Educación para el Desarrollo.

En las etapas de la educación infantil y primaria, la *programación globalizada* de las actividades facilita la introducción de contenidos transversales; en secundaria es más fácil para el alumnado percibir ese carácter transversal si existe al menos una mínima coordinación entre materias.

Por otra parte, en la medida en que las actividades de aula responden al modelo de *proyectos* (es decir, parten de problemas reales relevantes e invitan al alumnado a desarrollar un proceso de investigación), frente al modelo de ejercicios (que buscan

únicamente la repetición del contenido dado en el libro o por el profesor), es más factible trabajar los contenidos relacionados con el cambio social. Porque basta introducir cualquiera de los problemas derivados de la desigualdad Norte-Sur o recurrir a los conflictos que refleja la prensa diaria o cualquiera de los materiales auxiliares de los que hablaremos también más adelante.

No se agotan aquí los recursos metodológicos para introducir los contenidos ligados al objetivo del cambio social. La experiencia educativa no se agota en el trabajo académico. La *tutoría* es otro momento aprovechable. También pueden serlo el resto de las *actividades habitualmente consideradas extracurriculares*, desde una excursión a una fiesta. O el proceso de elaboración y difusión del reglamento de organización y funcionamiento del centro. Y, por supuesto, el modo como se asumen y comparten las distintas medidas de *respuesta a la diversidad*, con lo que ello implica de reconocimiento y respeto de las diferencias. Todo esto nos da una idea de las posibilidades de incorporar la perspectiva del cambio social a las decisiones curriculares y nos conduce a considerar las implicaciones que ello tiene para el estilo de enseñanza del profesorado.

La organización de las experiencias de aprendizaje y la participación del alumnado

Un reto común al que se han enfrentado todos los movimientos empeñados en transformar la educación es el de influir en las prácticas que caracterizan los modos de enseñar vigentes en un momento dado. Los modos concretos de enseñar se traducen en *condiciones de aprendizaje* que posibilitan en el alumnado los *procesos* a través de los cuales se alcanzan los *resultados* de aprendizaje deseados (Pozo, 1996). Condiciones de aprendizaje que remiten directamente a los aspectos ligados a la participación y al control, es decir, a las estrategias que usamos los profesores para promover y regular la participación del alumnado en las experiencias de aprendizaje: cómo las organizamos, cómo las dirigimos y cómo las evaluamos. Todo ello está relacionado con el estilo de enseñanza del profesorado, con la calidad de las relaciones que se establecen entre aprendices y maestros y entre los propios aprendices y con el clima social que se establece en el aula.

Por lo que se refiere a estos aspectos de la enseñanza, al programar las actividades, cada cual debería hacerse dos preguntas: una relativa a la eficacia de determinadas prácticas educativas para promover los aprendizajes que se pretenden (¿qué condiciones facilitarán mejor el logro de los resultados de aprendizaje ligados al cambio social?) y la otra relativa a la coherencia entre esas prácticas y el contenido que pretenden enseñar (¿qué forma ha de adoptar la acción educativa para ser coherente con su objetivo de cambio social?). Lógica y deseablemente la respuesta a ambas preguntas ha de ser la misma si asumimos que el conocimiento se construye en la práctica, es decir, que aprendemos los modos de acción y de pensamiento que compartimos en el curso de las actividades de aprendizaje. Pero no ha sido mera retórica señalar esas dos cuestiones, porque la validez del modo de organizar la participación del alumnado vendrá dada precisamente por la capacidad de atender a ambas *a la vez*. Y no siempre es así, con demasiada frecuencia la coherencia ideológica no ha buscado la compañía de la metodología adecuada; o, a la inversa, la preocupación por el éxito en el rendimiento ha hecho perder de vista los objetivos últimos de ese buen aprendizaje.

¿Qué sugerencias pueden hacerse al respecto? De modo general podríamos decir que cuanto más intensa sea la participación del alumnado en las actividades y cuanto más saturadas estén dichas activi-

dades y dicha participación de los contenidos de aprendizaje, mejores resultados se obtendrán. Esta afirmación general nos lleva a tres consideraciones:

a) No existe un modo único de promover la participación del alumnado. Incluso dentro de un mismo nivel educativo, existen grandes diferencias en cuanto a las posibilidades reales de participación entre unos aprendices y otros. En parte, esas diferencias tienen su origen en el estilo de aprendizaje construido por cada alumno a lo largo de su experiencia académica, pero hay también diferencias ligadas a preferencias de carácter motivacional (por ejemplo, la autoestima, o el perfil atribucional). Parece, eso sí, que la participación aumenta siempre que se dan estas dos condiciones: el alumnado comprende el sentido de las actividades en las que se involucra y el clima de relaciones en el aula es cálido (la comunicación es fluida y multidireccional y transmite respeto, confianza, seguridad, libertad, afecto, interés, calma...).

b) La organización óptima es, en principio, aquella que, en cada caso particular, permite múltiples formas de participación a un mayor número de alumnos durante más tiempo. La enseñanza tradicional del peor estilo se caracteriza precisamente por un discurso que adjudica al profesorado todo el poder para monopolizar el uso de la palabra, el control de las actividades y la posesión del conocimiento, y donde al alumnado sólo le corresponde obedecer, lo cual supone en ocasiones una participación muy esforzada e intensa. Pero lo deseable no sólo es que el alumnado participe intensamente, sino que pueda hacerlo de diversas maneras (individual y colectivamente, preguntando, diciendo, criticando, razonando, investigando, proponiendo, probando, deliberando, eligiendo, informando, juzgando, etc.) y con autonomía. Porque más importante que la cantidad de participación es su calidad: que sea consciente y motivada, lo cual es difícil si toda la responsabilidad la asume el profesorado, invitando a los aprendices a una actitud pasiva. Por esa razón, la enseñanza más eficaz es la que invita al alumnado de un modo real y efectivo, no meramente retórico, a compartir la responsabilidad del proceso (lo cual es posible, con las debidas adaptaciones, incluso en las tempranas edades de la etapa infantil).

c) Una educación participativa real es aquella en la cual el alumnado interviene con responsabilidad y capacidad de decisión en los procesos de organización, control y evaluación de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Veámoslo detenidamente:

- Una educación participativa *en la organización de las actividades de aprendizaje*: a partir de un problema o un determinado contenido de aprendizaje, el alumnado propone actividades y conjuntamente el profesor y el grupo valoran su idoneidad y viabilidad y deciden llevarlas a cabo. Las metodologías de trabajo en el aula que se articulan en torno a proyectos de trabajo o de investigación ilustran perfectamente esta idea.

- Una educación participativa en *el control de las actividades de aprendizaje:* el desarrollo de las actividades propuestas es responsabilidad de todo el grupo, lo que supone aprender a trabajar cooperativamente y a resolver por la vía de la negociación los conflictos que puedan surgir. Allí donde se ejerce colectivamente el control de las actividades, el sentido de la disciplina escolar cambia de forma radical: el alumnado la asume como un requisito de funcionamiento.

- Una educación participativa *en la evaluación de las actividades de aprendizaje:* aceptando que el sentido de la evaluación es reconocer las dificultades (necesidades de ayuda educativa) en el proceso de aprendizaje para ponerles reme-

dio, queda claro que la participación del alumnado no consiste, o al menos no sólo ni principalmente, en la autoevaluación de sus resultados de aprendizaje. La perspectiva colectiva e individual de los aprendices es esencial para mejorar el proceso en su conjunto: desde las decisiones curriculares al desarrollo de las actividades elegidas, lo cual supone un notable ejercicio de pensamiento crítico. Habrá que evaluar el acierto en la organización de las actividades y la propia participación, apuntando sugerencias que permitan superar las dificultades.

En definitiva, de lo que se trata es de adoptar formas de trabajo en el aula que conviertan al grupo en una comunidad de aprendizaje consciente de sus objetivos y modos de funcionamiento y capaz de un compromiso crítico y creativo con la acción conducente al cambio social. Evidentemente, ello exige al profesorado una reflexión sobre sus propias estrategias de enseñanza y la adopción de recursos instruccionales que traduzcan los contenidos de la educación global en experiencias de aula; de eso tratamos a continuación.

Una estrategia de enseñanza

El proceso de aprendizaje consiste básicamente en una experiencia en la cual quien aprende se relaciona activamente con un determinado contenido y de la cual resulta algún cambio en la persona implicada. El modo como va a desarrollarse dicha experiencia y la implicación del/la aprendiz vienen condicionados por las características subjetivas de esa persona (sus capacidades mentales y su personalidad) y por las del contenido de aprendizaje (tipo de contenido, relevancia, estructuración, claridad...). Normalmente el contenido nuevo de aprendizaje supone un cierto grado de dificultad, que suele ser diferente para cada persona y exige, por tanto, un mayor o menor esfuerzo por su parte. Vamos a denominar *reto* a esa exigencia ligada a la experiencia de aprendizaje y que varía en función del equilibrio existente entre las capacidades previas del aprendiz y la dificultad que le representa la asimilación del nuevo contenido de aprendizaje.

Cuando hablamos de enseñanza estamos haciendo referencia a procesos de *aprendizaje mediado*, esto es, en los cuales participa otra persona, más o menos experta, cuya acción consiste en facilitar ese aprendizaje proporcionando una *ayuda* suplementaria, con la cual el/la aprendiz consigue afrontar exitosamente el reto. En la educación escolar el profesorado es el responsable de proponer al alumnado retos atractivos y estimulantes, de evaluar las necesidades de ayuda de cada alumno/a y de ajustar individualmente esa ayuda. Así, pues, tenemos dos agentes (alumna/o y profesor/a) que interactúan cooperativamente con el propósito de que uno de ellos acceda a compartir determinados saberes, habilidades o actitudes que previamente comparte el otro.

Más que detallar procedimientos didácticos concretos, vamos a ofrecer algunos criterios que, a nuestro juicio, pueden tomarse como orientadores en el diseño de una *estrategia de enseñanza* acorde con el planteamiento que hemos venido presentando; son las características deseables en los retos que se proponen al alumnado y las ayudas que se les prestan.

Características deseables en los retos de aprendizaje propuestos al alumnado

1. Funcionales: es decir, han de tomar como centro de interés algún problema real y concreto que ilustre en términos de la experiencia cotidiana del alumnado los contenidos de educación global que se pretenda trabajar en el aula.

2. *Globales:* porque han de plantear explícitamente la conexión entre esos problemas concretos y fenómenos de alcance global; que adoptan, por lo tanto, una perspectiva de acercamiento a la complejidad y de comprensión de la interdependencia. Las propuestas de educación intercultural se sitúan plenamente en esta línea de educación global porque: propician el encuentro entre culturas, la crítica y el rechazo de estereotipos y prejuicios, el respeto e interés por la diversidad que singulariza a los seres humanos, la toma de conciencia sobre las desigualdades que subyacen en los conflictos y explican los problemas del mundo en desarrollo y el afrontamiento positivo de los conflictos.

3. *Adoptarán el formato de actividades cooperativas que permitan el trabajo en y desde la dimensión socio-afectiva:* se proponen actividades colectivas (no necesariamente juegos, aunque también hay muchos juegos que pueden servir) que propicien la integración del grupo y eviten la exclusión, que generen participación y comprensión, que den oportunidades para desarrollar gradualmente los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenden y que inviten al compromiso activo, a combinar el pensamiento (comprensión y toma de conciencia) con la acción transformadora.

Características deseables en las ayudas que facilitan el proceso de aprendizaje al alumnado

1. *Facilitadoras* de la participación, por lo tanto no discriminatorias, en tanto que se prestan a cada alumno/a en función de sus necesidades de ayuda, sin preferencias de ningún tipo, y no devaluadoras, porque respetan y valoran el esfuerzo del alumno/a y no subrayan sus limitaciones, sino sus logros; *de la comprensión,* encaminadas a la asimilación de las complejas relaciones de interdependencia y a la toma de conciencia acerca del nivel de funcionamiento del comportamiento propio (respetando las personas, pero analizando críticamente las conductas y las estructuras que las amparan) y del nivel de corresponsabilidad en esas situaciones y *del compromiso personal* con las iniciativas de denuncia de las injusticias y de acción transformadora.

2. *Optimizadoras del cambio personal,* en tanto que estimulan la autosuperación y alientan los esfuerzos para crecer, y *del cambio social,* en tanto que orientan las iniciativas posibles en la dirección de la transformación social.

3. *Potenciadoras de la autonomía personal y colectiva,* porque tienden a capacitar a los individuos para la toma de conciencia crítica y a transferirles el control de los procesos de cambio.

Secuenciado en etapas: de infantil a la universidad

Tomando en cuenta que de unas etapas a otras varían las posibilidades de participación por parte del alumnado y considerando los objetivos generales de cada una de esas etapas, resulta posible proponer las líneas generales de un cierto itinerario temático en cuanto al planteamiento de la educación para el desarrollo en la perspectiva del cambio social. Como es natural, distintos contenidos de aprendizaje requieren distintas formas de actividad; lo que apuntamos son ideas generales que requieren concreciones para cada nivel y grupo concretos. Esas líneas serían las siguientes:

Educación Infantil: *Yo y los otros.* Se trabajan las ideas de *identidad* (lo que nos distingue de los demás, pero que, al mismo tiempo, nos identifica con los otros) y *cooperación* (hacer conjuntamente es distinto de hacer en solitario) y se proponen actividades en los límites del aula.

Educación Primaria: *Yo y nosotros.* Se trabaja las ideas de *lo común* (lo nuestro) y de *responsabilidad compartida* (tareas comunes) y se proponen actividades en el entorno natural y social inmediato.

Educación Secundaria: *Nosotros y el mundo.* Se trabajan las ideas de *igualdad* (equidad de derechos), *diversidad* (en las manifestaciones humanas), *desigualdad* (como fruto de un sistema de relaciones) y *sostenibilidad* (en la relación del ser humano con el medio ambiente) y se proponen actividades que contemplan la situación global y conectan directamente al alumnado con otras realidades.

Bachillerato: *Nuestro futuro común.* Se trabaja en torno a los *retos del desarrollo global* y se proponen actividades que conectan al alumnado con las instancias globales (organismos del sistema de Naciones Unidas, Cumbres Mundiales, Redes de comunicación, etc.).

Universidad: *Ciencia, tecnología y compromiso solidario.* Ninguna disciplina científica o académica es ajena de los retos del desarrollo global; así que, desde cada ámbito disciplinar, se promueve el compromiso de la ciencia y la tecnología con el cambio social.

¿Con qué recursos?

En toda propuesta educativa la cuestión de los recursos es ineludible; también aquí. Una educación para el cambio social, ¿qué recursos especiales requiere? A diferencia de las propuestas eminentemente tecnológicas, que requieren equipos o dispositivos especiales, para trabajar en el aula los objetivos de la educación global no se necesitan recursos demasiado sofisticados.

El recurso principal es, como en cualquier iniciativa educativa, buenos profesores y profesoras. Enseñantes motivados que compartan las ideas con las que empezamos este artículo: que educar es invertir en el futuro y que ese futuro es común para todos. Maestros y maestras así los hay desde hace tiempo; las revistas educativas han publicado muchas de sus experiencias. Los demás, para empezar, podemos ir aprendiendo de quienes empezaron antes.

La educación en el sistema escolar exige ciertos recursos normativos y organizativos. La vida cotidiana de los centros puede facilitar o dificultar las experiencias innovadoras, así que éstas serán más viables allá donde las asuma un equipo docente relativamente estable. Si lo hay, en el marco normativo actual dicho equipo puede dotarse con relativa facilidad de los medios para organizar una enseñanza coherente con los objetivos de cambio social.

Resueltas las cuestiones de recursos personales y organizativos, encontrar recursos materiales para desarrollar actividades de educación para el desarrollo es muy fácil. Con frecuencia es suficiente con la prensa diaria, una enciclopedia mediana, un atlas y una calculadora. Además, pueden encontrarse en las librerías bastantes materiales ya preparados con propuestas de actividades para trabajar en el aula temáticas concretas.

Y si hacen falta recursos complementarios, las ONG (ecologistas, de cooperación para el desarrolllo, etc.) son un recurso de apoyo casi siempre disponible para facilitar materiales o colaboración de voluntarios (*casi siempre*, porque no hay que olvidar que también tienen sus limitaciones: ni pueden enviar tanto material ni tanto personal como a veces se les solicita, ni parece sensato que destinen excesivos recursos a ello). En conjunto las ONG españolas han publicado un apreciable volumen de unidades didácticas, vídeos, carpetas de actividades, materiales de sensibilización, etc. que pueden ser de utilidad en el aula.

También fuera de la escuela

La educación no es competencia exclusiva de la escuela. Antes, durante y después de la escuela educan de modo igualmente decisivo los contextos relacional-afectivos: al principio familia y posteriormente cada vez más los iguales, los amigos. Con frecuencia se sostiene que son estos contextos los que verdaderamente educan las actitudes y buena parte del conocimiento que adquirimos acerca del mundo. Si es así, la educación global debe llevar sus propuestas de cambio social también a estos entornos educativos. Así es como han de entenderse y diseñarse las campañas de sensibilización, como acciones no sólo destinadas a "abrir los ojos", sino también cargadas de invitaciones para "ayudar a abrir los ojos a otros", buscando en el receptor la complicidad que traslade el mensaje a quienes inicialmente no se sienten aludidos.

En estas acciones de sensibilización juegan un papel central los medios de comunicación, tanto por la información que transmiten sobre las zonas conflictivas y sobre los problemas del desarrollo global, como por los modelos de acción y de pensamiento que ofrecen a pequeños y a mayores. Los intereses económicos de las empresas de comunicación no suelen ser muy favorables a los objetivos de la educación ni a los propósitos de cambio social, pero las asociaciones de usuarios y, sobre todo, el control democrático de los medios de comunicación de titularidad pública, pueden ejercer una eficaz presión para hacer visibles los contenidos relacionados con el cambio social.

Un contexto de aprendizaje ideal para desarrollar los contenidos de la educación para el desarrollo son las asociaciones (juveniles, culturales, de la tercera edad... y, sobre todo, las ONG que actúan como movimientos sociales en los mismos espacios de interés de la educación global) porque son espacios de participación en los que ejercitar los modos de acción y pensamiento ligados al cambio social. Todas estas asociaciones suelen organizar actividades informativas y formativas destinadas unas veces al público en edad escolar y otras al público en general en las cuales se presentan diversos contenidos relacionados con la educación para el desarrollo.

En el ámbito específico de la enseñanza hay que señalar la valiosa labor de muchas revistas educativas, que están en los últimos años dando a conocer entre el profesorado un buen número de trabajos teóricos y de experiencias. Esa labor editorial está siendo efectiva para consolidar en nuestro país la práctica de la educación para el desarrollo.

Sin olvidar la formación del profesorado

Pero volvamos a la escuela. Ya dijimos que el único recurso imprescindible para trabajar en el aula los contenidos de la educación para el desarrollo desde la perspectiva del cambio social son buenos profesores y profesoras motivados por esta tarea. ¿De dónde sale ese profesorado? Es difícil saber; seguramente llega a esas prácticas por convicciones personales y tras un recorrido más o menos autodidacta y, por lo tanto, heterogéneo. Ya hemos mencionado el importante papel que están teniendo en ello publicaciones como esta misma revista y también *Aula de Innovación Educativa* o *Cuadernos de Pedagogía*. Tampoco es un factor desdeñable la abultada presencia de docentes en todo tipo de ONG. La celebración de jornadas y encuentros entre educadores sensibilizados en estas cuestiones, principalmente promovidas por las mismas asociaciones, es otro elemento importante en la formación. Lo que es seguro es que, con raras excepciones, no se forman en éstas actitudes, competencias y conocimientos,

al menos hoy por hoy, en las instancias de formación inicial ni permanente del profesorado. De momento, los primeros esfuerzos de formación medianamente organizada los están realizando los movimientos sociales comprometidos con el cambio social. La estrategia formativa más común entre las que se están siguiendo es la que se basa en la toma de conciencia. La suposición subyacente es que, una vez concienciado el docente, trasladará a su práctica la nueva perspectiva. Sin duda es necesario tomar conciencia para actuar a conciencia; pero hace falta algo más.

El profesorado tiene que modificar sus actitudes no sólo respecto a lo que enseña, sino también respecto al modo en que lo enseña, y lograr que ese cambio sea resistente a las inercias instauradas en la cultura de muchos centros. Si desea trasladar sus descubrimientos al aula, el profesorado tiene que adquirir nuevas destrezas profesionales relacionadas con el modo de organizar las experiencias de aprendizaje del alumnado de modo que estimulen más y mejor la participación del alumnado. Y también se requieren ciertos conocimientos que son trasversales a las disciplinas académicas tradicionalmente asociadas a las áreas curriculares (por ejemplo, lo que es el Índice de Desarrollo Humano, o la diferencia entre un refugiado y un desplazado) y que suponen el fondo de conocimiento desde el cual proponer actividades o recibir y canalizar las propuestas del alumnado.

Los avances que veamos en el futuro inmediato en relación con la consolidación de la educación global como contenido presente en la práctica escolar serán, sin duda, proporcionales al eco que este tipo de propuestas vayan encontrando en sectores cada vez más amplios del profesorado.

REFERENCIAS

COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO (CMMAD) (1988). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza Editorial.

EDUCACIÓN SIN FRONTERAS (1998). Educar para la solidaridad: una exposición temática itinerante. *Aula de Innovación Educativa, 76*, 23-24.

GRASA, R. (1996). Los nuevos retos de la postguerra fría. *Cuadernos de Pedagogía, 249*, 10-15.

HALLAK, J. (1991). *Invertir en el futuro*. Madrid: Unesco/Tecnos.

INTERMON (1995). *Hacer futuro en las aulas. Educación, solidaridad y desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

POZO, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

SAVATER, F. (1996). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

YUS, R. (1996). *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

YUS, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya-Alauda.

SUMMARY

The proposals of Global Education seek to foment from the school, although not only from the school, the understanding of the complex interdependence relationships that you/they characterize the current world, with the explicit purpose that that taking of conscience contributes to the human development and a sustainable future. The challenge for the educators consists on translating that purpose to practical educational concrete. This text offers some suggestions about how to introduce in the centers and the classrooms the contents that bring near us to a new school culture.

RÉSUMÉ

Les propositions d'Éducation Globale cherchent pour fomenter de l'école, bien que pas seul de l'école, la compréhension des rapports de l'interdépendance complexes qu'ils caractérisent le monde courant, avec le but explicite qui que prendre de conscience contribue au développement humain et un futur soutenable. Le défi pour les éducateurs consiste en traduisant ce but à béton pédagogique pratique. Ce texte offre des suggestions au sujet de comment introduire dans les centres et les classes le contenu qui apporte près nous à une nouvelle culture scolaire.