

# Hacia una educación para el desarrollo y la emancipación

## Apuntes sobre una experiencia de investigación en la acción

“La educación debe favorecer la comprensión de la realidad Norte-Sur y dar instrumentos para poder analizar esta realidad de manera crítica. Es necesario desenmascarar la realidad rompiendo los estereotipos, como la imagen de abundancia en el Primer Mundo y de escasez en el Tercero. Enfatizar las diferencias solamente conduce a culpabilidad e impotencia, y como resultado a la caridad”. (Anita Husholf y Maria van Kan: *El hermanamiento entre escuelas de Nimega y Masaya*, 1994.)

José Ignacio Fernández del Castro. Profesor en el IES “Emilio Alarcos” (Gijón)

### Introducción: La respuesta escolar a los retos del mundo actual

El carácter constructivo de las distintas ciencias y su contribución efectiva al conocimiento (teórico y práctico) del mundo en el que alumnos y alumnas viven hace su presencia ineludible en todo planteamiento curricular que trate de constituirse en núcleo de una educación verdaderamente emancipadora para los ciudadanos y ciudadanas de hoy (1). Podríamos decir, con Bolívar (1996) (2), que “...en lugar de plantearnos la cuestión sobre cómo encajar los temas transversales en el curriculum de las diferentes áreas disciplinares, se debe dar la vuelta para repensar y consensuar qué necesitan hoy conocer los ciudadanos/as en nuestro mundo para facilitar su entendimiento y para contribuir al mundo que deseamos tener”.

Así, resultará imprescindible que los curricula abandonen las viejas concepciones de la ciencia como lugar sagrado donde cristalizan, de una vez y para siempre, las “últimas verdades”; ofreciendo a cambio, su verdadera imagen de proceso constructivo y socialmente contextualizado que alcanza resultados objetivos en parcelas acotadas de la realidad... En tal sentido, las ciencias serán un paso relevante e irrenunciable, aunque no definitivo (3), en el aprendizaje escolar: sin su enfoque categorial (Bueno,

1992, 1995), el mundo que nos rodea resulta incomprensible en su globalidad; limitando el aprendizaje a sus resultados (4), sólo podremos alcanzar visiones parciales y unidimensionales de la realidad que, encubriendo su estructura compleja, nos dejan en manos de oscurantismos acriticos e intereses hegemónicos.

Frente a las peligrosas consecuencias educativas del consensualismo derivado de la consideración de la ciencia como una mera convención social más (apertura de los curricula a los saberes más acriticos –magia, pseudociencias, supersticiones, etcétera–, desintegración de la práctica social en el “todo vale”), un tratamiento educativo coherente con la perspectiva del constructivismo epistemológico debe dar una respuesta curricular globalizada a los retos (cognoscitivos, valorativos y prácticos) del mundo complejo (y también global) en el que vivimos.

Retomando las palabras de Bolívar (1996) (5), diríamos que “...ni se puede pretender que los temas transversales se conviertan en nuevas materias, ni que queden diluidos como dimensión etérea en el curriculum, por lo que las propuestas –en línea con una práctica docente globalizada o interdisciplinar– deben dirigirse tanto a organizar las áreas en torno a núcleos de interés socio-moral, como en dar, desde las propias disciplinas, una dimensión amplia al propio conocimiento escolar...” En efecto,

la necesaria globalización curricular (6) en la escuela obligatoria, lejos de suponer la negación de las ciencias, debe insertar éstas en marcos metodológicos y contemplarlas desde enfoques didácticos que deriven valoraciones (éticas y morales [7]) del entorno (próximo y lejano) y experiencias vitales (prácticas culturales) más críticas y emancipadoras.

Las ciencias, desde este enfoque, deberán ser la contribución decisiva para el reconocimiento de la realidad, organizando el caos de las percepciones fenoménicas al que nos somete su estructura compleja. Pero también deben abrirse a una crítica valorativa capaz de responder globalmente a los desafíos del mundo y derivar una acción práctica coherente (8).

Y, en consecuencia, la transversalidad (y, más precisamente, la Educación para el Desarrollo como “núcleo de interés socio-moral” básico) no es sino el propio currículum reorganizado críticamente al servicio de una educación capaz de servir como fuente de emancipación para los seres humanos (9).

## Antecedentes: Reflexión y formación de mediadores

En el año 1994, el Área de Juventud de ACSUR- Las Segovias inicia el intento de “contruir su propia voz” en el marco de la Educación para el Desarrollo, y logra financiación (10) para llevar adelante un ambicioso Programa trianual que comprenda actividades de reflexión-formación (interna y externa), elaboración de un discurso propio sobre la materia, creación de redes con otras ONGDs convergentes y producción de materiales (teóricos y prácticos) para todos los ámbitos educativos... Así nace el Programa de Sensibilización y Educación para Jóvenes sobre Tolerancia, Interculturalidad y Cooperación “Y tú... ¿cómo lo ves?”.

Estos hechos, unidos a la presencia en la Delegación asturiana de dicha ONGD de un buen número de profesionales de la educación entre sus miembros y colaboradores, hizo que en ella se animase un proceso de investigación y debate articulado a través del Seminario de Cooperación para el Desarrollo en la Escuela (11), en el que se integran un total de once profesionales procedentes del Departamento de Ciencias de la

Educación de la Universidad de Oviedo, varios Institutos de Educación Secundaria asturianos, la Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular de Gijón y el Área de Juventud de la Delegación asturiana de ACSUR- Las Segovias.

En dicho foro se desarrolla un proceso de autoformación a partir de la preparación y análisis de amplias carpetas documentales sobre las cuestiones consideradas más relevantes (conflicto Norte/Sur, Cooperación Internacional, ONGDs, Inmigración y Tolerancia, Educación para el Desarrollo...), que acabó derivando en la consolidación de enfoques capaces de auspiciar un proceso de formación de mediadores externos (12), que abriera las posibilidades de una experimentación controlada en las aulas.

Consolidada esta vía, se acude a la Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa del Centro de Investigación y Documentación Educativa del año 1995, iniciando el proceso de construcción de tres Unidades Didáctica integradas (13), que sirvieran como punto de partida en la fase experimental.

Por último, se va proyectando todo este trabajo en el Programa estatal a través de la coordinación de Talleres de Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, la elaboración de la Guía Didáctica en la Carpeta de Materiales (14), etcétera.

## Desarrollo: La investigación en la acción

Consolidados, así, algunos supuestos ligados a la propia reflexión teórica, se proyectarían, como punto de partida para la práctica, del siguiente modo:

- a. La Educación para el Desarrollo se manifiesta en distintos ámbitos educativos (formal, no formal, informal), de los cuales el de la educación formal resulta clave, tanto por su potencialidad (universalidad de los destinatarios) como por las resistencias que presenta.
- b. La etapa de la Educación Secundaria Obligatoria es especialmente relevante, por incidir en la formación de la conciencia crítica (su valoración como tramo de edad, 12-16 años, más que como mera etapa educativa no excluye la incidencia en la misma de la educación no formal).

- c. La concepción de la Educación para el Desarrollo que se propugna (vinculada a los procesos de emancipación) aparece indisolublemente ligada con la idea de la educación como proceso de formación social crítica, aunque ésta, evidentemente, no es la posición dominante en el sistema escolar (formación académica reproductiva, con pasividad y alienación de los estudiantes).
- d. Todo ello implica una “toma de postura” con respecto al abanico de contenidos que se transmite, la metodología que se utiliza, la forma de evaluar los aprendizajes, etcétera.
- e. Así entendida, la Educación para el Desarrollo abarcará un amplio conjunto de contenidos, entre los que figurarán explícitamente los referidos a problemáticas medioambientales, exclusión de género, segregación étnica, dominación cultural, social y económica, etcétera.
- f. Tales contenidos deben abordarse desde una perspectiva global y no parceladamente, lo cual choca frontalmente con la visión dominante en el conocimiento escolar (disciplinas, materias o temas estancos e incommunicados, expuestos desde un enfoque positivista).
- g. Coherentemente, los enfoques metodológicos de investigación en la acción críticos serán los adecuados para posibilitar una construcción participativa (nunca simétrica) y solidaria del saber en su contexto social, facilitando las vías hacia un verdadero proceso de coevaluación participativa de los aprendizajes.

Así lo señalan, por ejemplo, Arrieta, Fernández del Castro y Álvarez (1995), al mostrar cómo los enfoques críticos inherentes al tipo de conocimiento que aquí se contempla se adecúan, en el ámbito educativo, con los supuestos de la investigación en la acción crítica (15).

Y, con ese ánimo, refrendado en reuniones previas para la consolidación de enfoques y revisión de materiales (16), se integran en la propuesta de investigación educativa durante el Curso Académico 1995-96 cinco profesores y profesoras del Departament de Ciències de la Educació de la Universitat de Oviedo, seis del IES de Colunga, uno del IES de Cangas del Narcea, ocho del IES N° 7 (hoy “Emi-

lio Alarcos”) de Gijón y una becaria del proyecto (licenciada en Ciencias de la Educación).

Tal planteamiento de la investigación supone el intercambio (teórico y práctico) entre los niveles universitario y de educación secundaria, los contextos rurales (Lucas, Colunga) y urbanos (Gijón), y las áreas y materias de Geografía e Historia, Filosofía y Ética, Lengua Castellana y Literatura, Francés y Matemática... Este encuentro se plasmó operativamente en unas I Jornadas de Educación para el Desarrollo que sirvieron para aclarar y consolidar los puntos de partida entre todos los integrantes del grupo de mediadores, así como para difundir ese planteamiento a otros profesionales de la educación interesados en el tema.

La experimentación práctica supuso una secuencia trimestral de las Unidades Didácticas integradas (El Conflicto Norte-Sur, El Sur en el Norte, El Norte en el Sur) con incidencia especial en el Área de Geografía e Historia (3º de la ESO) en el primer trimestre, incorporándose Ética y Filosofía (4ª de la ESO y 3ª de BUP) en el segundo trimestre, y ya todas las materias implicadas (Segundo Ciclo de la ESO) en el último trimestre. Ello conllevó que más de quinientas alumnas y alumnos se convirtiesen en destinatarios directos del programa. Para el seguimiento de la investigación, los profesores y profesoras se fueron reuniendo quincenalmente en un Seminario de Educación para el Desarrollo (Proyecto “Y tú... ¿cómo lo ves?”) adscrito al CPR de Gijón.

Por otra parte, la realización de diversas actividades relacionadas con la intervención educativa (charlas-coloquio, montajes de diapositivas, visitas a exposiciones sobre temas afines, relaciones epistolares con alumnos y alumnas de centros similares en El Salvador [17]) extendió el número de destinatarios directos a la practicotalidad de los centros educativos (unos novecientos alumnos y alumnas).

Finalizada la actividad docente del Curso Académico, se celebraron unas II Jornadas de Educación para el Desarrollo (Proyecto Y tú... ¿cómo lo ves?) (18) que sirvió para exponer los resultados de la coevaluación realizada por todos los participantes en la investigación (facilitadores

externos, profesorado, alumnado, responsables institucionales) –dando forma al seguimiento cualitativo realizado en el Seminario– y apuntar elementos de evaluación externa por miembros de otras ONGDs (19).

El resultado de la evaluación fue, desde luego, mucho más positivo y esperanzador de lo que podía esperarse tras ciertas fases de desánimo acaecidas en el transcurso del seguimiento, comprobando cómo los resultados documentales procedentes del alumnado eran francamente estimables (implicando cambios relevantes en su percepción de “su realidad”) y la transformación de perspectivas sobre su papel como docentes también resultaba relevante en el profesorado (20).

## Consecuencias: propuestas, transformaciones y límites

Buena prueba de lo anterior son las principales vías de continuidad que, de forma más o menos directa, parten de esta experiencia:

- a. Revisión de la Carpeta de Materiales, en su apartado de Educación Formal, del programa estatal a partir de esta experiencia (21).
- b. Consolidación y extensión del enfoque en los centros de Secundaria implicados (Geografía, Historia, Ética, Imagen y Expresión, Procesos de Comunicación, Transición a la Vida Adulta y Activa, Filosofía, Psicología, Economía).
- c. Continuidad en el trabajo de producción de Unidades Didácticas integradas (El trabajo infantil, La construcción del Imaginario del Sur desde el Norte) (22).
- d. Extensión de la Educación para el Desarrollo así entendida al ámbito no formal y a la educación popular (23).
- e. Consolidación de redes educativas entre ONGDs (HEGOA, CIP...) y extensión de nuestra perspectiva al trabajo de sensibilización de la Coordinadora de ONGDs del Principado de Asturias.

No podemos concluir sin señalar, sin embargo, que el adoptar un modelo u otro de Educación para el Desarrollo depende de la forma en que cada uno se identifique ideológicamente (24), pero también de las

“situaciones concretas en que cada uno pueda encontrarse y de las posibilidades estratégica, que puedan desarrollarse” (25), (26).

Desde este punto de vista, diríamos que estratégicamente se han desarrollado muchas de las posibilidades abiertas y que quizás los problemas derivasen, más bien, del exceso de expectativas, ajenas a las situaciones concretas en que se suelen encontrar los mediadores y destinatarios.

Quizás la realidad de la Educación para el Desarrollo alentada desde las ONGDs se sitúa más en una perspectiva práctica “propia de quien se encuentra en situación de ir analizando tentativamente su experiencia, tratando de desvelar sus incoherencias e ir reflexionando sobre los límites con los que se encuentra, cuáles son internos y cuáles son externos o institucionales, así como que es posible cambiar de todo ello”.

No se ha llegado, por ello, a la situación que posibilite el desarrollo de una conciencia crítica respecto a la escuela y a la sociedad ni a disponer de la oportunidad de un grupo de mediadores identificado ideológicamente que permita el análisis de las contradicciones de la práctica, las sitúe en un plan mucho más ambicioso y desarrolle un trabajo teórico y una práctica transformadora incardinada en una acción social organizada (27).

En suma, todo esto (experiencia y reflexión), más que desalentar todo empeño en esta línea debe servir para replantear los marcos de la intervención, dirigiendo sus pasos hacia la sustentación de dinámicas intrínsecamente ligadas al objetivo último propuesto: la emancipación de los destinatarios, entendiendo la actividad educativa como parte de un proceso de transformación social. ☐

### Notas

- (1) Ver su sentido, por ejemplo, en ARRIETA y FERNÁNDEZ (1997).
- (2) P. 44.
- (3) Va más allá de la percepción inmediata de los complejos fenómenos humanos, pero no alcanza las dimensiones valorati-

- va y de acción crítica que exige una concepción integral de la educación como respuesta a los retos de una realidad compleja.
- (4) Frecuentemente anacrónicos y obsoletos en los currícula escolares.
  - (5) P. 53.
  - (6) Ver TORRES SANTOMÉ (1994).
  - (7) Asumimos aquí la distinción sostenida por BUENO (1996b).
  - (8) Ver la concreción de este planteamiento en ARRIETA, FERNÁNDEZ y ÁLVAREZ (1995).
  - (9) Ver, por ejemplo, HEGOA (1996).
  - (10) A través de la Dirección General de Desarrollo (DG VII) de la Comisión Europea, los Ministerios de Asuntos Exteriores (SECIPI) y Asuntos Sociales (Instituto de la Juventud) españoles y algunas Comunidades Autónomas (Generalitat valenciana) y Ayuntamientos (Barcelona).
  - (11) Desarrollado durante el Curso Académico 1994-95 en el Centro de Profesores y Recursos de Gijón.
  - (12) A través de dos Cursos ACD (30 horas) dirigidos a profesoras y profesores de Secundaria que fueron impartidos por miembros del Seminario y otros especialistas en los CPRs de Avilés y Gijón.
  - (13) Seminario de Educación para el desarrollo (1996).
  - (14) ARRIETA, J.J.; FERNÁNDEZ, J.I. y ÁLVAREZ, J. (1995). VARIOS AUTORES (1996).
  - (15) Si bien, en la práctica, los materiales y procesos generados desde las ONGDs se alejan de esta perspectiva, vinculándose más a la simple información empática para la sensibilización o, en el mejor de los casos, a las atribuciones causales ligadas al concepto de solidaridad.
  - (16) I Jornadas de Educación para el Desarrollo celebradas en septiembre de 1995 en el CPR de Gijón.
  - (17) La prevista convivencia de alumnas y alumnos de los centros de Luces y Gijón para intercambio de vivencias urbanas y rurales quedó, finalmente, frustrada por motivos económicos y organizativos.
  - (18) En el Centro de Cultura "Antiguo Instituto" (Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular y CPR de Gijón) en Junio de 1998 (12 horas).
  - (19) Juan José Celorio de HEGOA-Vitoria, que asistió a las exposiciones y debates sobre el trabajo de las distintas áreas y examinó los registros documentales.
  - (20) Pese a todos los problemas de impermeabilidad que presentan tanto la organización escolar como la inercia profesional para este tipo de intervenciones.
  - (21) En prensa, en forma de libro (Editorial Los Libros de La Catarata, Madrid).
  - (22) En prensa (Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular de Gijón; IES "Emilio Alarcos"; y ACSUR-Las Segovias -Delegación de Asturias-).
  - (23) Con presencia continuada de cursos (Desequilibrios Norte-Sur) en las sucesivas programaciones cuatrimestrales de la Universidad Popular de Gijón.
  - (24) Lo cual tiene especial incidencia cuando estamos hablando de movimientos sociales.
  - (25) En este sentido, la dificultad que ofrece el sistema educativo para ser penetrado por los movimientos sociales, en general, y por las ONGDs, en particular, constituye un problema de difícil solución (ver, por ejemplo, AA.VV., 1997, 145ss.).
  - (26) Como señala J. CONTRERAS (1992: 11) con respecto a los enfoques de la investigación en la acción en la enseñanza.
  - (27) De acuerdo con J. CONTRERAS (1992: 11).

#### Bibliografía

- ARRIETA GALLASTEGUI, J.J. y FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I.: "¿Ciudadanos del mundo?: Los nuevos retos de la Educación para la Emancipación y el Desarrollo". En: VV.AA.: *Educación, Desarrollo y Participación Democrática*. Madrid, ACSUR- Las Segovias, 1997, pp. 139-147.
- ARRIETA, J.J.; FERNÁNDEZ, J.I. y ÁLVAREZ, J.: "El espacio de la Educación para el Desarrollo en el marco de la LOGSE".

- En: VV.AA.: *Experiencias de Educación para el Desarrollo en el trabajo con jóvenes*. Madrid, ACSUR- Las Segovias, 1995, pp. 167-184.
- BOLIVAR, A.: "Non scholares sed vitae discimus. límites y problemas de la transversalidad". En: *Revista de Educación*, nº 309 (enero-abril), 1996, pp. 23-65.
- BUENO, G.: *Teoría del cierre categorial*. Tomo 1: Introducción general: "Siete enfoques en el estudio de la ciencia". Oviedo: Pentalfa, 1992.
- BUENO, Gustavo: *¿Qué es la ciencia? La respuesta de la teoría del cierre categorial*. Ciencia y filosofía. Oviedo: Pentalfa, 1995.
- BUENO, Gustavo: *El sentido de la vida: Seis lecturas de filosofía moral*. Oviedo: Pentalfa, 1996.
- BUSQUETS [et al.] (eds.): *Los temas transversales: Claves de la formación integral*. Madrid: Santillana, 1993.
- CARR, W.: *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996.
- CONTRERAS, J.: "La investigación-acción: ¿Qué es?". En: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224, 1992, pp. 8-12.
- FERNÁNDEZ DEL CASTRO, José Ignacio: "El papel de la solidaridad en la Educación para el Desarrollo: más allá de la tolerancia formal". En: *La cultura de la solidaridad*. Madrid: ACSUR-Las Segovias, 1998, pp. 109-121.
- GONZÁLEZ LUCINI, F.: *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra-Longman, 1992.
- GONZÁLEZ LUCINI, F.: *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya, 1994.
- GONZÁLEZ FARACO, J. Carlos: "Función y significado de las materias transversales: reflexiones críticas sobre la reforma curricular". En: *IV Jornadas sobre la LOGSE. La construcción de materiales curriculares y escolares. Investigación evaluación y praxis*. Granada: Universidad. Departamento de Pedagogía (Facultad de Ciencias de la Educación), 1994, pp. 26-31.
- HEGOA: *Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo: De la transversalidad a la Educación Global*. Vitoria-Gasteiz, 1996.
- HABERMAS, Jürgen (1968): *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos, 1986.
- LERENA ALESÓN, Carlos: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1989.
- REYZÁBAL, M.V. y SANZ, A.I.: *Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española, 1995.
- RODRÍGUEZ ROJO, M.: *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau, 1995.
- SEMINARIO de Educación para el Desarrollo: Unidades didácticas de Educación para el Desarrollo (incluye las siguientes Unidades Didácticas –de distribución interna–: "Interdependencia y Conflicto Norte Sur"; "Tolerancia: El Sur en el Norte"; "La Solidaridad del Norte con el Sur: La Cooperación"). CPR de Gijón - ACSUR-Las Segovias (Delegación de Asturias), 1996.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo: *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata, 1994.
- VV. AA.: *IV Jornadas sobre la L.O.G.S.E. La construcción de materiales curriculares y escolares. Investigación evaluación y praxis*. Granada: Universidad. Departamento de Pedagogía (Facultad de Ciencias de la Educación), 1994.
- VV. AA.: *Guía Didáctica para la Educación Formal: Y tú... ¿cómo lo ves?*. Madrid: ACSUR- Las Segovias, 1995.
- VV. AA.: *Y tú ¿cómo lo ves? Educación para la paz y el desarrollo en la ESO* (Carpeta de Materiales). En: especial, la "Guía Didáctica y Materiales los de Aula para la Educación Formal". Madrid: ACSUR-Las Segovias, 1996.
- VV. AA.: *Memoria del Proyecto de Investigación "Y tú ¿cómo lo ves?": Educación para la paz y el desarrollo en la ESO*. Madrid: ACSUR-Las Segovias (Delegación de Asturias)- CIDE, 1996.
- VV. AA.: *Educación, Desarrollo y Participación democrática*. Madrid: ACSUR-Las Segovias, 1997.
- YUS RAMOS, R.: *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó, 1996.
- YUS RAMOS, R.: *Hacia una Educación Global desde la Transversalidad*. Madrid: Alau-da-Anaya, 1997.