

Recursos y materiales alternativos en ciencias sociales. Las ofertas de las ONGDs.

Dos estudios de caso: HEGOA y una reciente exposición sobre El Salvador

"El fin de una ciencia crítica de la Educación sería mejorar la racionalidad de la educación capacitando a los profesionales de la educación para perfeccionar por su cuenta la racionalidad de su práctica... el tipo de razonamiento adecuado al método de la crítica no es el propio del razonamiento técnico, que produce un saber neutral sobre el modo de conseguir un fin determinado; sino esa forma de razonamiento dialéctico, éticamente informado, que genera un saber práctico acerca de lo que debe hacerse en una situación práctica concreta. Se trata de un razonamiento "éticamente informado" porque aspira a trasladar a los problemas y preocupaciones prácticos concretos unos valores educativos generales..." (Carr, 1986, p. 154).

Juanjo Celorio Díaz

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

Este artículo pretende contribuir al debate sobre el control y uso de los Materiales Curriculares desde enfoques críticos y emancipadores. Respecto de la producción de recursos didácticos, se interroga sobre el papel de las agencias externas a la escuela y con intereses solidarios. A través de dos casos prácticos de educación para el desarrollo con diferentes características, se exploran nuevas formas de comunicación entre distintos agentes educativos.

Palabras clave: Educación crítica, materiales curriculares, transversalidad, educación para el desarrollo, sociología del currículum. comunidades críticas.

This article tries to enlight some elements of the debate on control and use of pedagogical resources from the critical and emancipatory perspective. Concerning the pedagogical school resources production, the author wonders which is the role of solidarity agencies. Last but not least, the article explores new communication channels between different education actors, through two case studies focused on Development Education experiences.

Key words: Critical education, pedagogical resources, cross curriculum, development education, curriculum sociology, critical communities.

Este artículo trata de ser un aporte al debate sobre el papel de los Materiales Curriculares en la Innovación Educativa. Parte de las reflexiones que las Perspectivas Críticas de la Educación han venido aportando para una comprensión y transformación de las Prácticas Educativas desde intereses democráticos y emancipadores. Desde el análisis de dos experiencias concretas de diferente entidad se interroga sobre las posibilidades de creación, control y uso por los agentes educativos de otras herramientas curriculares diferentes al tradicional libro de texto.

Se entronca en el debate que se abre en la Comunidad Educativa con la propuesta de ese particular status llamado "transversalidad" por el que se oficializa en el currículum de la actual Reforma un conjunto de enfoques educativos diferentes a las tradicionales áreas académicas. En este debate se constata cómo la ambigüedad teórica y la débil voluntad política de impulsarlas, está produciendo un fenómeno de "periferización" de estas "líneas transversales". Este fenómeno de "ubicación controlada" resulta coherente con una práctica de desarrollo de la Reforma desactivada en sus propuestas más renovadoras casi desde el principio.

El Reto Emancipador que sustentan las prácticas educativas subyacentes bajo la pomposidad "transversal", difícilmente pueden ser articuladas desde procesos de Reforma y subsisten como reto de las Prácticas Innovadoras de las Comunidades Educativas. Es este un reto no para los Profesionales Técnicos dispuestos a asumir las propuestas de la Reforma desde los intereses y visiones de instancias externas a la propia comunidad educativa, sino para quienes, desde perspectivas comprensivas o críticas, sustentan intereses propios como guía de su Acción Profesional. Desde ellos y ellas, y para ellos y ellas, tiene sentido el problema de los materiales contruidos desde otras instancias y con otros intereses.

Varios aspectos pueden resultar relevantes para el análisis.

En primer lugar como señala Fernandez Enguita (1990), el problema del control,

"Marx cifró también la alienación del trabajo asalariado en la no posesión por el trabajador de los medios de producción. De la misma manera, podemos afirmar que alumnos y estudiantes no poseen sus medios de trabajo... al tratar de los medios de aprendizaje no cabe plantear la cuestión en términos de propiedad, pues siendo en su mayor parte realidad no física carece de sentido aplicarles el concepto de propiedad tal como nuestra cultura lo entiende -como derecho erga omnes - sí cabe, sin embargo, plantearlo en términos de control..."

El conjunto de los recursos de la escuela, incluido el espacio, el tiempo, los equipamientos escolares, tiene una lógica particular que como sigue señalando F. Enguita, tiende a sobreponerse al alumnado (y también al propio profesorado):

"Todo en la escuela parece estar organizado para que los alumnos no puedan desarrollar sentido alguno de pertenencia, posesión ni control. Los alumnos aprenden así a relacionarse con el espacio y los objetos de la misma forma que tendrán que hacerlo en el trabajo adulto. Su relación con el espacio escolar es igual, incluso más estricta que la que tendrán con el espacio productivo" (Fernández Enguita, 1990 p. 203).

Respecto a los materiales curriculares, la anterior reflexión resulta especialmente interesante por cuanto plantea la diferencia entre propiedad (aparentemente el material clásico, libro de texto, tiene una apropiación por el/la estudiante y docente), sin embargo, su creación, el empaquetamiento, las condiciones de uso, han sido previamente determinadas y no solo tienden a escapar al control de aquellos, sino que se convierten en sus controladores.

Por tanto una pregunta pertinente es si los materiales producidos por otras instancias y desde otros intereses -la del libro de texto se rige por lógicas de mercado- permiten otras formas de uso y control.

Para ello Giroux (1990) nos recuerda a este respecto la relación entre un tipo de lógica curricular y la lógica de los modelos de los libros de texto. Será fundamental el carácter del empaquetamiento, la selección cultural del material curricular.

"...la mayor parte de lo que los estudiantes reciben de la escuela es una exposición sistemática de aspectos seleccionados de la historia y la cultura humanas. Sin embargo, la naturaleza normativa del material seleccionado es presentado como algo al mismo tiempo no problemático y exento de valor. En nombre de la objetividad, una buena parte de nuestros currículos de estudios sociales universaliza normas, valores y puntos de vista dominantes que representan perspectivas interpretativas y normativas sobre la realidad social"

Pero como sigue señalando Giroux, esto no tiene repercusiones puramente de contenido sino que, además, influye en la propia construcción social de las prácticas de intercambio de enseñanza/aprendizaje. Tiende a inhibir la participación crítica del alumnado por cuanto su posibilidad de control será nula. Así comenta refiriéndose al currículum de estudios sociales como

"... representa un enfoque del aprendizaje que no solo sanciona categorías de conocimiento y valores dominantes, sino que ademas refuerza un enfoque teórico y no dialéctico de la estructuración de la propia percepción del mundo.... crea y al mismo tiempo reproduce relaciones sociales del aula que para la mayoría de los estudiantes no solo son aburridas sino incluso, y esto es mas importante desorientadoras. Semejante pedagogía, mas que desarrollar activamente pensadores críticos, produce estudiantes que o bien tienen miedo de pensar críticamente o bien son incapaces de hacerlo..." (Giroux, 1990, pp. 106-107).

La interesada imagen que presenta al libro de texto como portador de una selección cultural neutral, sistemática, acabada y graduada al nivel de la etapa, que merece ser aprendida y enseñada -y en consecuencia susceptible de evaluación- es el trasunto de un modelo dominante que considera que es posible pensar la ciencia, el conocimiento, el aprendizaje, como algo que se puede retener y transmitir como paquetes compactos.

Desde ámbitos de la teorización constructivista del aprendizaje se han señalado algunos principios, entre otros, que el libro de texto no respetaría:

Principio de actividad. El aprendizaje implica una doble actividad sobre el propio material, objeto de aprendizaje, y sobre las redes mentales ya construidas por el sujeto.

Principio de reestructuración. El aprendizaje implicaría una reestructuración de mayor o menor entidad del conocimiento, pero también de los sentidos y significados de las prácticas sociales adheridas a éste.

Principio de globalización creativa. Pese a que la investigación dista todavía de ofrecer un perfil adecuado de la relación entre construcción de conceptos y valores, se tiende a suponer que ambos campos se generan en interacción.

Pero es que además suponer hoy la cultura como algo reducible a mínimos no solo es una visión deformadora interesada sino que supone saltarse el debate entre paradigmas acerca del conocimiento científico, de la modernidad y postmodernidad, de las condiciones de actual producción cultural, de las nuevas condiciones que la reconstrucción tecnológica de la realidad (mass media, informática, internet,...) tiene sobre el aprendizaje, de las nuevas condiciones derivadas de la mundialización,....

Por tanto e íntimamente ligado a la cuestión cultural surge la cuestión de la relación entre control, formas de empaquetamiento, selección cultural y materiales curriculares.

Surgen así otras preguntas ¿Podrían construirse, "nuevos" materiales, nuevas formas de empaquetamiento y selección cultural que favorezcan formas pedagógicas alternativas?. ¿Qué tipo de "encuadramientos narrativos" en expresión de Bernstein podrían facilitar?.

Al ampliarse la finalidad social de la educación, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) se replantean la cuestión de los contenidos considerando cómo *"la justificación del curriculum no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral". Y, esto, por cuanto "en el curriculum se refleja un proyecto de sociedad: ...el análisis de la cultura que merece la pena conservar como referente del grupo (punto de vista retrospectivo), la respuesta a las necesidades del momento presente (perspectiva presente) y a qué modelo de sociedad nos queremos dirigir (perspectiva de futuro)".*

Pero existen dificultades para situar el curriculum desde la óptica de las preocupaciones del mundo actual y el compromiso con otros modelos de futuro. Estas dificultades devienen por un lado de la necesidad de *"síntesis básicas de calidad"* sobre los problemas actuales que desbordan el marco de las disciplinas, y por otro, de la carencia de *"agentes, instituciones u organismos de producción en el mundo académico y cultural"*, susceptibles de afrontar este reto.

Estas agencias necesarias debieran hacer *"un esfuerzo de creación curricular específico que no puede quedar a merced de la voluntad y de la iniciativa de las empresas de creación de material didáctico y de libros de texto, pues éstas dedicarían mas atención al mercado de sus productos... "*

Pero es que ésto, además, generaría resistencias por parte de diversas instituciones y sectores: *"Pretender alterar la estructura actual de las disciplinas y sus secuencias en la enseñanza supone cuestionar todo el funcionamiento de las instituciones donde el saber legitimado por antonomasia se produce: lleva a discutir terri-*

torios profesionales que dependen de ellas y la misma estructura social de estas profesiones".

Por tanto, la justificación curricular es inseparable de la apuesta social y moral de un modelo social. Por ello la creación de un currículum alternativo plantea el problema de qué agencias serían necesarias para producir:

- nuevas formas de organización del conocimiento (síntesis diferentes del conocimiento académico especializado construido por “expertos neutrales”);
- creaciones curriculares específicas (diferentes de las derivadas de los centros mas usuales, editoriales de libros de texto,...)
- y que, además estén dispuestas a afrontar las resistencias que generarían estos cambios.

Luego si queremos afrontar problemas de importancia social y que, además, puedan ser relevantes para los alumnos y alumnas, individualmente o bien para sus subculturas juveniles, debemos preguntarnos sobre ¿quiénes pueden ser esas “nuevas” agencias? ¿cuáles serían sus características, sus formas de acción,..?

Este artículo sugiere como hipótesis que un componente importante de ese núcleo de las “otras agencias” son las instancias que han impulsado históricamente las “educaciones transversales” desde intereses solidarios, cooperativos y emancipadores (ONGs, Grupos Sociales diversos,..).

Para ello debiéramos analizar en consonancia con la problemática apuntada:

- a) Grado de consistencia como entidades de producción curricular
- b) Intereses de producción comprometidos con modelos críticos de sociedad
- c) Lógicas de racionalidad alternativas sobre el proceso de aprehensión y reconstrucción del conocimiento.
- d) Formas de empaquetamiento y selección cultural que favorezcan la conexión con los intereses de los agentes de la comunidad educativa
- e) Líneas de trabajo con la comunidad educativa que permitan el control de esos materiales y recursos, así como las formas de interacción entre productores y consumidores.

No bastaría, por tanto, la manifestación del interés en trabajar con sectores del sistema educativo formal, ofreciendo recursos diversos, para convertirse, de hecho, en ese tipo de agencias que Gimeno reivindica.

Tampoco nos interesa la cuestión de si estas agencias pueden competir con las grandes editoriales en el espacio y la lógica del mercado. No tendría interés si esto fuera así, pues la lógica de aquél les impregnaría igualmente. Precisamente la cuestión es si portan otras lógicas de producción y comunicación con el mundo educativo.

La cuestión es si el tipo de enfoque que sustentan estas agencias, pudiera actuar como portador de una forma de selección cultural y práctica educativa innovadora y alternativa en las perspectivas anteriormente señaladas.

1. Análisis de Casos. “Hegoa” y “El Sur en el Aula”

Hemos seleccionado dos casos del ámbito local, Vitoria-Gasteiz, para proceder a un análisis cualitativo y que nos permitan repensar la hipótesis que anteriormente hemos señalado. Nos hemos centrado en un campo “transversal”, la Educación para el Desarrollo¹

El primer caso, Hegoa, nos permite observar las prácticas de una ONGD², cuya ubicación, el País Vasco, y status, Organización No Gubernamental para el Desarrollo, que está muy ligada al ámbito de la Universidad del País Vasco, la hace reconocible y reconocida como Instituto de Investigación de esta Universidad. Por tanto hablamos de una agencia, estable, regularizada, con cierta tradición y con cierto prestigio.

El segundo caso, el Grupo “El Sur en el Aula”, tiene unas características bien diferentes. Formado recientemente, compuesto por un grupo de estudiantes y docentes activos, nacido en torno a un proyecto concreto de sensibilización, afincado en un centro aunque incluye algunos estudiantes de otros centros, sin status oficializado y carente de una estructura. Se define como proyecto para extender la “sensibilización”³ acerca de comunidades y problemas del Sur en su propio Centro, de Formación Inicial de Profesorado, y en el Campus.

En el caso de Hegoa, podemos analizar una práctica más regular y a través especialmente de la organización local de Vitoria-Gasteiz, donde se ubica el núcleo especializado en Educación para el Desarrollo orientado hacia el Sistema Educativo Formal⁴. En el caso de “El Sur en el Aula” podemos contemplar el proceso de una Exposición realizada recientemente. Describiremos sus prácticas e intentaremos sugerir algunas reflexiones orientadas a construir líneas de investigación futuras.

El caso de Hegoa

Varios programas pueden dar cuenta de una línea general de actuación y resultan especialmente sugerentes respecto a la problemática que pretendemos analizar:

- a) Centro de Recursos Didácticos (CEREC)
- b) Formación de Docentes y Mediadores No Formales.
- c) Desarrollo de Redes. Red de ONGDs y Centros Educativos
- d) La Producción de Recursos Didácticos
- e) La Perspectiva del Sur en la ED

a) Centro de recursos didácticos (CEREC)

Se trata de una Biblioteca especializada en Educación y especialmente en lo que puede ser enmarcado en el ámbito de las Educaciones “Transversales”⁵. Se encuentra ubicada en los locales que utiliza la agencia en Vitoria y abierta a docentes, educadores, estudiantes y público en general.

Este centro de Recursos ha venido recopilando fondos de Educación Crítica, pero especialmente, y esto es una de sus características más interesantes, materiales didácticos de Educación para el Desarrollo y otros enfoques transversales publicados por ONG, grupos de docentes, instituciones varias, etc...

Los tipos de fondos están clasificados⁶ como:

- Monografías
- Material Didáctico.
- Publicaciones periódicas.
- Obras de Referencia
- Documentos

Constituye una interesante fuente de documentación sobre las cuestiones que rodean la transversalidad, pero especialmente una fuente de recursos útil para los y las docentes con interés por impulsar estas líneas en el aula y centro.

La posibilidad de que el profesorado pueda tomar contacto directo con diversos tipos de recursos didácticos, permite que éstos puedan ser enmarcados, reconstruidos y reutilizados en función de sus necesidades. Hace posible que cada docente sea quien tenga el control y dé significado a los materiales, en función de la selección cultural y de las metodologías didácticas en que esté interesado.

b) Formación de docentes y mediadores sociales no formales.

Una parte importante de la línea de trabajo es la orientada a la formación en estrategias de Educación para el Desarrollo y otras líneas transversales a docentes y educadores de ámbitos no formales. Se hace presente a través del desarrollo y participación en cursos, seminarios, talleres,... tanto a iniciativa propia como de Centros de Profesores, Claustros, Grupos de Docentes, Grupos de padres y madres, organizaciones, etc...

Este proceso se orienta a extender el discurso teórico y metodológico acerca de la transversalidad, en general, y de la E.D. en particular. Pretende facultar a los propios agentes sobre las contradicciones en que se mueve el discurso oficial, las lecturas existentes para prácticas críticas y los recursos que puede utilizar la comunidad educativa. Al tiempo este reto de formación regular produce un feed-back en el sentido de forzar nuevas líneas de reflexión y trabajo.

En este proceso de formación, el CEREC se constituye como un elemento estratégicamente relevante, bien como fuente de muestra de los materiales didácticos producidos, como análisis, como fuente de inspiración para diseños propios y como fuente de búsqueda de recursos.

Como parte de este línea se ha configurado un grupo de docentes de varios centros de la ciudad que realizan la búsqueda y acomodación autónoma de materiales para su experimentación en sus aula. Estos docentes a partir de materiales existentes, remodelan, contextualizan y diseñan formas propias de intervención curricular.

Los y las docentes se convierten, así, en coproductores informados y sostenidos por las producciones de otros agentes cuyos productos son reestructurados para intervenciones didácticas contextualizadas.

No existe un diseño específico unificado para este proceso de recontextualización, el centro de esta estrategia es el propio proceso de asunción y acomodación de materiales existentes. El CEREC apoya con sus recursos este proceso. Esta práctica puede abrir el campo a redes de reflexión colectiva sobre sus propios diseños y experimentaciones abriendo nuevas formas de pensamiento y discursos entre docentes y ONGDs.

c) Desarrollo de redes. Red de ONGDs y centros educativos

Formando parte de la estrategia innovadora de esta organización, se impulsa el trabajo de desarrollo de redes de intercambio, debate y apoyo mutuo. Esta línea de redes se orienta en varias direcciones:

Redes entre las ONGDs

Redes entre ONGDs y otros movimientos y colectivos sociales y educativos

Redes entre ONGDs y educadores del ámbito formal y no formal.

Redes entre ONGDs con personas, centros de investigación educativa y/o de asesoría docente

Redes entre colectivos que impulsan diversos ámbitos de transversalidad.

A través de eventos, Congresos, Jornadas, Seminarios,... se intenta poner en interacción sujetos y campos de reflexión y acción cuyas dinámicas discurren en paralelo y con débil relación. El impulso del debate sobre una lectura Global y Emancipadora de la Transversalidad ha servido de puente de intercambio y conexión entre ámbitos y escalas bien diferentes. La riqueza de los debates, el interés generado en círculos diversos a las convocatorias concretas, la ampliación de eventos en ámbitos espaciales diferentes, confirman el interés de esta apuesta.

Un caso concreto de esta experiencia de desarrollo de redes⁷ se encuentra en la iniciativa de Red de Proyectos de Educación para el Desarrollo. Centros Educativos/ONGDs.

Esta red surge y es apoyada por el propio Ayuntamiento de la Ciudad. El interés originario es conocer el impacto de los programas de E.D. que se financian para los centros educativos. Se propone una investigación de campo a HEGO A.

Esta se encarga del diseño y preparación de una encuesta y entrevistas a ambos tipos de agentes, ONGDs y Centros Educativos. La encuesta muestra el descontento existente tanto por parte de las ONGDs como de los Centros en su relación mutua.

Los centros educativos se encuentran agobiados por la recepción de muchas iniciativas y materiales impulsados por las ONGDs hacia los Centros Escolares, pero que nacen y se diseñan sin un contacto real con los centros y sus necesidades. A su

vez las ONGDs se encuentran disgustadas por la carencia de recepción activa de muchas de sus propuestas.

Los resultados obtenidos y las necesidades detectadas se constituyen en la base de una línea regular de contactos entre Centros y ONGDs implicando además al Ayuntamiento y a los PAT/COP. Esto va a permitir una relación más fluida y que surja un conjunto de proyectos desde las inquietudes, problemas e intereses mutuos. Una convocatoria municipal ha permitido su financiación. En la actualidad se comienza a impulsar las iniciativas aprobadas.

d) La producción de recursos didácticos

En paralelo y como resultado del trabajo de reflexión y análisis sobre la propia práctica, Hegoa impulsa la producción de Recursos Educativos bajo el formato de Guías Didácticas.

Se trata -como lo expresan habitualmente en los materiales- de gestar modelos, sugerir ideas, acercar estrategias de intervención, poner al alcance materiales, útiles para el profesorado en su intervención curricular regular. No se configuran como paquetes cerrados "listos para el uso". Por el contrario se reconoce necesario que cada comunidad docente los debata, reinterprete y contextualice, en procesos de Investigación-Acción con y desde su propia práctica.

Adoptan la forma de guía para los y las docentes y recursos utilizables por el alumnado. La guía docente fundamenta la selección cultural y las estrategias de intervención curricular. Los recursos para el trabajo de estudiantes se ofrecen en un dossier mínimo y se invita a la búsqueda autónoma de otras fuentes y recursos. Y todo ello orientado a que se genere alguna actividad más allá del aula derivada del proceso de enseñanza/aprendizaje y como parte inseparable del mismo.

En unos casos las guías han intentado sugerir formas de tratamiento de problemas relevantes para diversos tipos de preocupaciones docentes y desde ópticas de globalización transversal del currículum. En otros casos se gestan en torno a un recurso (teatro,...) o como ideas para el contacto con estrategias específicas de E.D. que han venido siendo utilizadas en otros ámbitos, o como recopilaciones de recursos existentes en el ámbito local⁸.

Esta actividad constante en el tiempo pero selectiva -otras ONGDs son mucho más productivas- se configura como otra herramienta más, ni la única ni la más importante, en un conjunto estratégico orientado a que el profesorado se constituya como elemento que controla su práctica desde sus intereses en interacción con intereses transformadores de la comunidad

e) La perspectiva del sur en la E.D.

Este es otro de los proyectos que merecen ser resaltados por cuanto introduce otra de las preocupaciones de esta agencia. Se trata de generar una red que permita que los intereses, preocupaciones, reflexiones, de las ONGDs y Comunidades

Educativas del Sur sea introducido en el discurso teórico y práctico de las agencias del Norte. Es un proyecto en el que se encuentran implicadas varias ONGDs del Estado Español y que se encuentra todavía en sus inicios.

La preocupación por introducir modelos de análisis teóricos sobre la E.D. y la Transversalidad en la coyuntura de la Reforma Educativa, ha constituido un horizonte de trabajo del conjunto de las ONGDs y de Hegoa en particular.

Sin embargo la reflexión teórica ha ido emergiendo lentamente al tiempo que las prácticas de la Cooperación Solidaria y el esfuerzo por hacer un discurso autónomamente educativo. Esto ha sido muy reciente en el caso del Estado Español -influido por la experiencia más larga de otros países europeos-. No obstante ha sido la voluntad de hacer presente al Sur -lo que ha evitado el sesgo eurocéntrico- más que la presencia y la voz de sus propios agentes, lo que ha sido influyente en la E.D. en nuestros contextos. La voluntad de introducir sus voces revela el interés por una alternativa realmente con preocupaciones e intereses de las mayorías marginadas del planeta, aunque ello no esté exento de contradicciones.

El caso de “El Sur en el Aula”. Exposición sobre El Salvador.

En 1997 se presenta desde la Escuela de Magisterio de Alava -y dentro del proyecto de celebración del 150 aniversario de esta institución- un proyecto llamado el Sur en el Aula. Se plantean como objetivos, la sensibilización de la Comunidad Universitaria en torno a los problemas del Desarrollo, y, potenciar el debate sobre sus formas de articulación en el desarrollo curricular. En principio la propuesta estaba centrada en torno a una Semana con Exposiciones, Conferencias, Videos, Seminarios, etc... El proyecto resulta aprobado por el Vicerrectorado del Campus.

En Mayo de ese mismo año, 1997, se forma una comisión de estudiantes y profesorado que comienzan a trabajar la idea. Tras el paréntesis veraniego y con motivo de la estancia de dos profesores de la Comisión en un proyecto de formación de Educadores Populares de la Comunidad Segundo Montes (Morazán-El Salvador) que persigue facultar su titulación oficial como maestros y maestras, se altera ligeramente el plan de trabajo.

Dado que la Responsable de la Comunidad y los alcaldes de los municipios en que se ubica, vienen de gira a la ciudad, se ve posible realizar una Semana Solidaria con El Salvador. Como línea más general, se considera positivo, aprovechar la venida de personas del Sur para generar actividades que faciliten que su discurso de demanda de Cooperación Solidaria cuente con un marco de comprensión mas amplia. Esto podría realizarse a través de exposiciones y actividades que den a conocer sus realidades y problemas.

En consecuencia a un plazo de dos semanas se decide comenzar la primera experiencia con El Salvador. El entusiasmo y esfuerzo de los y las componentes de la comisión, principalmente estudiantes, permite que una exposición y las conferencias sean posibles, generando una valoración altamente positiva por las personas que la han visitado, básicamente docentes y estudiantes del propio centro. La repercusión fuera de las personas del centro, fue menor.

¿Cómo ha sido posible que se haya podido realizar en tan corto periodo de tiempo y con un nivel de riqueza y rigurosidad aceptable? ¿Qué elementos materiales lo han permitido?

En primer lugar debe señalarse por su relevancia, el interés y compromiso de los y las componentes de la comisión que se traduce en un trabajo intenso.

Pero en segundo lugar -y esto es también importante- porque existían materiales diferentes y semielaborados desde las ONGDs y otras agencias solidarias⁹.

Esto permitió que un grupo poco maduro en su formación -y en un plazo de tiempo mínimo- pudiera articular y presentar un conjunto de elementos de forma significativa, analítica y empática¹⁰.

Repasemos brevemente qué constituyó la Exposición.

Fotografías y Diapositivas

Periodo de represión y guerra en El Salvador.

Material fotocopiado y ampliado que recopilaba parte de una exposición. Movilizaciones populares, la Represión, la guerrilla, la intervención estadounidense, la vida en los refugios, la educación popular,...

La Paz. La Reconstrucción

Imágenes de Personas y contextos de la Comunidad Segundo Montes. Rostros, situaciones, momentos

La Comunidad actual vista por dos docentes del Centro.

Fotos y Diapositivas con diversos aspectos de la comunidad, fundamentalmente educativos y culturales.

Música

Materiales de dos Grupos Musicales de la Comunidad,

Cintas de los que recogen canciones del periodo de la guerra, del comienzo de la comunidad, sus expectativas, sus problemas, su situación actual..)

Videos

Cintas de Vídeo con diversos documentales

El material era muy abundante -se organizó un maratón de videos-. Recogen diversos aspectos de la historia del Salvador y de la Comunidad. La época de la guerra, las movilizaciones populares, el proceso de paz, la época actual, las mujeres, el retorno del exilio de la Comunidad, la Cooperación Solidaria,...

Textos y Documentos

Materiales de Análisis y Educativos.

Con ello se hizo posible presentar materiales y paneles desde la propia mirada crítica salvadoreña, pero también aportar documentos y análisis diversos sobre el proceso salvadoreño en general y de la comunidad en particular. Su

pasado, presente, futuro,... Geografía, historia, economía, sociología, política, cultura, educación,...

Toda una planta de la Escuela de Magisterio con cuatro espacios diferenciados (Sala de Vídeos, Diapositivas, Fotografías, Paneles y Documentos), más otro espacio en la Facultad de Farmacia (Vídeos y Conferencias), permitió exponer todo este material durante una semana.

La valoración de la propia Comisión ha sido altamente positiva. La parte negativa ha sido la débil capacidad de convocatoria (personas del propio centro, docentes y estudiantes). Se encuentran en la actualidad preparando la siguiente actividad de sensibilización.

Conclusiones provisionales

Recapitemos tras este breve recorrido por los dos casos presentados. ¿Es posible apuntar algunas conclusiones con el grado de provisionalidad necesario sobre las cuestiones planteadas en la primera parte de este artículo?

Dentro de la diversidad ya apuntada de ambas experiencias, podemos concluir algunas cuestiones.

a) Sobre el grado de consistencia como entidades de producción curricular

Para el primer caso, se constata un proceso regular de generación de recursos curriculares en sentido amplio. No sólo en cuanto guías didácticas, sino en cuanto conjunto de procesos orientados a prestar herramientas y marcos de control del material por el profesorado. Resulta significativo la recopilación de materiales de agencias “no ortodoxas” como fuente de herramientas curriculares para la innovación desde los intereses y contextos de las diversas comunidades educativas.

El segundo caso tiende desde nuestro punto de vista a reforzarlo. Estas agencias tienen amplias fuentes de materiales y recursos que pueden ser recontextualizados y gestionados significativamente según los intereses, de análisis, comunicación, sensibilización,... de un grupo activo -pueden serlo los docentes-.

El centro del problema está en la capacidad de hacer confluir los intereses y facilitar la conexión entre estos dos mundos, centros educativos, docentes, y agencias con intereses educativos emancipadores. Dándose estas condiciones -y el problema del material es en qué medida lo facilita y sirve de apoyo- el proceso de control del material es factible. Las condiciones de intercambio de prácticas sociales de aula que permitan otras formas de interés y participación democrática, podrían ser mejor controladas y dirigidas por los propios actores.

b) Intereses de producción comprometidos con modelos críticos de sociedad

Si bien el mundo de estas agencias es muy variado, como ya hemos indicado (tamaño, perspectiva ideológica, ámbito de intervención,..) -y en esa medida señalará-

bamos que no se puede considerar este análisis como representativo del conjunto. Sin embargo, la presencia y crecimiento de redes e intercambios indican que existen un conjunto de intereses convergentes, la sensibilización y extensión de espacios sociales y prácticas para la cooperación y solidaridad. Su interés en el ámbito educativo reside en considerarlo un nicho sociocultural donde es posible, y necesario, apostar por construir cultura de solidaridad.

En el caso analizado de Hegoa, el compromiso con modelos críticos de sociedad, al tiempo que con modelos críticos de innovación educativa, parece ser un referente específico. El conjunto de actividades analizadas tienen una lógica coherente, facultar poderes a los agentes educativos, proponer miradas críticas sobre la cultura académica y las visiones de sociedad que reflejan, apostar por comprender y actuar para futuros -y presentes- en transformación desde otros sistemas de valor. Transformar la escuela como parte, y acción de hecho, del proceso de transformación social. Las lecturas de Globalización Emancipatoria apuntan en esa dirección.

El segundo caso sugiere, también aquí, la otra cara. El compromiso con la solidaridad, el interés en sensibilizar, lleva a una selección cultural no académica, una selección que persigue aproximar las otras realidades, facilitar el compromiso con sus gentes. El interés de la acción lleva a buscar a agencias con tradición en la cooperación solidaria, rastrean sus recursos, los articulan para el discurso comunicativo y los dan sentido para la acción. Compromiso, solidaridad, selección cultural, valores participativos y cooperativos, relaciones sociales para transformar, generan sinergias creativas. Otras visiones y otras formas de construir aprendizajes culturales parecen darse la mano.

No resultaría difícil imaginar la capacidad de acción curricular para docentes interesados en la solidaridad que esta exposición podría contener y su traducción en formatos de material curricular.

c) Lógicas de racionalidad alternativas sobre el proceso de aprehensión y reconstrucción del conocimiento.

Toda la práctica brevemente reseñada del primer caso, donde tenemos la actividad regular de una agencia, apunta a la existencia de una racionalidad alternativa para comprender el proceso de innovación curricular y las prácticas de reelaboración de otras culturas docentes. No se construye por expertos en torno a lógicas didácticas empaquetables para uso de docentes. No existen lógicas al margen de las prácticas y los sentidos, compromisos e intereses, de los actores inmersos en la acción.

Pero estas prácticas y sentidos trascienden el muro del aula, son sociales, por tanto presentan -por más que estén ocultos- sentidos e intereses de reproducción o resistencias a los modelos sociales y culturales hegemónicos. Se harán evidentes a través de una práctica “ilustrada”, concientizada, por intereses críticos emancipadores. Pero estas prácticas no son unidireccionales de las agencias “solidarias” hacia el profesorado y alumnado, sino que la “ilustración” discurre también como emancipación en el interior de las agencias, en sus redes de reflexión, debate y apoyo mutuo.

La práctica educativa para la solidaridad no puede circular sin procesos cooperativos y redes de interacción entre todos los agentes implicados, incluidos los de la comunidad educativa. Esto se hace también evidente en el breve apunte de actividad del segundo caso.

d) Formas de empaquetamiento y selección cultural que favorezcan la conexión con los intereses de los agentes de la comunidad educativa

Las formas de empaquetamiento y selección cultural que nos encontramos en el primer caso parecen absolutamente abiertas y diseñadas para ser articuladas a través de procesos de reelaboración y contextualización en el curriculum. Sugieren ideas, proporcionan materiales, ofrecen líneas de intervención, mantienen una graduación,... intentando siempre explicitar el sentido que el equipo diseñador quiere atribuirle en relación con su propuesta conjunta. Esta explicitación debe permitir que los intereses y preocupaciones con que cada agente educativo se acerca a estos recursos deba ser contrastada con su estrategia curricular.

La propia concepción del material hace necesario que se inserte en un proceso de trabajo más amplio. Tanto en el proceso de preparación docente como en el momento de interacción con los alumnos y alumnas, se debería construir un pacto de sentidos compartidos para enmarcarse en las líneas de actividad. La participación del alumnado es una clave maestra de todo el proceso.

La selección cultural, entendida al tiempo como contenidos y como procesos sociales de aula, aparece como un punto de partida que deberá ser reestructurada a través de procesos de investigación con fuentes diversas. De hecho el proceso de construcción cultural aparece desde el momento en que recursos y docentes entran en contacto.

Además la selección cultural se gesta desde claves de problemas sociales, culturales y educativos, así como desde intereses y compromisos Éticos explícitos. Estas claves son las que pueden y deben permitir dar sentidos transformadores al conocimiento y al proceso social por el que se intercambia y reconstruye en los centros.

Por tanto se nos muestra un proceso de elaboración desde varias fuentes y momentos que sin duda favorece que los recursos sean enmarcados con sentido. Sin esta conexión es difícil el uso de estos recursos. En la experiencia de la propia Hegoa cuando los materiales son enviados a un destinatario indefinido, su destino puede acabar siendo la ocupación de un hueco en la correspondiente estantería de la Biblioteca del centro.

La experiencia de “el Sur en el Aula” muestra cómo cuando el proceso de búsqueda lleva a tomar contacto con fuentes y recursos abiertos y flexibles se hace posible que éstos sean reordenados en función del sentido que se le quiere dar.

e) Líneas de trabajo con la comunidad educativa que permitan el control de esos materiales y recursos, así como las formas de interacción entre productores y consumidores.

La primera experiencia muestra cómo la creación de líneas de trabajo regulares con la comunidad educativa al tiempo que entre las agencias, es el eje prioritario. Dentro de ello, los materiales y recursos, concebidos como herramientas, se enmarcan y adquieren sentido. El desarrollo de redes bajo formatos muy diversos parece ser determinante en la extensión de procesos de innovación y experimentación.

Esta experiencia, por otro lado, está permitiendo que el conjunto del trabajo esté ligado al propio proceso de creación y revisión teórica a través de fórmulas de interacción diversificada entre ONGDs y profesorado. Estas dinámicas facultan formas de control mutuo sobre los recursos y procesos al abrir fórmulas de comunicación multidireccionales. Los y las docentes son invitados a transformar su status que pasa de consumidores a productores.

El caso de “El Sur en el Aula” pone en evidencia como el propio grupo pasa de ser mero receptor de materiales -creados por otras agencias- a ser coproductores creativos y transformadores de aquéllos.

¹ Este artículo ha sido posible con la colaboración de las siguientes personas:

por Hegoa: Miguel Argibay, Gema Celorio y Mario Unamuno

por “El Sur en el Aula”: Miguel A. Becerio Vargas, Aida Gaitero Fernández, Rebeca Lanzarain González, Asier Ledo Bono, Elena León Varela, Teresa Nuño Angós, Josu M. Olano Etxebarria, Clara I. Pérez de Diego, Ainhoa Ramirez de la Piscina, Ainhoa Ruiz Cuño, Amaia Sagasti Egia, Sonia Sastre Matos, Estibaliz Saez de la Cuesta.

NOTAS

¹ Como propuesta oficial de transversal, sólo existe en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco y para el caso de la Educación Secundaria Obligatoria. En otras comunidades se entiende como una de las dimensiones de la Educación para la Paz. Este hecho de “oficialización” hará relevante su análisis en el ámbito de la CAV.

² No pretendemos sugerir que esta ONGD sea representativa del conjunto de las ONGDs. Precisamente la pluralidad y diversidad de características de ONGD especializada en Investigación y Educación, y de ONGD interesada y activa en la reflexión y el debate sobre el discurso curricular de la Educación para el desarrollo.

³ Las actividades de “sensibilización” se considera como una de los componentes y enfoques de la Educación para el Desarrollo pero que no se abarca, actualmente, toda la diversidad y evolución experimentada por los diversos enfoques de la E.D.

⁴ Para una visión más amplia sobre el Estado de la E.D. en el estado español, puede consultarse Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J.J.; Legaristi, J.J.; Unamuno, M. (Comps.) (1996. a,b): ACSUR-Las Segovias (1995). Para una visión a nivel europeo, AA.VV. (1995).

⁵ También instituciones de apoyo al profesorado ofrecen sus centros de recursos didácticos, así entre otros, en general, los PAT/COP, en el caso de la Educación Ambiental los CEIDAS, para la Coeducación Emakunde,... En el mismo caso de la E.D., otras ONGDs, ofrecen también recursos. Lo que da originalidad al centro de recursos de Hegoa es que se enmarca en un proyecto global de trabajo sobre transversalidad, con la consecuente voluntad de recoger todo lo que se está produciendo en esta dirección.

⁶ Puede ser interesante también la clasificación temática: Teoría Educativa; Metodología Didáctica; Educación Popular; Educación Comunitaria; Educación para el Desarrollo; Educación Paz y Derechos Humanos; Coeducación; Educación Intercultural; Educación Ambiental; Educación para Salud y Consumo; Educación Medios de Comunicación.

⁷ Otra experiencia interesante para este proceso de desarrollo de redes lo constituye el proyecto a escala de la ciudad "Vitoria, Ciudad Solidaria" que agrupa a colectivos de diversos campos del trabajo solidario. Su estrategia es el fortalecimiento en red del tejido asociativo de la ciudad, desde sus propios intereses y actores, y su apuesta por aumentar su incidencia en el tejido urbano.

⁸ Un ejemplo del primer caso puede ser Argibay, M.; Celorio, J.J. (1993); como gestación en torno a un recurso dramático Hegoa (1996) y Argibai, M.; Celorio, G.; Unamuno, M.; Pérez de Mendiguren, J.C.; Azkunce, C.. (1997); con soporte teórico sobre el carácter de la E.D. y como sugerencia de estrategias de intervención, Argibay, M.; Celorio, G.: Celorio, J.J. (1996.c); como recopilaciones Hegoa (comp.) (1997)

⁹ Las procedencias de los materiales: ACSUR-Las Segovias, Euskal Fondoa, Hirugarren Mundua ta Bakea, Mugarik Gabe, Servicio de Cooperación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, Docentes que estuvieron en la Comunidad, Cintas Musicales de Togoroces y Grupo Morazán, Zutik, CCOO, Stee-Eilas, Librerías de la ciudad, Cuadernos de Pedagogía...

¹⁰ La presidente de la Comunidad, Mercedes Ventura, manifiesta su sorpresa por la exposición, expresando "Ni siquiera nuestro Museo de la Revolución en Perquín presenta una visión tan completa". Pese a que es evidente el carácter amable del comentario, manifiesta la calidad de la selección expuesta.

REFERENCIAS

AA.VV. (1995). *Educación para el Cambio. Educación de base para el Desarrollo en Europa*. Madrid: Coordinadora de ONGDs

AC SUR-Las Segovias (1995). *Experiencias de Educación para el Desarrollo en el Trabajo con Jóvenes*. Proyecto Y tú... ¿cómo lo ves? Educación para el Desarrollo, 1. Madrid, ACSUR-Las Segovias.

Argibay, M.; Celorio, G.: Celorio, J.J. (1993). *Guías Didácticas de Educación para el Desarrollo. Concreciones curriculares para el área de Ciencias Sociales de la ESO*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa.

Argibay, M.; Celorio, G.: Celorio, J.J. (1996.c). *Juntamundos. Pedagogía Urgente para el próximo Milenio*. Pamplona: Hegoa.

Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J.J.: Legaristi, J.J.; Unamuno, M. (Comps.) (1996.a). *Informe Cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado Español. Una propuesta a debate*. Vitoria: SECIPI/CE.

Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J.J.: Legaristi, J.J.; Unamuno, M. (Comps.) (1996.b). *Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la Transversalidad a la Educación Global.*. Vitoria: SECIPI/CE.

Argibay, M.; Celorio, G.; Unamuno, M.; Perez de Mendiguren, J.C.; Askunce, C. (1997). *Mundópolis II. Talleres de educación para el desarrollo. Materiales de trabajo*. Vitoria: Hegoa.

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- Fernández Enguita (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hegoa (1996). *Mundópolis. Una propuesta de educación para el desarrollo hacia un mundo solidario e intercultural. Guía Didáctica*. Bilbao: Hegoa.
- Hegoa (comp.) (1997). *Educación para el desarrollo. Guía de Recursos de las ONGs de Vitoria*. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.