



entrepobles

ENTREPOBLOS

B3

EMANCIP. P. ON

SECRETARIA ESTATAL
III CONGRESO ESTATAL DE MRPS
TORREMOLINOS, Diciembre de 1996
c/ Lorenzo Huratdo 8
47014 Valladolid

Ponencia:

EDUCACION EMANCIPATORIA Y GLOBAL. HACIA UN NUEVO REENFOQUE DE LA EDUCACION.

La Educación para el Desarrollo (ED), término utilizado hasta ahora habitualmente en los ámbitos ligados a la cooperación internacional, tiene una larga trayectoria como línea de trabajo en el campo educativo desde el mundo de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGDs). Evoluciona desde los años cuarenta con una perspectiva humanista, pacifista y religiosa (época de la gestación del paradigma modernizador de inspiración rostowiana; Swe-Hin, 1993), hacia posiciones que denunciaban las políticas imperialistas de los años 1960-70, en plena época de la revolución antiautoritaria del 68, el Movimiento de Países No Alineados y las teorías de la Dependencia.

El concepto de ED se va enriqueciendo tras el Informe Meadows del Club de Roma en 1972 y la Conferencia de Estocolmo donde aparece la idea de ecodesarrollo y recibe un fuerte impulso con el Informe UNESCO de 1974 donde se hacía eco de la necesidad de sensibilizar a la población sobre los problemas de las relaciones internacionales y las desigualdades mundiales; el punto de partida era la confianza en que la difusión de la información y la explicación de los problemas concienciaría a la población del planeta (Entrepobles, 1995). El discurso de la ED se va complejizando a medida que pasan los años, así el Informe Brandt de 1980 resalta la interdependencia, el Informe Brundtland de 1986 la de Desarrollo Sostenible (Celorio, 1995), el de la ONU sobre Desarrollo Humano (1990), la Cumbre de Río sobre medioambiente (1992), la del Cairo sobre población (1994); la de Berlín en torno al cambio climático y la Conferencia de Pekín sobre la mujer (1995), han resaltado en conjunto los límites del "crecimiento" y la crisis del modelo de desarrollo industrialista y consumista de los supuestos países avanzados, a la vez que la interdependencia.

Todo ello ha hecho reconsiderar no sólo las concepciones sobre la llamada problemática Norte/Sur, sino los objetivos de la Educación para el Desarrollo y los nuevos ámbitos de acción sobre las que cabría actuar, así como las nuevas estrategias a implementar en campos como la Interculturalidad, la Paz, los

Derechos Humanos, el Medioambiente, etc.

Las etapas madurativas del discurso de la ED han estado ligadas no sólo a los contextos históricos que apuntamos sino al grado de autonomía conquistado por las propias ONGDs y otras organizaciones de solidaridad así como el esfuerzo y recursos asignados a ello. Desde que, a partir de los años 80, las ONGDs aumentaron en número, se introdujo más pluralidad de enfoques y una priorización en el trabajo en ED en muchas de ellas.

La necesidad de vertebrar la sociedad civil de manera plural proviene de la diversidad de enfoques de los problemas y conflictos que existen hoy en día en nuestras sociedades "avanzadas". La aparición de las ONGs demostraría no solo la posibilidad, sino también la necesidad de romper el monopolio del saber social en estas sociedades postindustriales (IREF de Nápoles y CSIS de Roma, 1991) a través de un fuerte movimiento de asociacionismo social que vigile y sitúe en su lugar el papel y las responsabilidades del Estado (Ros y Antón, 1992).

Sin embargo la necesaria conexión entre Renovación Pedagógica y ED (Antón, 93) se encuentra todavía en sus inicios y sólo y de una manera sesgada se viene interviniendo desde el ámbito de los materiales y formación de profesorado y muy tímidamente en reflexión educativa y curricular (Actas II Congreso de ED, Vitoria 1996).

Esto ha sido así porque desde los ámbitos de las ONGDs en algunos casos se ha venido identificando la ED como una actividad específica dentro del terreno de la cooperación. Por otro lado, otras interpretaciones cercanas al mundo escolar, identificarían las sensibilidades por estas problemáticas como algo exclusivamente educativo. Estas concepciones que desligan uno y otro mundo están próximas a la consideración de la escuela como un ente aislado de su entorno social y al curriculum como un problema técnico donde el proceso de selección de la cultura está fuera del control del enseñante (Rodríguez Brandao 1993). Esta interpretación le convierte a éste en un mero "ejecutor" incapaz encontrar las claves que le permitan plantear los problemas socialmente relevantes.

Para el mundo de la enseñanza la ED desde una reconceptualización emancipatoria y global (Ros y Antón, 1992) plantea viejos problemas que viene abordando la Renovación Pedagógica desde hace tiempo: relación teoría/práctica; globalización / interdisciplinariedad / áreas; coherencia curricular con los contenidos tratados y prácticas profesionales; construcción social del conocimiento, los movimientos sociales y los temas socialmente significativos y contrahegemónicos. Conectar todos estos elementos con la vida cotidiana, puede permitir provocar la empatía y conseguir aulas más participativas y cooperativas donde el alumnado se sienta implicado en su proceso de aprendizaje.

Es evidente que este plano sitúa al profesorado en una posición nueva que puede evitar la acción aislada y desconectada del resto del curriculum, cercana a la marginalidad, en la que se quedan muchas de las acciones que se realizan ("semanas por

la Paz; del 8 de Marzo; por la tolerancia...). Así mismo, ayudaría a potenciar una dimensión del profesorado como investigador del curriculum e intelectual transformador (Giroux, 1990) que aprovecharía los "espacios" organizativos y curriculares para darles un tratamiento alternativo y emancipador.

Educación Emancipatoria y Global

Sin embargo esta consideración de la realidad como interdependiente y global y la dimensión transformadora de la acción educativa, nos hace cuestionar el término desarrollo y recentrar el discurso, no en la sensibilización de la población de los países del "Norte" sobre los problemas del "Sur", sino abordando una explicación dialéctica y globalizada de los problemas mundiales.

Precisamente, aprendiendo de los pueblos del "Sur", nosotros preferimos hablar de concientización en el sentido que le da Freire y tantos educadores y educadoras populares en América Latina, como "un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que se ejerce sobre la realidad", sobre la nuestra y la de ellos.

La dimensión que planteamos es global, de lo que hablamos no es nada que pueda reducirse a un área o un espacio extracurricular; es el núcleo de las finalidades educativas ya que lo que está en cuestión es el modelo cultural desde el que se mira el mundo y se oferta en el Sistema Educativo (Gimeno, 1993); el discurso no está situado en la periferia sino en el centro del Proyecto Educativo. Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta el papel que juegan los "mass media" y la cultura de masas en la conformación del pensamiento social (Ros y Antón, 1996) habría que hablar de revisión crítica de conceptos para que podamos repensar desde dónde decimos: igualdad / diferencia; pueblo; ciencia; desarrollo; progreso; guerra; cultura... que puedan des-centrar estas categorías analíticas de manera que se introduzcan otras perspectivas (Moreno, 1987). Desde esta perspectiva y dentro del debate sobre la transversalidad consideramos que no es posible la separación entre valores de la construcción del pensamiento y de las redes conceptuales. No podemos hablar de transversales fuera del discurso científico como algo a incorporar, ya que la "transversalidad" está presente en todo el curriculum y ^{portanto} lo que habrá ^{que} hacer será una lectura crítica de ese discurso y de las prácticas que genera desde una perspectiva globalizadora (Ros y Antón, 1995).

Estamos hablando de una lectura crítica del curriculum explícito y oculto orientada desde:

- . Una visión crítica e histórica de la ciencia.
- . Una transformación de la concepción de la enseñanza-aprendizaje en la dirección de un conocimiento construido en un contexto socio-cultural e histórico.

(CORREGIDO en DISCO)

- . Una comprensión global y no tecnicista de los problemas,
- . La centralidad o marginalidad de la diversidad.
- . La explicitación y tratamiento de las relaciones de dominio.
- . La configuración del espacio donde se sitúan esas relaciones.
- . La preeminencia o no de un modelo de racionalidad sobre otras formas de conocer, explicar y comprender la realidad.
- . La centralidad hegemónica o no del arquetipo viril.
- . Los criterios de inclusión y exclusión de información así como la discriminación de lo que es significativo y lo que no.

Pensamos que es necesario:

- . Incidir en los planes Institucionales de formación del profesorado.
- . Debemos influir en la concepción de Ejes Transversales oficial en el sentido de vías de cuestionamiento del curriculum y no como añadidos (Conclusiones del Encuentro de Barría, 1995; y II Congreso de ED de Vitoria, 1996).
- . Establecer relaciones de intercambio de materiales, ofertas de cursos, coordinación de seminarios, etc, con los MRPs, las Asesorías de los CEPs.
- . Conectar las ONGDs con los MRPs, equipos de didáctica, equipos de intervención social, monitores y animadores socioculturales, etc.
- . Ofrecer apoyo externo a asociaciones de vecinos, asociaciones culturales, centros de EPA.
- . Conectar con el ámbito universitario potenciando líneas de investigación educativa, incidiendo en la orientación de asignaturas y áreas.

Valencia, 30 de mayo de 1996

José A. Antón Valero
Equipo Educativo de
ENTREPUEBLOS
Vicepresidente

Argibay, M; Celorio, G; Celorio, J.J. La cara oculta de los textos escolares. HEGOA. Vitoria. 1990.

Actas II Congreso de ED. De la transversalidad a la Educación Global. Vitoria 1996.

Antón, J.A. "El desarrollo como problema cultural" Colección DOCUMENTOS VIII. ENTREPUEBLOS. Gene. Valenciana. Valencia. 1993.

"Cooperación y Educación" Col. DOCUMENTOS II. 1990.

"Educación para la Emancipación, un nuevo enfoque de la Educación para el Desarrollo". Col. DOCUMENTOS. 1992.

Celorio, J.J. Educación para el Desarrollo. Bakeaz. Bilbao. 1995.

Conclusiones Encuentro sobre transversalidad de Barría. Vitoria. 1996.

Centro Studi Investimenti Sociali Associazione i nuovi canali di consenso e di partecipazione Roma 1991.

ENTREPOBLES "Educación emancipatoria y global". Aportaciones. I Jornadas de ED. Coordinadora Valenciana de ONGD. Valencia. 1995.

Freire, P. La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Paidós, Barcelona. 1990.

Gimeno, J. "Curriculum y diversidad cultural". Edu. y Sociedad nº 11. Madrid. 1990.

Giroux, H. Los profesores como intelectuales. MEC, Paidós. 1990.

Swee-Hin "Justicia y Desarrollo" en Hicks, D. (comp). Educación para la paz Morata. Madrid. 1993.

IREI Rapporto sull'associazionismo sociale. Tecnodid. Napoli. 1990.

Le Magadoux, A. "Las ONGDs y la cooperación para el Desarrollo". Cruz Roja. Madrid. 1990.

Moreno, A. El arquetipo viril, protagonista de la historia. Lasaí. Barcelona. 1986.

Rodríguez Brandao, C. "Propuestas culturales en las sociedades de clases: perspectivas emancipatorias" Col. DOCUMENTOS. ENTREPOBLES-Gener. Valenciana. Valencia. 1993.

Ros, A. y Antón, J.A. Curriculum i societat: l'educació per al desenvolupament un nou enfocament Col. DOCUMENTOS II. ENTREPOBLES-Gener. Valenciana. Valencia. 1992.

Las campañas de sensibilización en los medios de comunicación. Análisis y propuestas. Cuadernos de Pedagogía. Julio de 1996