

El espacio de la Educación para el Desarrollo en el marco de la LOGSE

Josetxu Arrieta, José Ignacio Fernández y Jesús Álvarez son miembros del Seminario de Cooperación para el Desarrollo en la Escuela (Gijón)

Fuente: Artículo publicado en *Experiencias de Educación para el Desarrollo en el Trabajo con jóvenes. Proyecto Y Tú... ¿Cómo lo ves?*, Madrid, ACSUR-Las Segovias, 1995. pp. 167-184

La educación debe preparar su terreno. Reducida hoy, con demasiada frecuencia, a la distribución superficial del saber y a la consolidación de las divisiones sociales o de los valores de un mundo agnizante, debe romper con sus cuadros muertos para elaborar una formación del hombre total, ofrecida a todos por igual, dejando a cada uno libre frente a sus últimas perspectivas, pero preparado para la ciudad común de los hombres equilibrados, fraternalmente preparados los unos con los otros para el oficio del hombre.

Inmanuel Kant, Proyecto para una paz perpetua, 1795

I. Introducción

El nuevo marco de la transversalidad: Perspectivas y carencias

En el ámbito de la educación formal parece evidente que una de las grandes aportaciones del nuevo sistema educativo perfilado por la LOGSE es la que se centra en los llamados temas transversales, esos grandes temas que, como glosa el propio MEC, engloban múltiples contenidos que difícilmente pueden adscribirse específicamente a ninguna de las áreas pero que, en cambio, en un modelo de enseñanza que promueve la formación integral de la persona, es necesario que estén presentes en todas las áreas. En efecto, podría asegurarse que buena parte del potencial innovador de los currícula que late en la Reforma educativa encuentra su más exacta expresión en la transversalidad, en los ejes o temas transversales que hacen referencia directa a los valores y a la educación de los mismos.

Ahora bien, así considerada, dicha transversalidad se constituye en un símbolo o signo eminente del nuevo sistema educativo; y ello ha de permitirnos un breve análisis semiótico de su papel en el mismo, esto es, un análisis sintáctico (estudiando su relación con otros signos), semántico (el de la relación de los signos con los significados), y pragmático (el de la relación de los signos con las personas que los utilizan) que, sin duda, redundará en una mayor clarificación de sus expectativas y limitaciones.

Desde un punto de vista sintáctico podemos distinguir en la actualidad dos enfoques extremos: por un lado, estaría el propio enfoque sistemático que reconocería en la transversalidad un papel de globalización e integración (por encima de la especialización sucesiva del sistema), de tal suerte que, combinando operativamente los demás elementos del sistema (desde los proyectos educativos, hasta las actividades del aula), diese adecuada respuesta al reto de una educación abierta, integral e integradora. En el extremo contrario, cabría interpretar la dimensión sintáctica de la transversalidad como una mera yuxtaposición lingüística, un nuevo uso del lenguaje, que sólo añade (DCB, PEC, PCC, etc.) o se opone (especialización, interdisciplinariedad, etc.) a otros tópicos en virtud de la convención y/o la moda (porque, por ejemplo, lo único que realmente importaría sería la efectividad de la transmisión mimética de contenidos conceptuales positivos).

Si nos fijamos en la dimensión semántica del problema, podríamos reproducir idénticos polos. Cabría interpretar la transversalidad como la verdadera dialéctica práctica del sistema educativo; aquel elemento del mismo que, integrando todas las áreas y materias, permite vincular sus contenidos a los problemas de la vida cotidiana de manera valorativa, crítica. Sin embargo, no resulta infrecuente que, incluso en el propio ámbito profesional de la enseñanza, se hagan "interpretaciones semánticas" del tipo más relativista y ramplón, vinculando la transversalidad, en el mejor de los casos, a las necesidades de una sociedad concreta (frecuentemente dictadas por una "doble moral"), cuando no a los talentos psicológicos o condicionantes sociológicos de determinados grupos de presión (porque, por ejemplo, cierto

grado de solidaridad en capas intermedias de la sociedad permitiría el mantenimiento de los privilegios de una distribución injusta de la riqueza en las élites dirigentes).

Por último, si nos atenemos a un enfoque pragmático (ya apuntado en el ejemplo anterior) de la cuestión cabría reproducir la oposición básica. En primer lugar, la transversalidad podría considerarse como un elemento crítico del sistema educativo, al permitir la reflexión sobre los posibles roles de reproducción social de la desigualdad que pueda estar desempeñando, al vincularse a acciones prácticas y compromisos éticos efectivos, más allá de las opacas paredes de la escuela. No obstante, como ya se ha apuntado puede tomarse la educación transversal como manifestación última de una mera convención social que sirva a determinados intereses hegemónicos para incrementar la docilidad de los desheredados y, consiguientemente mantener la injusta desigualdad. Convención social ligada, sin duda, a la práctica de una "doble moral": la consistente en verbalizar en la escuela aquello que no es socialmente reforzado, que incluso puede llevar a castigos existenciales.

Nosotros, por supuesto, optamos por una interpretación fuerte de sistema educativo y de las enseñanzas transversales como su símbolo esencial; apostamos por un desarrollo de las mismas que se aleje de la opción positivista, relativista, y convencionalista, para asentarse en los perfiles de una educación crítica y abierta a la propia vida. Los temas transversales no pueden concretarse en las aulas, por lo tanto, mediante la mera transmisión de conceptos abstractos -supuestos valores absolutos-, referentes positivos -convenciones fruto del mero consenso, sino que han de ser el resultado de las líneas de fuerza convergentes en la dialéctica histórica, reproducidas experiencialmente en las propias aulas. Superar las opiniones subjetivas con hechos, los hechos concretos con conocimientos, los conocimientos parciales con ideas valorativas, es el auténtico devenir de las enseñanzas transversales y en él cobra sentido nuestra concepción de la Educación para el Desarrollo, una concepción tanto filosófica como crítica. Conocer para actuar y actuar para conocer.

En ella, y precisamente por moverse en el nivel de las ideas fuerza, de valores como los de interdependencia, tolerancia, solidaridad y cooperación, cabe reinterpretar todo el catálogo de enseñanzas transversales elaborado por las autoridades educativas, pues quien, consciente de que vive en una realidad interdependiente, desarrolle actitudes tolerantes, solidarias y cooperativas con los demás, difícilmente podrá tener comportamientos sexistas, belicosos, destructores del medio ambiente o que pongan en peligro la vida de quienes con él comparten la calle. Ideas fuerza, por último, que permiten generar unidades didácticas centradas explícitamente en ellas, en las que las distintas áreas de conocimiento puedan aportar sus conceptos, principios, procedimientos y normas para analizarlas desde sus particulares y específicas categorías, todo ello con vistas a favorecer el acceso de la juventud a las capacidades cognitivas, procedimentales y valorativas explicitadas en la LOGSE, las cuales se procurarían desarrollar conjuntamente en todas y cada una de las unidades didácticas citadas.

II. Algunas precisiones conceptuales sobre la Educación para el Desarrollo

a) "Responsabilidad" versus "Empatía"

Resulta tópico, en los contextos relacionados con la educación en valores, en especial en los ámbitos de la Educación para la Paz y el Desarrollo, la referencia a la empatía como punto de partida. Ahora bien, el propio concepto de empatía y mucho más su supuesta concreción experiencial, como veremos, nos sitúa ante dramáticas limitaciones. Por un lado, dicho concepto, en un sentido "fuerte", en el de "sentir como el otro", es irrealizable en los casos de desigualdad extrema como los que nos atañen, puesto que difícilmente un habitante medio del Norte puede sentirse como aquellos desheredados del Sur que pasan semanas sin el más mínimo sustento y sin saber si lo podrán obtener al día siguiente; por lo que, en realidad se está funcionando con un concepto blando de "simpatía". Pero cuando esta "simpatía hacia el desigual en condiciones de vida" se hace prender verbalmente, sin transformar la realidad existencial de éste, al estar tal realidad abocada a fenómenos de desestructuración social (mayor frecuencia de hábitos de delincuencia, etc.), provoca choques fácticos que aumentan el rechazo hacia quien ha pasado de suponerse "simpático" a percibirse "peligroso" (ejemplos de esto son algunas regiones europeas donde florece hoy el racismo y es fascismo después de haber recibido hace un par de décadas una educación formal presidida por principios "empáticos").

Por otra parte, en ocasiones, y esta es una de ellas, para entender algo no es preciso estar directamente afectado, vinculado de manera personal al problema en cuestión (se comprende mejor la paz cuando se está en guerra, el desarrollo cuando se está en un país subdesarrollado, el racismo cuando se es negro, etc.), puesto que no es cierto el

lugar común que afirma que para comprender una realidad cualquiera debe ser mínima la distancia entre el sujeto y el objeto, como se suele defender desde ciertos campos de investigación concretos que se reclaman de una empatía metodológica (estudios sobre el racismo, sobre la mujer, etc.).

Frente a esta tendencia, pensamos, habrá que partir de un conocimiento adecuado de las propias responsabilidades históricas, desde el antiguo colonialismo hasta la actual dependencia económica del Sur con respecto al Norte, que posibilite el debate sobre su valoración hasta poner en primer término la cuestión central: ¿podemos seguir indiferentes?

b) "Justicia" versus "Caridad"

La tendencia a la caridad, independientemente de que, a nivel subjetivo, pueda encontrar en los mejores sentimientos su guía, no hace sino aumentar, tanto a nivel de individuo como colectivo, el estado carencial de quien no tiene con respecto al dador, tornándose en factor de "perpetuación de la miseria" (muchas veces, incluso contra las propias intenciones del donante).

Aparte del ya tantas veces criticado sistema crediticio internacional, que ha llevado a los países del Sur a un endeudamiento endémico e insoluble, a nivel intergubernamental esta caridad cobra su principal tributo a través de la llamada "ayuda humanitaria", que sólo busca remedios puntuales y paliativos cuando los males de la desigualdad se hacen demasiado vergonzantes e insoportables, logrando, tan sólo, un mínimo de supervivencia personal que mantiene intacta la injusticia del reparto de la riqueza.

Frente a ella, cabe apostar por una verdadera "cooperación para el desarrollo" que ponga en cuestión el propio modelo basado en la explotación y el dominio para devolver la voz y la propia capacidad de desarrollo humano sostenible a todos los pueblos, redefiniendo una verdadera interdependencia, esto es, una dependencia recíproca, que responda al reto de una dependencia unidireccional e injusta.

c) "Desarrollo sostenible" versus "Explotación"

Los resultados de nuestro modelo de desarrollo occidental, centrado en la explotación y el dominio, son ya bien visibles y se manifiestan con especial crueldad en daños en el medio ambiente: contaminación, deforestación, desajustes térmicos, empobrecimiento de la biomasa, etc. Desechados los ilusorios "milagros tecnológicos", pues siempre acaban demandando el recurso de nuevos aportes energéticos, parece que la única salida del problema implica una práctica de la interculturalidad capaz de encontrar vías de transformación del modelo de desarrollo desde nuevos parámetros. Parámetros que permitan construir efectivamente, a su vez, un concepto de Humanidad más allá de sus dimensiones meramente denotativas e indicativas.

Sólo desde él, desde ese concepto regulativo de Humanidad (por cierto, nunca apriorístico, sino siempre resultado de ámbitos de encuentro diversos), puede cobrar sentido una Educación para el Desarrollo crítica, que, a su vez, habrá de tender inevitablemente hacia dicho concepto como un factor más de su continua revisión.

d) "Solidaridad" más allá de la "Tolerancia"

El concepto de tolerancia, tan cantado hoy por diversas voces, desde las constituciones nacionales hasta los organismos internacionales, es, desde nuestro punto de vista, claramente insuficiente para garantizar una convivencia no sólo armónica, sino justa. Es un concepto prestigioso e impreciso, en cuya alabanza todo el mundo está vehementemente de acuerdo pero sobre cuya aplicación casi nunca se dice casi nada en concreto. De hecho, lo que a unos nos parece intolerancia a otros les resulta una prohibición razonable (penalización del uso de ciertas drogas, etc.). Por otro lado, la tolerancia no significa que todas las opiniones sean igualmente respetables, o sea, que no las haya mejores y peores, magníficas y peregrinas; lo que merece respeto son las personas, aunque no siempre sus opiniones. Hay que distinguir las personas como tales -sujetos libres, ciudadanos- de las ideas o creencias que sostienen y de las costumbres que practican. El respeto debe amparar a las personas pero no a las opiniones o comportamientos, que pueden y deben ser discutidos y criticados, incluso, por qué no, de modo irreverente.

La tolerancia es, a veces, un acto de generosa condescendencia de quienes están en posesión de la Verdad. Esa tolerancia hecha de desdén y superioridad duele a quien la recibe porque se siente tratado como un ser inferior que no merece lo que el virtuoso tolerante le ofrece graciosamente como fruto de su bondad. La tolerancia es también asimétrica: es el socialmente privilegiado el que tolera al desheredado social, pues éste no tiene más remedio que tolerar a aquél, lo quiera o no. Así, la tolerancia se dibuja, simplemente, como la "armonía del más fuerte", especialmente en una sociedad que ya se presenta desde perfiles claramente multiculturales.

De hecho, para que esa "armonía del más fuerte" se convierta en una verdadera solidaridad que tienda a restablecer los principios de simetría y transitividad característicos de la "relación entre iguales", es necesaria la conversión de esta sociedad multicultural, resultado entre otros fenómenos de las inmigraciones provocadas por las miserables condiciones de vida que padece el Sur, en un verdadero "espacio de relación intercultural enriquecedora", con diálogo intercultural capaz de redefinir los modelos de desarrollo y equilibrar solidariamente las condiciones de vida. Ese paso resulta insoslayable si se quiere construir una verdadera armonía en la dialéctica social que responda a una cuestión que ya no admite aplazamientos: ¿podemos seguir inactivos?

III. Algunas precisiones didácticas sobre la Educación para el Desarrollo

a) "Enfoque Valorativo-Comportamental" versus "Enfoque Socioafectivo"

Resulta ya lugar común en la literatura pedagógica sobre educación en valores y, especialmente, en el ámbito de la Educación para la Paz y para el Desarrollo, la apuesta por el llamado "enfoque socioafectivo" como resultado de las deficiencias detectadas en el aprendizaje y memorización de conceptos y hechos propios de estas enseñanzas en países del ámbito anglosajón y nórdico. Parece que los alumnos y alumnas que realizaban estos aprendizajes sólo eran capaces de alcanzar una actitud de "alegría por no ser ellos uno de los discriminados negativamente" y, por ello, se trata de introducir una supuesta "vivencia en la propia piel" de los problemas, que permita tras la descripción y análisis de la misma, una generalización y extensión de la experiencia vivida a situaciones de la vida real (pues éstas suelen ser las tres fases definitorias del denominado enfoque socioafectivo).

Ahora bien, esta reproducción del problema en el aula resulta siempre artificiosa y lo que el alumno y/o la alumna verdaderamente aprende resulta difícilmente controlable (problemas de generalización de las respuestas fuera del ámbito escolar, validez ecológica de las situaciones, etc.), no existiendo resultados contrastados desde estas propuestas metodológicas. Por otra parte, este enfoque (que pretende en principio desarrollar la "empatía") está sometido a buena parte de las críticas conceptuales presentadas anteriormente. Frente a él, cabría configurar un eje metodológico concretado en las siguientes cuatro fases que explicamos detalladamente en la guía didáctica del programa "Y tú... ¿cómo lo ves?", para el ámbito de la educación formal, y que, a nuestro juicio integra adecuadamente valoraciones y comportamientos efectivos y observables:

PERCEPCION (descubrimiento provocado)
RECONOCIMIENTO (reconstrucción convencional)
VALORACION (crítica abierta)
ACCION (compromiso ético)

b) "Investigación" versus "Descubrimiento"

Cuando los entornos personales configuran conocimientos muy restringidos e incluso, aunque sean amplios, estén demasiado mediatizados por visiones sesgadas, interesadas y unidimensionales de la realidad, promovidas especialmente por los medios de comunicación de masas, como es el caso que nos ocupa, el papel de una "metodología del descubrimiento autónomo", se ve, obvio es decirlo, severamente limitado.

Si recurriésemos a la clásica distinción de Ausubel, la que subyace en los principios de intervención psico-pedagógica de la LOGSE, diríamos que existe el aprendizaje por recepción cuando el alumno o la alumna recibe los contenidos que debe aprender en su forma final, acabada; cuando no necesita realizar ningún descubrimiento más allá de la comprensión y asimilación de los mismos de manera que sea capaz de reproducirlos cuando le sea requerido.

Por su parte, el aprendizaje por descubrimiento implicaría una tarea distinta para el alumno/a; en este caso el contenido no se da en su forma acabada, sino que debe ser descubierto por él o ella. Este descubrimiento o reorganización del material debe realizarse antes de poder asimilarlo; el alumno/a reordena el material adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones, leyes o conceptos que posteriormente asimila.

Sin embargo, para nosotros, el aprendizaje por descubrimiento en sentido "fuerte" no existe, pues todo aprendizaje es por recepción y el descubrimiento es un pseudo-descubrimiento o una apariencia de descubrimiento (a no ser que aceptemos la visión platónica del conocimiento como recuerdo), puesto que incluso cuando parece ser "por descubrimiento", porque el sujeto que aprende esté solo, por ejemplo, de hecho es también por recepción: la recepción del contexto determinante de lo que aprende, contexto que está ya conformado previamente por la sociedad y sus instituciones educadoras.

Por lo tanto, y frente a una metodología del descubrimiento autónomo, cabe apostar desde nuestra perspectiva por la investigación dirigida que, a partir de la ampliación significativa del entorno personal (de conocimiento y acción), derive hacia un mayor control de la información relevante que se plasme en valoraciones capaces de incorporar nuevas visiones de la realidad.

c) "Investigación en la Acción" versus "Significatividad Apriorística"

De nuevo nos encontramos con el problema de los entornos personales restringidos de cara a una significación de preconceptos que permita "construir" futuros conceptos a partir de la explicitación de aquellos en una evaluación inicial. Siguiendo de nuevo a Ausubel diríamos que el aprendizaje significativo se distingue por dos características: la primera es que su contenido puede relacionarse de un modo sustantivo, no arbitrario o al pie de la letra, con los conocimientos previos del alumno/a; y la segunda es que éste ha de adoptar una actitud favorable para tal tarea, dotando de significado propio a los contenidos que asimila. A su vez, el aprendizaje repetitivo se produce cuando los contenidos de la tarea son arbitrarios (pares asociados, números, etc.), cuando el alumno/a carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos, o si adopta la actitud de asimilarlos al pie de la letra y de modo arbitrario.

Sin embargo, cuando se habla desde esta perspectiva de significado o de significatividad en educación, con frecuencia se suele dar una interpretación que supone el carácter individual y mental de esa significatividad; se sitúa el significado por una parte en el nivel de la acción individual y no en el nivel de la acción social y, por otra, en el plano de la representación y no en el plano de la acción. Hablamos entonces más de las ideas del sujeto que de su actividad y, por tanto, pensamos en representaciones individuales y no en actividades sociales y compartidas, con lo que caemos, inevitablemente en un planteamiento marcadamente mentalista.

Frente a este enfoque heredado de Ausubel, cabría apostar por una visión del aprendizaje significativo desde la perspectiva abierta por Vygotski, afirmando que dicho aprendizaje hunde sus raíces en la actividad social, en la experiencia externa compartida, en la acción como algo inseparable de la representación -y viceversa-. Y hechas estas matizaciones no tendríamos ningún problema para afirmar que la principal fuente de conocimientos proviene del aprendizaje significativo por recepción. Pues aunque los supuestos métodos de descubrimiento tienen una importancia real en la escuela, especialmente durante la etapa preescolar y los primeros años de escolaridad, así como para establecer los primeros conceptos de una disciplina en todas las edades, y para evaluar la comprensión alcanzada mediante el aprendizaje significativo, el cuerpo básico de conocimientos de cualquier disciplina académica se adquiere mediante el aprendizaje por recepción significativo y es merced a este tipo de aprendizaje, a través del lenguaje, como la humanidad ha construido, almacenado y acumulado su conocimiento y cultura.

Propondríamos, en definitiva, frente a la significatividad apriorística, enfoques más comportamentales y críticos basados en la investigación en la acción y evitando los saltos entre la enseñanza verbalizada y la conducta social, al introducir los propios modelos sociales en el aula y ampliando y flexibilizando los límites de ésta en una continua dialéctica reflexiva entre la acción educativa y la investigación desde la práctica, entre la "objetividad" (como redefinición del "descubrimiento") y la "subjetividad" (como necesidad de fomentar la "autonomía" en el marco educativo).

d) "Acción práctica" versus "Evaluación Cognitiva"

Frecuentemente nuestros hábitos evaluadores recaen sólo sobre "palabras", por mucho que, pomposamente, las denominemos conceptos. Los alumnos y alumnas aprenden, pues les resulta mucho más económico, las "voces mágicas" que producen satisfacción en los profesores y profesoras y reciben a cambio, cuando las emiten adecuadamente, el consiguiente refuerzo positivo. Pero esa respuesta, sea puramente verbal o escrita, difícilmente se conecta con episodios prácticos de la propia vida y, mucho menos, con las acciones y compromisos coherentes.

En un proyecto como el que nos ocupa, de muy poco nos puede servir evidentemente, esta "evaluación cognoscitiva de palabras". Por el contrario, sólo la observación del verdadero aprendizaje conceptual que deriva en compromisos éticos y acciones prácticas coherentes puede nuclear un concepto cualitativo e integral de evaluación, que, por ende, lo sea más del propio proyecto y de la práctica docente, que de los alumnos y alumnas.

Conclusiones

Con el fin de dar una visión lo más precisa y clara posible del sentido y marco de las conclusiones adoptadas en el Seminario, agruparemos, en un primer momento, las mismas en los tres bloques de problemas que articularon las sesiones de discusión y debate, para ofrecer, más tarde, una síntesis de aquellos puntos que se substancian como más relevantes y genéricos de cara a la organización en su conjunto y al propio proyecto Y 'IU ... ¿COMO LO VES?.

a) Conclusiones de la sesión dedicada a debatir la transversalidad como concepto educativo al que se vincula la Educación para el Desarrollo:

-El uso de la noción de transversalidad en su operativización en los centros escolares (y aún en su fuero, tal y como se deriva de la "literatura oficial" sobre el tema) soslaya toda revisión crítica del discurso cientifista más tóxico.

-En tal sentido, lejos de servir de ruptura con la tradicional y estática compartimentación del saber que la escuela sustenta, incrementa ésta con nuevas etiquetas (educación vial, educación para el consumo, coeducación, etc.) sólo rellenas de convencionalismos fundados, en el mejor de los casos, en el mero consenso.

-Así concebida, la transversalidad (como una sucesión, arbitrariamente limitada, de ejes de contenidos positivos autónomos) no sólo dista mucho de poder convertirse en el ámbito regulador de la autocritica del sistema, sino que, por ende, difícilmente logrará desentrañar zonas importantes del curriculum oculto.

-Por todo ello, un proyecto de Educación para el Desarrollo hecho desde una perspectiva crítica habrá de comenzar por extender esa crítica al cuestionamiento radical del propio concepto de transversalidad, sin perjuicio de los posibles "usos estratégicos" que del espacio que abre en la escuela para refrendar una "irregularidad" (otro tipo de discurso, ajeno al convencionalismo dominante) del propio sistema puedan hacerse, dando "oficialidad" a las experiencias que, a este nivel, se venían realizando de forma individual y aislada.

b) Conclusiones de la sesión dedicada a debatir los aspectos conceptuales de la Educación para el Desarrollo:

-Se estima la necesidad de someter a crítica radical el uso general e incuestionado de la empatía como punto de partida, dado que no implica compromisos reales con los problemas y se mueve en un plano marcadamente mentalista.

-Se afirma la urgente necesidad de someter a revisión el propio concepto de desarrollo, que estando sometido a tal extensión semántica que comienza a estar vacío de significado cuando no recibe la más o menos pertinente ayuda de una profusa adjetivación (desarrollo cero, desarrollo sostenible, desarrollo humano, etc.).

-El uso acrítico de estos conceptos puede llevar a líneas de conceptualización y actuación deformantes (empatía-modelo de desarrollo no cuestionado-tolerancia), frente a aquellas otras que, asumiendo críticamente el diálogo intercultural, sí se cuestionan el propio modelo de desarrollo (responsabilidad-interdependencia-solidaridad y cooperación).

-Por todo ello, debe volver a combinarse, en este caso, la revisión radical del concepto de desarrollo (buscando alternativas semánticas y prácticamente clarificadoras -como "Educación para la Emancipación"-), realizando, no obstante, un uso estratégico y apropiado del mismo, como "seña de identidad" frente a las estructuras ideológicas segregadas por la abusiva especialización.

-En consecuencia, se hace necesaria toda una revisión conceptual que, cuestionando nuestra propia forma de estar en el mundo, sea capaz de construir una verdadera interculturalidad (más allá de las asimetrías de la simple tolerancia o de las falacias del mero respeto) fundada en comportamientos cooperativos y solidarios.

c) Conclusiones de la sesión dedicada a debatir los aspectos didácticos de la Educación para el Desarrollo.

-Necesidad de priorizar entrenamientos en habilidades básicas (lectura comprensiva de prensa, etc.) que posibiliten un contacto más rico con el entorno que pueda derivar en la planificación de acciones modificadoras.

-Rechazo de aquellas metodologías centradas en la neutralidad del profesor por su falta de coherencia en nuestro ámbito, pudiendo retomarse, en su caso, desde la perspectiva de la objetividad deseable.

-Crítica necesaria a las teorías y prácticas educativas centradas en la no directividad (que cumplen una función relevante en su cuestionamiento de los modelos meramente instructivos), pues, al menos en el nivel curricular y de las unidades didácticas concretas, resulta imprescindible una dirección específica (por mucho que ésta trate de privilegiar la espontaneidad).

-Se plantean los problemas derivados de un modelo de educación crítica en su proyección social (transmisión de unos valores que no son socialmente reforzados, que incluso pueden ser socialmente castigados), pero éstos serían, en cierta forma, neutralizados dialécticamente siempre que el/la profesor/a trabaje desde la argumentación sobre ideas y hechos, evitando erigirse en un "modelo personal de conducta" (peligros del aprendizaje por modelado).

-En este sentido, debe admitirse la limitación, en cualquier caso, del papel de la escuela en la generación de aprendizajes complejos (valores, comportamientos sociales, etc.), hecho que ha de llevar a poner el máximo empeño en la evitación de contradicciones en los proyectos educativos, aunque deben ser admitidos inevitablemente en el nivel personal.

-Del mismo modo, se deriva de lo anterior la necesidad de cuestionar en y desde el ámbito de la escuela en concepto de fracaso (tan ligado a los procesos de segregación y discriminación) superando, en nuestro contexto, las "calificaciones como forma de selección" en aras de una evaluación procesual y comportamental, que lo sea más del propio proyecto que de los alumnos y alumnas.

-En cualquier caso, el propio proyecto supone un posicionamiento político y, por ello, las soluciones a estos problemas (más allá de los fáciles recursos a enfoques socio-afectivos y/o juegos de simulación) sólo pueden encontrarse (siempre de forma provisional y revisable) en la propia dialéctica del aula, inmersa en todas las contradicciones sociales y personales.

Síntesis de conclusiones

1. Se hace necesaria una revisión de los marcos que, en la educación formal, entreabre la LOGSE de cara a la implantación de una Educación para el Desarrollo crítica, redefiniéndolos y ampliándolos hasta que puedan constituirse en el elemento central para la reflexión y modificación de todo el sistema en coherencia con la propia práctica de la cooperación al desarrollo.

2. Resulta imprescindible el cuestionamiento radical de buena parte de los conceptos y enfoques que presiden los usos de los modelos vigentes de Educación para el Desarrollo; sólo así se podrán construir planteamientos más rigurosos vinculados a un verdadero diálogo intercultural, desde la cooperación y el desarrollo (contribuyendo, por ende, a una nueva fuente de mutuas realimentaciones con la práctica directa de la cooperación).

3. Parece urgente romper con algunos de los tópicos de las didácticas al uso (pedagogía del descubrimiento autónomo, no directividad, etc.) si se quiere construir una didáctica de la Educación para el Desarrollo verdaderamente adaptada a los objetivos, procedimientos y exigencias conceptuales y actitudinales de la misma.

4. En suma, sólo un enfoque abiertamente crítico, capaz de establecer un diálogo fluido con todos los interlocutores relevantes en el marco escolar y de la Cooperación para el Desarrollo, puede posibilitar la construcción de un proyecto de Educación para el Desarrollo que, desbordando el recinto de la propia escuela sea capaz de establecer una dialéctica mutuamente enriquecedora con la práctica de la cooperación.