

en la Escuela mixta, basándose en la desvalorización social de lo femenino, se intenta integrarlo en el modelo educativo masculino, con la consecuente pérdida para las alumnas y alumnos.

Desde la filosofía coeducadora se plantea salvar lo positivo que la cultura de las mujeres y la de los hombres han ido aportando en el proceso evolutivo de la humanidad, para crear un nuevo concepto de persona, una nueva ética y desde esta nueva concepción, colaborar en el desarrollo de todas las capacidades y aptitudes de cada persona individual, al margen de los estereotipos sexistas "masculino" y "femenino".

Al sistema educativo le corresponde educar personas, para que éstas colaboren en la construcción de la futura sociedad.

Si la Escuela colabora en el desarrollo integral de las personas, según se propone desde la filosofía coeducadora, superadora de estereotipos sexistas, estará potenciando y preparando la existencia de una sociedad basada en la corresponsabilidad de todas las tareas necesarias para la evolución de la comunidad humana: tanto las que suceden en el ámbito de lo privado, como las que suceden en el público.

Una sociedad, regida por un sistema de valores diferente de raíz, que posibilitara una relación alternativa, con el propio cuerpo, el medio, las personas, animales, con los bienes, etc.

Y esta sociedad, a su vez, exigirá un Escuela en coherencia con sus objetivos y necesidades.

De la clarificación y consenso del tipo de persona y sociedad que queremos, surgirá la programación sobre:

- qué saberes necesitamos para ello.
- cómo los vamos a enseñar.
- cuándo introducimos y desarrollamos cada uno de ellos.
- qué valores vamos a potenciar que sean coherentes con el tipo de persona y sociedad que buscamos,
- cómo vamos a valorar la formación de una persona en el proceso de aprendizaje y cuando salga del sistema educativo.

La coeducación aporta, por tanto, una nueva perspectiva desde la que diseñar el PEC, el PCC y el sistema educativo en su conjunto. Es una alternativa transversal de la Escuela.

## **2. Desde la coeducación se aporta la respuesta global alternativa, a las cuatro fuentes del currículo**

A la fuente sociológica, porque frente a una sociedad jerarquizada desde la base en función del género, se propone una sociedad de corresponsabilidad, equiparación de derechos y un nuevo sistema de valores, que transformen las actuales relaciones con las personas, el medio, etc.,

A la fuente pedagógica, en cuanto que se considera que el sujeto de la educación no es un sujeto neutro, sino un sujeto diferenciado por el género con todas las consecuencias que ello conlleva.

Se analiza y explicita que la práctica educativa tampoco es neutral.

Se planifica otro tipo de organización escolar, otros métodos, materiales didácticos, otro lenguaje, otro uso del espacio escolar, etc.

Y se aporta las claves teóricas y prácticas para la superación de estereotipos en orden a conseguir la finalidad de la educación: el desarrollo integral de la persona.

A la fuente psicológica. Partiendo de que cada sujeto va desarrollando sus características psicológicas en el proceso de aprendizaje, se analiza que esta evolución personal irá marcada por el género en el que previamente se le ha colocado. Mediatizando de esta forma, el proceso de identidad y afiliación de las alumnas y alumnos.

Desde la coeducación se trata de superar el diferente proceso de aprendizaje que viven las alumnas y los alumnos. Estos, contando con un modelo al que referirse con coherencia, se reforzaran al ver más reconocido su mundo de valores. Mientras que ellas, vivirán un proceso incoherente de aprendizaje, es decir, socialmente su proceso de identidad existencial se verá marcado por el género femenino, pero en la Escuela tendrá que responder a las exigencias del modelo masculino.

Seguramente al ver menos reconocido su mundo de valores, interiorizará sentimientos de inseguridad y tenderá a la imitación.

Y a la fuente epistemológica, aportando un nuevo paradigma no androcéntrico a la Ciencia.

En resumen, la aportación de la coeducación al currículo es:

1. Una educación basada en el desarrollo integral de la persona, en la individualidad, no en el género y por tanto la superación de una educación parcial, estereotipada, de las personas,
2. La colaboración en la construcción de una sociedad alternativa, basada en un nuevo sistema de valores.
3. La base, por tanto, para la creación de unas relaciones humanas alternativas a todos los niveles: con el propio cuerpo, el medio, las otras personas, otros pueblos, etc.
4. La superación de una Ciencia androcéntrica, por un nuevo paradigma científico.
5. Una respuesta global alternativa al actual curriculum escolar.

## **EDUCACION PARA EL DESARROLLO**

GEMA CELORIO

### **Introducción**

Vamos a intentar exponer, de forma breve, qué entendemos hoy en día por Educación para el Desarrollo y qué potencialidad creemos que tiene de cara a la escuela.

Para ello vamos a desarrollar los siguientes apartados: en primer lugar el origen de la Educación para el Desarrollo y su evolución posterior (hasta, aproximadamente, la década de los 80); en segundo lugar, su conceptualización, qué elementos dotan de sentido a esta línea transversal y cómo se relacionan con el curriculum; en tercer lugar, la propuesta metodológica, en la que incluiremos su visión del papel del profesorado, del alumnado, y, en general, del proceso de enseñanza-aprendizaje; como (último apartado intentaremos establecer las claves de relación con otras líneas transversales

les, desarrollando la idea de confluencia en una educación que podríamos llamar, global, crítica y emancipadora.

Si hemos optado por un desarrollo de este tipo, en lugar de determinar objetivos y contenidos ha sido porque este planteamiento nos parece más interesante para la discusión del papel de las transversales en los centros, los problemas que pueda plantear su inserción e integración en los currícula, el compromiso que demandan del profesorado, etc.

Por otro lado, la E.D. comparte los objetivos del resto de transversales respecto de la necesidad de dotar al alumnado de herramientas críticas que les permita comprender su mundo y les posibilite actuar en el consciente y responsablemente, acerca de la construcción de complejos valorativos alternativos, etc.

En cuanto a los contenidos, si bien, como veremos, la E.D. parte del análisis de la realidad Norte-Sur y de los fenómenos de desarrollo-subdesarrollo, no podemos hablar de contenidos en sentido estricto sino de una sensibilidad por determinadas problemáticas que deben recibir un tratamiento globalizado e interdisciplinar.

### 1. Del mundo de la cooperación al marco educativo

La Educación para el Desarrollo aparece ligada en sus orígenes al mundo de la cooperación. Aunque resulta difícil establecer su historia, dado que existe muy poca literatura y que se trata de una orientación relativamente reciente en nuestro entorno, parece que el concepto surge entre finales de los 60 y principios de los 70, dentro del trabajo desarrollado por la Organizaciones No Gubernamentales de solidaridad con el "Tercer Mundo".

El marco histórico de esos momentos viene determinado por dos factores claves: a) la "guerra fría" propiciada por la división del mundo en dos bloques enfrentados y antagonicos, y b) el acceso de buen número de países a las independencias formales, en Asia y en África especialmente.

Esta situación de hecho supone que la brecha existente entre el Norte, desarrollado e industrializado, y el Sur, empobrecido y desestructurado, se hace más clara. Al tiempo, surge la cooperación con un carácter marcadamente asistencialista, pero las intenciones explícitas de paliar las desigualdades evidentes no ocultan el carácter neocolonizador de las potencias donantes de ayuda que ven en la cooperación una forma de ampliar sus áreas de influencia dentro de lo que consideran grandes zonas geoestratégicas.

Llegados a este punto conviene distinguir entre la cooperación gubernamental, con las características que acabamos de perfilar, y la cooperación no gubernamental, llevada a cabo por las ONG's e inspirada sobre todo en sentimientos humanitarios y de solidaridad.

Son estas organizaciones quienes, al constatar la desinformación que padece la sociedad sobre los problemas de desarrollo/subdesarrollo, argumentan la necesidad de emprender tareas de Educación para el Desarrollo.

La E.D. se enfoca en esos momentos bajo dos prismas diferentes. En el caso de las sociedades del Sur la E.D. se entiende como la educación orientada a la formación de cuadros técnicos y de gestión capaces de convertirse en impul-

sores de su propio desarrollo. Sin embargo, en el Norte se entiende como información y sensibilización sobre los problemas Norte-Sur para la población en general.

En los momentos de los que estamos hablando, se puede decir que el sector en el que incide claramente la E.D. es el sector No Formal. Pero a medida que se avanza en tiempo y experiencia se constata no sólo la insuficiencia de las tareas de información y sensibilización sino la necesidad de abarcar otros sectores de igual importancia como el caso de la Educación Formal.

La información por si sola no basta, es necesario ofrecer claves que favorezcan una comprensión crítica de las causas profundas del subdesarrollo y un compromiso solidario con las grandes mayorías marginadas. Esto hace que el concepto de E.D. vaya ampliándose y dotándose de mayor contenido. La sociedad se hace más compleja, multicultural, la presencia de otras culturas en las sociedades occidentales es algo cotidiano, todo ello destaca la necesidad de promover valores de empatía, tolerancia, entendimiento,...

Durante estas décadas (60-70) la concepción imperante de lo que deba ser el Desarrollo tiene un carácter marcadamente eurocentrista:

1. Desarrollo es igual a crecimiento económico. Siguiendo las teorías de Rostow se presupone que el subdesarrollo es una fase anterior al desarrollo, favoreciendo un proceso de industrialización se facilitara el "despegue" necesario para alcanzar las cotas de bienestar de los países del Norte. El mantenimiento de esta teoría tiene graves consecuencias por cuanto oculta la realidad global: el subdesarrollo es producto del desarrollo, obvia además la importancia de otra serie de factores no englobables en el marco económico: salud, educación, libertades, derechos humanos, justicia, etc.

2. Sólo hay un Desarrollo, el nuestro. El sistema que lo sostiene se exporta, iniciando un camino hacia la homogeneización cultural e impidiendo la posibilidad de elegir, libremente, modelos alternativos.

3. Los dos puntos anteriores se justifican porque solo sobre sus bases es posible mantener de forma indefinida nuestro propio modelo.

La década siguiente, años 80, viene marcada por las conclusiones del Informe de la Comisión Brandt (1980), Dentro del análisis que se hace de la dinámica desarrollo/subdesarrollo se acuñan nuevos conceptos como los de "interdependencia" o '(autosuficiencia local", al tiempo que se ponen sobre el tapete los límites del desarrollo. A la conciencia sobre estos problemas se une la insatisfacción que provoca la sociedad de consumo. La consecuencia más inmediata fue el cuestionamiento de nuestro propio modelo de desarrollo. Van tomando fuerza las teorías que engloban no solo los aspectos económicos sino los sociales y los políticos, la perspectiva ecológica, la feminista, la problemática que genera la carrera de armamentos y un largo etcétera.

Desde esta nueva óptica, la Educación para el Desarrollo se va a convertir en una plataforma de análisis para la comprensión de estas dinámicas y sobre todo para el compromiso en la búsqueda de alternativas y en la transformación del modelo. La E.D. hace suyo el lema "pensar globalmente para actuar localmente".

Con este nuevo bagaje la E.D. llega a la escuela, consciente de la necesidad de introducir estas problemáticas en la escuela y superar así las visiones eurocentricas y androcéntricas imperantes en el marco académico.

1. La denominación "Tercer Mundo" no nos parece la más adecuada, sin embargo no es este el momento de entrar en una discusión terminológica, por lo que la utilizaremos a efectos de análisis.

## 2. La E.D. en los noventa. Un concepto más complejo

Los acontecimientos a los que estamos asistiendo en los últimos años no sólo resultan inquietantes sino que, en muchos casos, su análisis se ve dificultado por la variada multitud de elementos que entran en juego. Cuestiones como la Guerra del Golfo, la Guerra en la ex-Yugoslavia, la caída de los países del Este, vienen a demostrar la fragilidad y la crisis de los modelos dominantes (incluido el nuestro), al tiempo que evidencia la interconexión entre fenómenos aparentemente lejanos y nuestra vida cotidiana.

Otros aspectos son igualmente importantes. La crisis ecológica agudiza las contradicciones de nuestro modelo de desarrollo. El avance del feminismo, con ser importante, no ha conseguido aún desarraigar los modelos androcéntricos imperantes que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres. El aumento de los movimientos pacifistas no corre paralelo a la asunción de un sistema positivo de resolución de conflictos. La lucha en defensa de los Derechos Humanos no ha significado un crecimiento de la justicia social en el mundo, ni ha desterrado las prácticas de racismo, violaciones y torturas,

Sin embargo, estos movimientos nos han aportado sus visiones del mundo, han establecido plataformas de análisis que han enriquecido los puntos de vista existentes. Todo ello ha contribuido a que la E.D. se haya complejizado cada vez más.

El análisis socio-cultural del que parte la E.D. tiene en cuenta esta variedad de perspectivas y las integra en un intento de comprensión de las dinámicas actuantes en nuestra realidad.

De cara a la escuela esta crítica cultural es imprescindible y se convierte en una de las principales fuentes del currículum. La cuestión de la selección cultural se transforma entonces en un elemento esencial para el currículum. La perspectiva dominante hasta el momento ha considerado la ciencia como el único referente válido para dotar de coherencia a las diferentes áreas de conocimiento, eso sí, tamizadas por algunos criterios psicólogos que permitieran adaptar los contenidos al desarrollo de niñas y niños.

Sin embargo, este tipo de orientación ha contribuido a alejar la escuela de la sociedad, haciendo en muchos casos del aprendizaje escolar un aprendizaje irrelevante para la vida. Lo que la escuela enseña poco o nada tiene que ver con lo que son las preocupaciones del alumnado, con aquello que les motiva para el aprendizaje. Esto genera además dos tipos de conocimientos disociados: el conocimiento académico y el conocimiento social.

Desde la perspectiva de la E.D. compartimos la teoría crítica que interpreta el currículum como un producto cultural, ideológico y como un producto social. No es, por tanto, un problema técnico que deba ser resuelto por especialistas. El currículum será para el profesorado un espacio de reflexión y discusión en un proceso de definición cultural en el que el análisis crítico y el espíritu de aunar la cultura escolar y la extraescolar están presentes. Dentro de ese proceso entendemos que hay que tomar una serie de opciones: una escuela no sexista, solidaria, cooperativa, crítica con los sistemas de homogeneización (cultural, político, ideológico...) comprometida con los sectores marginados, que eduque en y desde la libertad, con decidida voluntad de transformación.

## 3. Una propuesta metodológica activa y participativa

Coherentemente con lo expuesto, esta visión que la E.D. adopta y que toma de la tradición crítica en el campo de la

innovación pedagógica demanda un determinado perfil de profesorado y alumnado.

En cuanto al primero ya hemos avanzado algo de su papel como agente productor y evaluador del currículum. No se trata de dotar de nuevos adjetivos vacíos la labor de las y los enseñantes. En suma, lo que desde la E.D. queremos transmitir es la necesidad de convencernos de nuestro papel activo en la enseñanza. Algo que de hecho asumimos pero de lo que no siempre somos conscientes. Diariamente tomamos decisiones, diseñamos, evaluamos lo que hacemos, reconsideramos algunas prácticas, ponemos en marcha nuevas actividades, etc. Ahora se trata, simplemente de hacer explícitos todos estos pasos, de indagar por qué nuestra intervención es como es, qué cosas funcionan, que problemas enfrentamos, como conjugamos y transformamos nuestra teoría y nuestra práctica...

Este marco metodológico de investigación-acción no sólo nos puede facilitar la tarea docente sino que reporta más satisfacción laboral al trabajar en colectivo, con el conjunto de compañeras y compañeros, dejando a un lado los sentimientos de soledad y aislamiento que, a veces, propicia el entorno escolar.

Esto significa que el alumnado debe adoptar —debemos procurar que adopte— un rol diferente al que la escuela le ha otorgado. A través de diferentes mecanismos, esos que conforman el currículum oculto, el alumnado aprende bien pronto cuál es su papel en el aula, dónde está la autoridad, dónde el saber y que se espera de su paso por la institución. Este aprendizaje, que forma parte del aprendizaje social, con rígidas normas no explícitas, es tan importante como el académico, debe, por tanto, transformarse y ser objeto de reflexión y diseño.

Tendríamos que ser capaces de conseguir que chicos y chicas asuman un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje mediante una enseñanza más motivadora y más cercana a problemáticas reales.

Esto supone cambiar los parámetros tradicionales en los que se han movido los procesos de enseñanza-aprendizaje para promover un proyecto que opta, frente a la enseñanza instructorista y transmisiva, por una enseñanza activa y constructiva que tiene en cuenta la existencia de diferentes estructuras de integración del conocimiento (vulgar, social, escolar) y que busca las posibilidades de articulación.

## 4. Más allá de las transversales

El proceso de Reforma ha denominado transversales a una serie de corrientes educativas que tenían, desde tiempo atrás, cierta presencia en la escuela. Su reconocimiento es importante, pero insuficiente. Echamos en falta un auténtico interés por parte de las administraciones educativas de promover un verdadero impulso de estas líneas. Impulso que, entendemos, se debiera traducir en formación del profesorado, materiales, orientaciones para los centros, ejemplificaciones, etc. Algo más que la propuesta expresada en las "Cajas Rojas" del MEC.

Por otro lado la variedad de corrientes que se recogen bajo esa denominación (coeducación, ed. para el desarrollo, ed. ambiental, ed. para el consumo,...) podrían colocar al profesorado y a los centros ante la falsa necesidad de escoger cuál será "su transversal".

Desde nuestro punto de vista, este es un planteamiento erróneo. El hecho de que nuestra escuela apueste por ser

una escuela coeducadora no quiere decir que no pueda/deba trabajar la educación ambiental. La educación para el consumo no está reñida con la educación para el desarrollo... y así sucesivamente.

La propia filosofía de la transversalidad parte de una visión integradora del mundo y sus problemas. Los procesos son tan complejos que no hay manera de aprehenderlos si no es apelando a los múltiples factores y perspectivas que están actuando.

De hecho son más los elementos que nos unen que los que nos separan. Es cierto que las problemáticas sobre las que cada transversal hace hincapié son distintas: desarrollo/subdesarrollo, relaciones medio humano-medio físico, dinámica sexo/género, consumismo/consumerismo, paz/violencia; pero el sistema que propicia la existencia de esos conflictos es global y la ideología que está tras ellos, similar.

Más interesante nos parece la idea de trabajar conjuntamente hacia la integración y la globalización. Parece posible pensar que en esta línea las propuestas de cara a los centros se clarificarían en cierta medida. Sin perder la perspectiva propia de cada una de ellas, de manera que no se diluyan en la nada las propuestas críticas e innovadoras que las caracterizan, debiéramos resaltar los aspectos comunes:

- ponen el acento en cuestiones problemáticas de nuestros modelos de desarrollo, resultado de su ideología crítica se impugna ese modelo global que se rechaza por ser insolidario, explotador y reproductor de injusticias,
- propugnan una profunda renovación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje, son más que “educaciones en valores”, la importancia que otorgan a la comprensión y la reflexión crítica está relacionada con su carácter emancipador en cuanto que constituyen herramientas imprescindibles para el cambio y la transformación social,
- el planteamiento de problemas y el reconocimiento del carácter dinámico del conflicto, juegan un papel educador,
- intentan facilitar las visiones interdisciplinares, globales y complejas, para ello resaltan la importancia de aunar la cultura escolar y la extraescolar, incorporar elementos de vida cotidiana, provocar empatía, recoger los aspectos socio-afectivos...,
- de forma paralela, pretenden romper con los sistemas hegemónicos, dominantes, no sólo para evitar la reproducción cultural sino para quebrar los modelos androcéntricos y etnocéntricos imperantes,
- la innovación afecta a todo el centro, a la totalidad de profesorado y alumnado, y al conjunto de procesos que interaccionan en el hecho educativo.

Probablemente podríamos seguir enumerando puntos de encuentro y confeccionaríamos una lista interminable, pero creemos que los aspectos apuntados son suficientes para argumentar la necesidad de iniciar un trabajo conjunto. O, al menos, potenciar un proceso de reflexión y discusión en esta línea entre el conjunto de colectivos diversos que estamos preocupados por la educación.

## HACIA UNA EDUCACION TRANSVERSAL. EDUCACION INTERCULTURAL

BEGOÑA LASA

El País Vasco, al igual que el resto de países de Europa, constituye una sociedad multicultural, en la que convivimos personas con diferentes raíces culturales.

Las causas que han conducido a esta realidad han sido varias. Si bien la emigración en busca de trabajo ha sido en diferentes momentos históricos una de ellas, no podemos olvidar la motivada por problemas políticos. Tampoco debemos ignorar el progresivo asentamiento del pueblo gitano, pueblo nómada que entró en la península a principios del siglo XV y de cuya presencia en el País Vasco se tiene constancia desde el siglo XVI.

Hemos de tener presente que el mosaico cultural no está acabado y que seguirá enriqueciéndose con personas procedentes de otros pueblos (de países subdesarrollados o en vías de desarrollo, de los países del Este, de la Europa Comunitaria,...).

No obstante la riqueza cultural que una sociedad de este tipo nos puede aportar está muy lejos de ser entendida y asumida por la comunidad en general. Por ello si se quiere realmente la “construcción de un futuro colectivo, con objetivos sociales compartidos desde planteamientos culturales abiertos e integradores” el sistema educativo debe asumirla parte que le corresponde, *educando en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en que se vive*. Y para hacer ésto posible es necesario que en el currículum tengamos presente la Educación Intercultural como uno más de los principios que deben impregnar toda nuestra actividad educativa.

Por otra parte, para que todos los alumnos y alumnas puedan alcanzar los objetivos planteados en las diferentes etapas educativas, es necesario que se les reconozca y se les acepte con su identidad cultural. Hasta ahora la incorporación del alumnado perteneciente a culturas diferentes a la vasca se ha planteado como una cuestión de “aprendizaje” de la lengua (vasca y/o castellana), de los conocimientos “propios de su edad”, de las normas,... Y han tenido que enfrentarse a los estereotipos y prejuicios existentes en la sociedad mayoritaria respecto a cada minoría. De esta manera, sólo era posible su “éxito escolar” en la medida en que cada persona era “asimilada” por el sistema y renunciaba a su propia identidad cultural.

Si queremos realmente que todo el alumnado, incluido el perteneciente a minorías culturales, alcance los objetivos de las sucesivas etapas educativas, superando la situación actual, tendremos que, insistimos, educar en el conocimiento, comprensión y respeto de las diferencias culturales que conviven en nuestra sociedad, tanto de las mayoritarias como de las minoritarias, reflexionando sobre los diversos aspectos de cada cultura.

### Tratamiento de la educación intercultural en los DCBs

Sin embargo esta necesidad educativa no se encuentra suficientemente recogida en los Diseños Curriculares Base de la Comunidad Autónoma Vasca y ni siquiera planteada como una Línea Transversal.

Aunque reconocen que nuestro país se ha configurado como una sociedad multicultural y citan al interculturalismo