

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



**UNA NUEVA MIRADA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
DESDE EL PARADIGMA DEL DESARROLLO HUMANO**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Pilar Díez del Corral Pérez-Soba

Bajo la dirección de la doctora

M^a Ángeles López Fernández Cao

Madrid, 2005

ISBN: 84-669-2708-5

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

TESIS DOCTORAL

UNA NUEVA MIRADA A LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE EL
PARADIGMA DEL DESARROLLO
HUMANO

Autora: Pilar Diez del Corral Pérez-Soba

Directora: María de los Ángeles López Fernández Cao

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica

Facultad de Bellas Artes

Madrid - 2005

UNA NUEVA MIRADA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE EL PARADIGMA DEL DESARROLLO HUMANO

En homenaje a la "niña" Goyita, anciana viuda, campesina desplazada por la guerra en El Salvador, cuyos dibujos originaron esta tesis.

Gracias a Marián por su amistad y confianza durante estos diez años.

Gracias a mi padre que llenó y sigue llenando de libros mi vida.

Gracias a mi madre cuya fe me ha hecho creer siempre que lo bueno es posible.

Gracias a Gastón porque su presencia y ayuda constantes evitaron que renunciase y porque nuestra vida en común va uniendo dos continentes.

Dedico esta tesis a mis hijos, Ignacio Javier y Borja, en la esperanza que les ayude a creer en un futuro más humano para todos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	17
HIPÓTESIS	18
OBJETIVOS	18
METODOLOGÍA	20

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Capítulo I: EL CONTEXTO

1.1. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	29
1.1.1. La globalización	32
La historia en la globalización	36
1.1.2. Consecuencias de la nueva estructura social	37
La dualización social	37
Exclusión, desconexión	38
Disolución de los valores solidarios	38
Auge de los fundamentalismos	39
Apropiación de "lo ilegal" por parte de los países pobres	39
Aumento de la inmigración a los países ricos	39
1.1.3. La sociedad de flujos	40
1.1.4. La redefinición social como consecuencia de la transformación de la condición de la mujer	41
1.2. INFLUENCIAS DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN	44
1.2.1. Las consecuencias del nuevo contexto global	44
1.2.2. La cultura en un mundo global	45
Cultura en sentido clásico	46
Culturas nacionales	46
Cultura de masas	47
Derivaciones educativas	48
La desigualdad cultural	49
1.2.3. El impacto de la globalización en las estrategias de reforma educativa	53
Las reformas basadas en la competitividad	53
Las reformas basadas en los imperativos financieros	54
Las reformas basadas en la equidad	55
1.3. PERSPECTIVAS IDEOLÓGICAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	56
1.3.1. Modernidad tradicional	56

Corriente conservadora	59
Corriente adaptadora	59
1.3.2. Perspectiva posmoderna	60
Contexto histórico	60
Características generales	62
Juventud y cultura posmoderna	65
Posibilidades críticas en una educación posmoderna	67
1.3.3. Perspectiva comunicativa	68
Reorientación de la modernidad	68
Teoría de la Acción Comunicativa	70
Teoría de la Acción Comunicativa y Pedagogía Crítica	84
1.4. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO	87
1.4.1. Panorámica general	87
1.4.2. Obstáculos a la educación en los países del Sur	89
Obstáculos del sistema educativo	89
Obstáculos económicos y políticos	91
1.4.3. La educación en el Norte	94
La educación en España	96
Problemas de la educación en España	100
Propuestas de futuro	118
1.4.4. El derecho a la educación	110
Legislación internacional	111
Compromisos asumidos en materias de educación	112
1.5. REFLEXIÓN FINAL: CONTEXTUALIZAR, EL CAMINO DEL INDIVIDUO A LA PERSONA	118
1.6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO I	120

Capítulo II: EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

2.1. PARADIGMA	123
2.1.1. Teorías del desarrollo	123
Orígenes de las teorías del desarrollo	123
Teorías ortodoxas del desarrollo	126
2.1.2. Enfoques frente al desarrollo	129
Diferentes enfoques frente al desarrollo (BLAST o GALA)	129
2.1.3. El Concepto de subdesarrollo	135
2.1.4. Capacidad y Bienestar social	137
El concepto de capacidad frente a la teoría de la utilidad	138
Funcionamientos, capacidad y valores	139
Objetos-valor y espacios evaluativos	140
Capacidad, libertad y bienes primarios	141
Diversidades plurales y justicia	145
Bienestar, agencia y estándar de vida	146
Las capacidades y los logros	147
Capacidad y desarrollo humano	148
2.1.5. El desarrollo sostenible	151
2.1.6. El desarrollo humano	154
El desarrollo a escala humana	154
Componentes del desarrollo humano	156
Objetivos del desarrollo humano	165
Posibilidades y vías del desarrollo humano	166
2.2. CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO HUMANO	169

2.2.1. Caracterización del desarrollo del PNUD	169
Índices de desarrollo	170
Informes sobre desarrollo humano	178
2.2.2. Caracterización del desarrollo del Banco Mundial	203
El Marco Integral de Desarrollo (MID)	203
2.3. DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO	206
2.3.1. La Gobernabilidad para el desarrollo humano	206
La descentralización como camino de desarrollo	207
Ciudadanía y participación social	211
Libertad política y desarrollo humano	214
Democracia y desarrollo humano	217
2.3.2. Relación entre Desarrollo Humano y desarrollo de recursos humanos	220
2.3.3. Relación del Desarrollo Humano y crecimiento económico	221
2.3.4. La perspectiva de género en las acciones de desarrollo	225
El concepto de género	225
Género en desarrollo y cooperación internacional	226
La perspectiva de género en el desarrollo	228
2.3.5. La libertad cultural y el desarrollo humano	229
La exclusión cultural	230
Libertades, derechos humanos y función de la diversidad	230
Identidad, comunidad y libertad	231
Globalización, asimetría del poder, democracia	231
Conclusiones	232
2.4. EL DESARROLLO COMO UN DERECHO	234
2.4.1. Los derechos humanos	234
El concepto de derechos humanos	234
Clasificación de los derechos humanos	235
2.4.2. Interdependencia entre derechos humanos y desarrollo	243
2.4.3. El derecho al desarrollo	247
Cronología del derecho al desarrollo en el ámbito de la ONU	247
Resoluciones e informes en el sistema de Naciones Unidas	252
Cumbres y conferencias relacionadas con el derecho al desarrollo	256
Declaraciones y convenciones	259
Los deberes respecto al derecho al desarrollo	261
La realidad actual del derecho al desarrollo	262
2.5. SITUACIÓN ACTUAL DEL DESARROLLO HUMANO	267
2.5.1. El problema de la desigualdad	267
Desigualdades entre países	267
Desigualdades entre los pueblos del mundo	268
Desigualdades entre los individuos dentro de los países	268
Desigualdades de género	269
2.5.2. Gobernabilidad y desarrollo humano	270
El camino de la democratización	271
Descentralización eficiente y desarrollo	272
2.5.3. Urbanización y Desarrollo sustentable	275
Urbanización y asentamientos precarios	275
Ciudades sustentables	276
2.5.4. El cambio climático y sus repercusiones en el desarrollo	278
Respuestas políticas al cambio climático	279
Soluciones posibles	279
2.6. FUTURO DEL DESARROLLO HUMANO	281
2.6.1. Un mundo en transformación	281

Urbanización	281
Presiones demográficas	281
La revolución en la tecnología de la información y de las comunicaciones	282
Amenazas al medio ambiente	282
Crisis en el camino de la democratización	282
2.6.2. Los Objetivos del Desarrollo del Milenio	283
Objetivos y metas del desarrollo del milenio	284
2.7. OPERATIVIZACIÓN DEL DESARROLLO	287
2.7.1. Enfoque crítico de los objetivos	287
Propuestas desde el Sur	287
Propuestas de los organismos internacionales	288
Hacia el cambio en las conductas	288
2.7.2. Reflexión final: la perspectiva del desarrollo humano	290
2.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO II	295

Capítulo III: EDUCACIÓN Y DESARROLLO

3.1. EDUCACIÓN Y MODELOS DE DESARROLLO	301
3.1.1. Educación y desarrollo económico	302
3.1.2. Educación y desarrollo humano	303
3.2. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	304
3.2.1. Dimensiones	305
Dimensión cognitiva	305
Dimensión procedimental	306
Dimensión actitudinal	306
3.2.2. Las fuentes	306
La pedagogía crítica	307
La Investigación Acción Participativa	307
3.2.3. Objetivos	309
Objetivos propuestos en el informe Delors	309
3.2.4. Contenidos	311
Valores y actitudes	311
Procedimientos	312
3.2.5. Metodologías y ámbitos de acción	313
El grupo de formación como metodología	313
Las distintas fases del proceso didáctico	317
3.2.6. Evolución	318
La primera generación: el enfoque caritativo asistencial	318
La segunda generación: el enfoque desarrollista y Educación al Desarrollo	320
La tercera generación: una Educación para el Desarrollo crítica y solidaria	322
La cuarta generación: la Educación para el Desarrollo Humano sostenible	324
La quinta generación: la educación para la ciudadanía global	329
3.2.7. Anexos	334
Tabla comparativa de la evolución	334
Cuadros-Síntesis	336
3.3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO III	339

Capítulo IV: CIUDADANÍA GLOBAL

4.1. LA CIUDADANÍA GLOBAL	341
4.1.1. Concepto de ciudadanía	342
Los derechos sociales en la evolución del concepto de ciudadanía	345
4.1.2. La competencia cívica	351
La dimensión moral de la competencia cívica	352
La dimensión cognitiva	355
El ejercicio de la ciudadanía	357
4.1.3. Ciudadanía global y democracia cosmopolita	358
La democracia radical	359
La ciudadanía multicultural	360
La construcción de un “nosotros” heterogéneo	361
Gobernación democrática cosmopolita	363
4.2. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL	366
4.2.1. Sistemas de justificación de la enseñanza del civismo	366
4.2.2. Distintas orientaciones de la educación para la ciudadanía	368
4.2.3. La educación para la ciudadanía en el ámbito escolar	371
La educación para la democracia participativa	373
La ampliación y transformación del espacio educativo	379
Una educación multicultural y crítica en un mundo global	383
4.2.4. Desarrollo de competencias en la educación para la ciudadanía	385
Competencia crítica	386
Competencia emocional	387
Competencia comunicativa	388
Resolución de problemas y regulación de conflictos	389
Competencia cibernética	390
4.2.5. La educación para la ciudadanía en distintas zonas del mundo	391
Propuestas sobre educación para la ciudadanía (organismos internacionales)	391
Estados Unidos	392
Canadá	393
América Latina	393
La educación para la ciudadanía en Europa	393
4.2.6. La educación para la ciudadanía en España	399
La educación para la ciudadanía como transversal	400
La educación moral y cívica en la propuesta ministerial española	401
Valoración crítica	404
4.3. REFLEXIÓN FINAL: EL PLURALISMO CULTURAL	407
La urgencia de una revolución cultural	407
El pluralismo cultural	408
Llamamiento a educar en las artes	408
4.4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO IV	411

Capítulo V: EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE EL S. XX HASTA NUESTROS DÍAS

5.1. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA OCCIDENTAL EN LA MODERNIDAD	417
5.1.1. La modernidad cultural y estética	417
El fundamento epistemológico de la representación	418
La concepción moderna de la localización	419

La relación del individuo con la sociedad	419
El concepto de salud psicológica	419
5.1.2. La enseñanza del dibujo y su evolución a la enseñanza del buen gusto	420
5.1.3. Los métodos de Franz Cizek	421
5.1.4. La Escuela Nueva	421
5.1.5. Dewey y la valoración del arte como experiencia	424
5.1.6. La pedagogía de Vygotski	427
5.1.7. La Bauhaus	427
5.1.8. La educación artística como autoexpresión creativa	428
Víctor D'Amico	428
Read: una educación integral a través del arte	429
L'atelier de Arno Stern	430
Freinet y la expresión artística en la escuela	430
Lowenfeld y la educación artística como desarrollo de la personalidad del individuo	431
Características pedagógicas generales de esta tendencia	432
5.1.9. Nuevas propuestas para la educación artística en los años 60-70	433
Arnheim: la organización del pensamiento visual	434
La propuesta de Regio Emilia	435
Irena Wojnar y la estética de matiz pedagógico	435
Suzanne Langer: el arte como expresión del sentimiento	436
El cognitivismo de Bruner	437
El movimiento de reforma curricular en EEUU (1960-1970)	439
Eisner: una nueva manera de educar la visión artística	447
Informe de la National Art Education Association	448
5.1.10. La reconstrucción disciplinar de la educación artística	448
Fundamentos epistemológicos	448
El Centro Paul Getty para la Educación Artística	451
La educación artística como disciplina (DBAE)	453
El arte como lenguaje: la propuesta italiana (IRRISAE)	460
5.1.11. Nuevas ideas sobre inteligencia y el desarrollo cognitivo. Implicaciones para la educación artística	463
La educación artística para la comprensión	464
La complejidad de las inteligencias humanas:	
Gardner y el Proyecto Zero	465
El proyecto Arts Propel	466
5.2. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA POSMODERNIDAD	468
5.2.1. Introducción: la actual crisis del currículo	468
5.2.2. La metamorfosis del arte	469
Indefinición liminar del arte	469
El arte como sistema simbólico	470
La cultura como variable	470
5.2.3. Rasgos culturales de la posmodernidad	471
Invalidez de la epistemología moderna	472
Las nuevas concepciones de tiempo y espacio	472
La identidad social	473
La psicología como construcción del yo, a través del uso social del lenguaje	473
Relativización de la idea del progreso	473
La importancia de las retóricas frente a los contenidos	473
Concepción pluralista y contingente del ser humano	474
La interdisciplinariedad	474
El quebrantamiento del experimentalismo	475
Integración del pasado en el presente	475
Aceptación del conflicto conceptual	476
5.2.4. La diversidad cultural como variable determinante en la educación artística	477
Enfoques educativos multiculturales	480

Multiculturalismo y reforma de la educación artística: reformismo y reconstruccionismo	484
5.2.5. La educación artística y la comprensión de la cultura visual	501
La cuestión de la denominación: el énfasis en lo social y lo visual	501
Características de una educación artística para la comprensión de la cultura visual	503
Organización del currículum para el estudio de la cultura visual	508
5.2.6. La propuesta pragmatista de la educación artística	522
El arte como agente de la experiencia estética	522
Una epistemología basada en la experiencia estética personal	525
Redefinición del concepto de transformación social	528
5.2.7. La contextualización en la educación artística: la propuesta triangular de Ana Mae Barbosa	530
Características de la propuesta triangular	531
Componentes curriculares	532
Una educación multicultural crítica en el arte	534
5.3. UNA MIRADA ACTUAL A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS ESCUELAS	536
5.3.1. Características generales del diseño del currículo de la Reforma de 1990	536
5.3.2. Desarrollo de las concepciones de educación artística (caso español)	537
5.3.3. Revisión del último currículo de 1990 en relación con la reforma curricular anterior (1970)	539
La Educación Visual y Plástica en la Escuela Primaria	539
La Educación Visual y Plástica en la Escuela Secundaria	540
Cuadro comparativo: reforma de la Educación Artística en España	542
5.3.4. Aspectos básicos de la actual orientación curricular	543
5.3.5. Perspectivas críticas sobre la situación en España	546
La posición de Fernando Hernández	547
El planteamiento de Imanol Agirre	550
La creación de un modelo mixto: la Educación Artística Integral (EAI)	552
5.4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO V	555

MÉTODO DE ANÁLISIS Y PROPUESTA

Capítulo VI: FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA VÍNCULO DESARROLLO HUMANO-APRENDIZAJE DEL ARTE

6.1. LAS LÍNEAS PRINCIPALES DEL CONCEPTO DE DESARROLLO HUMANO	565
6.1.1. El proceso	565
Organigramas comparativos sobre la distribución entre fines y medios	567
6.1.2. La capacidad	567
Tabla: El concepto de capacidad frente a la teoría de la utilidad	568
6.1.3. La opción	568
Organigrama: Los condicionantes de la libertad	570
Vinculación del concepto de ciudadanía con la libertad	572
Organigrama: Vinculación entre libertad y ciudadanía	572
6.2. ESPACIOS COMUNES ENTRE EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO Y EL DESARROLLO HUMANO	573
Organigrama sobre los lugares comunes entre el Desarrollo Humano y el aprendizaje artístico	575

6.2.1. La Creatividad	575
Condiciones para la creatividad	576
Naturaleza del proceso creativo en el aprendizaje artístico	577
Características de una enseñanza creativa	582
La creatividad social como elemento para el Desarrollo Humano	583
Creatividad y componentes del Desarrollo Humano	585
Organigrama de las relaciones de la creatividad con los componentes del Desarrollo humano	586
6.2.2. La inteligencia cualitativa	587
La educación en el arte y el desarrollo de la inteligencia cualitativa	587
La capacidad de relación como resultado de la inteligencia cualitativa	592
Tabla: la inteligencia cualitativa como vinculación entre el Desarrollo Humano y el aprendizaje artístico	598
6.2.3. La actitud representativa	598
Las formas de representación y el Desarrollo Humano	598
La visibilización y la recodificación como estrategias de desarrollo	605
Organigrama: Las estrategias de representación para el Desarrollo Humano	607
La inteligencia representativa como facultad del juicio ciudadano	608
Esquema: La actitud representativa como Desarrollo Humano	611
6.3. CONCLUSIÓN	612
6.4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO VI	613

Capítulo VII: SISTEMA DE REFERENCIA CONTEXTUALISTA PARA LA BÚSQUEDA DE COMPETENCIAS

7.1. GRANDES CORRIENTES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	615
7.1.1. La corriente expresionista	619
Objetivos generales	619
Contenidos	620
Estrategias o métodos	620
Evaluación	620
Desarrollo curricular	620
7.1.2. El racionalismo científico	621
El arte como saber organizado: la reconstrucción de la Educación Artística	621
Objetivos de la reconstrucción de la Educación Artística	625
Contenidos	625
Estrategias o métodos	626
Evaluación	627
Desarrollo curricular	628
7.1.3. La corriente reconstruccionista	628
Objetivos de la corriente reconstruccionista	632
Contenidos	633
Estrategias o métodos	634
Evaluación	635
Desarrollo curricular	639
7.1.4. Conclusión	640
7.2. COMPONENTES DEL DESARROLLO COMO RESPUESTAS AL CONTEXTO	642
7.2.1. El Contexto: la sociedad de la información	642
7.2.2. Componentes del Desarrollo Humano	645
7.3. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS	647

7.4. COMPETENCIAS PARA EL EMPODERAMIENTO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	648
7.4.1. El Empoderamiento	648
Concepto	648
Dimensiones políticas	648
Organigrama: La relación del empoderamiento y la gobernabilidad	650
Implicaciones educativas	652
Organigrama: las implicaciones educativas del empoderamiento	663
Conclusión	663
7.4.2. Localización del empoderamiento en la Educación Artística	666
Empoderamiento en los objetivos	666
Cuadro 1A: El empoderamiento en los objetivos expresionistas	669
Cuadro 1B: El desempoderamiento en los objetivos expresionistas	669
Cuadro 2A: El empoderamiento en los objetivos racionalistas-científicos	672
Cuadro 2B: El desempoderamiento en los objetivos racionalistas-científicos	672
Cuadro 3A: El empoderamiento en los objetivos reconstruccionistas	674
Cuadro 3B: El desempoderamiento en los objetivos reconstruccionistas	675
Empoderamiento en los contenidos	675
Cuadro 4: El poder en los contenidos expresionistas	677
Cuadro 5A: El empoderamiento en los contenidos racionalistas-científicos	680
Cuadro 5B: El desempoderamiento en los contenidos racionalistas-científicos	681
Cuadro 6A: El empoderamiento y contenidos reconstruccionistas	683
Cuadro 6B: El desempoderamiento en los contenidos reconstruccionistas	684
Empoderamiento en los métodos	684
Cuadro 7: El poder en los métodos expresionistas	686
Cuadro 8A: El empoderamiento en los métodos científicos-racionalistas	687
Cuadro 8B: El desempoderamiento en los métodos científico-racionalistas	688
Cuadro 9: El empoderamiento en los métodos reconstruccionistas	690
Empoderamiento en la evaluación	693
Cuadro 10: Propuesta de una evaluación para el empoderamiento	694
7.5. COMPETENCIAS PARA LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	701
7.5.1. La equidad	701
Concepto	701
El contexto: la sociedad de la información como modelo dual	701
La dualidad en la sociedad de la información	703
La educación como realidad dual respecto a la equidad	704
La dualidad de la educación respecto a la equidad	712
Propuestas para una educación que construya la equidad	712
Competencias educativas para la equidad	723
Organigrama de las competencias educativas para la equidad	723
7.5.2. Localización de competencias para la equidad en las tres grandes corrientes de la educación artística	724
Primera competencia: creación de una dinámica expansiva	724
Segunda competencia: descentralización que acerca los márgenes	730
Tercera competencia: alfabetización desde la diferencia y la diversidad en pro de un orden social basado en el mestizaje	732
Cuarta competencia: lograr que la vida sea significativa	738
Quinta competencia: crear un universo simbólico alternativo con discursos que recuperen la expresión apropiada	744

Organigrama resumen de la vinculación entre las competencias	750
7.6. COMPETENCIAS PARA UNA PRODUCTIVIDAD DESDE LAS CAPACIDADES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	751
7.6.1. La productividad centrada en el desarrollo de la capacidad	751
La productividad en la nueva sociedad del conocimiento	751
Educación y productividad para un Desarrollo Humano Sostenible	760
7.6.2. Competencias educativas para una productividad centrada en el desarrollo de la capacidad	763
7.6.3. Productividad y principales corrientes en la Educación Artística	764
La productividad en la corriente expresionista	764
La productividad en la corriente racionalista-científica	766
La productividad en la corriente reconstruccionista	767
7.7. COMPETENCIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	769
7.7.1. La sostenibilidad	769
La sostenibilidad como categoría histórica del desarrollo	770
Debilidades institucionales que impiden la sostenibilidad	774
Múltiples modelos de sostenibilidad	775
7.7.2. Dimensiones de la sostenibilidad en el Desarrollo Humano	781
La sostenibilidad como una nueva forma de convivencia con la naturaleza	781
La sostenibilidad como un replanteamiento ciudadano del consumo	786
La transformación de espacios en ámbitos	790
7.7.3. Competencias educativas para la sostenibilidad	791
Saber cuidar las manifestaciones artísticas como ética de lo humano	791
Mantener una convivencia sostenible en la naturaleza	791
Transformación de los espacios en ámbitos	791
7.7.4. Sostenibilidad y principales corrientes en la educación artística	792
Tabla del cuidado de las artes	792
Tabla de la convivencia sostenible en la naturaleza	793
Tabla de la transformación de los espacios en ámbitos	794
7.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO VII	795

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES DE LA TESIS	805
---------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA GENERAL	829
-----------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

“Construir un mundo que sea menos feo, menos cruel y menos inhumano”.
Paulo Freire

Las palabras de Freire resumen claramente el motivo de este trabajo. La idea de dirigir una mirada a la educación artística desde el paradigma de Desarrollo Humano nació en América Latina. He vivido y trabajado diez años en diferentes lugares de América. Como resultado de esos años mi propia familia es intercultural, compartimos dobles nacionalidades y vivimos la realidad del mestizaje cultural. Desde esa concepción de ciudadanía múltiple mis hijos van creciendo y construyendo sus identidades.

En estos diez años de trabajo la educación artística ha sido mi campo de acción en diferentes lugares y países:

En el Salvador (1990-1995) la educación artística ha estado conmigo en comunidades campesinas -trasladadas forzosamente por la guerra- en barriadas de chabolas al lado de cloacas, acompañando a mujeres analfabetas en talleres de expresión y a niños traumatizados por la guerra, en universidades comprometidas con el cambio social y pagando ese compromiso con su sangre como en la Universidad Centroamericana de El Salvador (UCA).

En Chile (1997-2003), la educación artística me introdujo en comunidades terapéuticas para drogadictos provenientes de lugares en extrema pobreza, en clases nocturnas para obreros que buscaban capacitación como técnicos, en centros para estudiantes de clase media alta y en un colegio privado de elite.

La variedad de experiencias y lugares llenó mi vida y mi currículum de pequeños relatos de minorías y de pueblos muchas veces silenciados. También me hizo conocer a las clases medias comprometidas con el cambio social en los dos países. Comprendí la enorme utilidad de la educación artística. Siempre hay un lugar para la experiencia artística: entre la basura, los enfrentamientos armados, la represión, entre los analfabetos en nuestro alfabeto impuesto, entre los obreros, entre los poderosos, entre los que buscan cambiar. Como dicen las siguientes palabras de López García:

“El valor de la educación artística reside en su facultad de aproximarnos al mundo y sus gentes, porque nos enseña tangiblemente lo que otros piensan, a comprender, admitir y tolerar otras formas de sentir y de pensar” López García, C. 1993:85)¹

En los años que pasé en el Salvador puede participar del proceso de paz, y conocí de cerca el trabajo de Naciones Unidas, de la cooperación para el desarrollo, y de muchas ONG. Allí descubrí el sentido del Desarrollo Humano y su necesidad. También descubrí que para participar en la cooperación al

¹ LÓPEZ GARCÍA, C. (1993): “A propósito de la educación artística”. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación* nº 8. Pp. 84-93.

desarrollo -incluso en la frontera de los conflictos- no es necesario pertenecer a profesiones técnicas y especializadas en ayuda humanitaria emergente. La educación artística tiene un lugar importante en ese mundo.

Esta tesis es resultado de estos diez años en América, y también es resultado de mi formación española, el acceso a libros, conferencias y mi preparación intelectual. Es un intento de tejer redes que unan todos los pequeños relatos en mi experiencia enseñando arte en América, con la realidad española. Posibilitar puentes de ida y de vuelta entre el Desarrollo Humano y La educación artística, desde el convencimiento vivido de su profunda vinculación y necesidad mutua.

HIPÓTESIS

La motivación de la tesis surgió -como hemos comentado anteriormente- en América latina: en los años de trabajo allí, desde la educación artística y en el conocimiento de la Cooperación al Desarrollo y la colaboración en proyectos de desarrollo. La práctica surgida en la vida latinoamericana ha hecho posible el planteamiento de la siguiente hipótesis:

Es posible establecer una relación entre la educación artística y el Desarrollo Humano, debido a que comparten ámbitos identitariamente, que hacen posibles campos de acción conjuntos. Visibilizar y conceptualizar las características de esta relación abre un camino muy beneficioso para ambas realidades.

OBJETIVOS

Objetivo general

El principal objetivo y eje de todo el trabajo será:

Analizar la vinculación necesaria entre la educación artística y el Desarrollo Humano desde su confluencia en ámbitos identitarios.

Conseguir un objetivo tan amplio implica la previa consecución de metas u objetivos previos o intermedios.

Objetivos específicos

1. *Pensar globalmente para poder actuar localmente*

Para cumplir el objetivo es necesario Contextualizar la reflexión desde una visión estructural del mundo, no sólo verlo desde nuestra cultura específica. Este objetivo nos introduce en un marco de referencia que trasciende nuestras fronteras, se aborda desde una serie de temas clave:

- Conocer la sociedad actual definida como “de la información”.
- Ahondar en el fenómeno de la globalización y sus influencias en las nuevas transformaciones sociales.
- Descubrir las influencias de la nueva sociedad de la información y de la globalización en la educación.
- Conocer las nuevas perspectivas ideológicas que intentan explicar el mundo actual.
- Aplicar las nuevas perspectivas ideológicas a la educación.
- Localizar en una panorámica general la situación actual de la educación en el mundo, tanto en el Norte como en el Sur:
 - Determinar sus obstáculos.
 - Conocer los retos que se plantean para el futuro.
- Localizar específicamente la situación de la educación en España:
 - Problemas.
 - Propuestas de futuro.

2. *Conocer las dos realidades sobre las que queremos determinar vínculos de encuentro*

- Conocer el paradigma de Desarrollo Humano y su vinculación con otras corrientes actuales de pensamiento:
 - Conocer la historia del concepto de desarrollo y las diferentes teorías que lo intentan definir
 - Determinar los componentes y las dimensiones del Desarrollo Humano
 - Conocer los modelos que existen para su caracterización
 - Evidenciar la situación actual del Desarrollo Humano en el mundo
 - Conocer las propuestas para el futuro
- Conocer la relación entre el Desarrollo Humano y la educación en general:
 - Conocer la educación para el desarrollo
 - Evidenciar la relación entre la educación para el desarrollo y la educación para la ciudadanía global
- Conocer y comprender la situación actual de la educación artística:
 - Recorrer el siglo XX con las diferentes concepciones de la educación artística en su historia.
 - Conocer y evidenciar las últimas tendencias con las nuevas problemáticas que nos introducen en el siglo XXI.

- Situar el caso español:
 - Conocer las características de la propuesta curricular oficial actual.
 - Evidenciar las perspectivas críticas

3. Establecer la existencia de vínculos identitarios entre el Desarrollo Humano y la educación artística para fundamentar esencialmente la relación

- Crear ámbitos de encuentro definiendo lo común entre ambas realidades
 - Determinar los factores que constituyen el paradigma de Desarrollo humano
 - Determinar los elementos básicos y generales que conforman el aprendizaje artístico
 - Poner en relación el paradigma del Desarrollo Humano con el aprendizaje artístico definiendo espacios comunes de identidad.

4. Determinar concretamente las características y condiciones de la relación para posibilitar campos de acción conjuntos

- Establecer un método general, basado en competencias, que aporte unos criterios de discernimiento que permitan localizar la presencia del Desarrollo Humano en las diferentes concepciones de Educación artística
 - Agrupar las grandes tendencias históricas de la educación artística en tres grandes corrientes generales.
 - Evidenciar las características de los principales componentes del Desarrollo Humano
 - Elaborar competencias de una educación artística para el Desarrollo Humano formadas por la vinculación de los componentes del Desarrollo con la educación artística
 - Discernir la presencia de las competencias en las tres grandes corrientes de la educación artística

METODOLOGÍA

Es una investigación generada en el ámbito de la disciplina, desde una visión panorámica en la que se intenta reunir conceptos y realidades, hasta ahora separados, para dar lugar a una nueva síntesis.

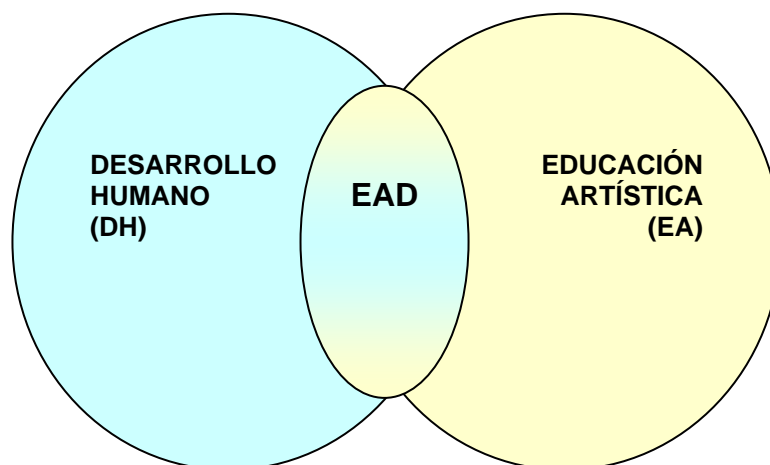
La relación con la práctica es básica ya que tiene por objeto el conocimiento y la comprensión de una determinada realidad, por lo que podemos definir la tesis como un trabajo teórico basado en una metodología expositiva y en la expresión de concepciones racionales. El objetivo primordial no es resolver

problemas de la práctica sino la ampliación de los límites de la educación artística vinculándola a otros campos del saber. Buscamos una nueva perspectiva epistemológica que nos aporte una nueva mirada a la educación artística.

El enfoque utilizado es estructural basado en la comprensión de las relaciones de los fenómenos o realidades escogidas. Para ello se tienen en cuenta también planteamientos crítico-dialécticos que aportan el conocimiento de las fuerzas e intereses sociales y económicos que actúan respecto a las realidades objeto de estudio. Todo esto se trabaja desde una perspectiva cultural de la realidad.

La ecuación de la investigación, utilizando la teoría matemática de los conjuntos sería: **la intersección**. Cada conjunto está expresado por dos descriptores, o palabras clave, la ecuación de búsqueda establece una relación y localiza los campos de investigación documental:

Organigrama sobre la ecuación de la investigación



Desarrollo Humano (DH) \cap Educación Artística (EA) = Educación Artística para el Desarrollo (EAD)

La estructura de la Tesis está compuesta por dos grandes bloques.

Bloque 1: El conocimiento o marco de referencia conceptual

Formado por la recopilación de reflexiones y pensamientos sobre las dos realidades a vincular.

Procedimiento de investigación documental

Primer paso: Determinación genérica del área de la investigación mediante la revisión de fuentes documentales:

- Fuentes primarias en literatura organizada (monografías y tratados)

- Fuentes primarias en literatura no organizada (revistas, conferencias, actas de congresos)

Esta revisión documental tiene como objeto:

- Investigar las publicaciones habidas sobre el paradigma de Desarrollo Humano.
- Investigar las publicaciones sobre la actualidad en la Educación Artística.

Segundo paso: la agrupación de la información en cinco grandes bloques

- Primero hemos situado la educación artística y el Desarrollo Humano en el mundo, en este proceso de contextualización pretendemos abordar la sociedad del conocimiento -o de la información-, la globalización y las nuevas corrientes de pensamiento como un entrecruzamiento de realidades que constituyen la realidad actual complejamente.
- Segundo, el Desarrollo Humano -como paradigma y como programa para la práctica- sus elementos y sus dimensiones. También hemos evaluado su situación actual y sus propuestas para el futuro.
- Tercer bloque, la educación y el Desarrollo Humano que nos introduce en la educación para el desarrollo.
- Cuarto bloque: la educación para la ciudadanía global.
- Quinto y último bloque del marco teórico: la educación artística. Con un recorrido por su historia a lo largo del s. XX y las últimas tendencias que nos introducen en el s. XXI. Deteniéndonos finalmente en la situación actual española.

Fuentes de información

Bibliotecas y Centros de Documentación:

- Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes. UCM, Madrid.
- Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación. UCM, Madrid.
- Biblioteca de la Facultad Pontificia de Comillas. Madrid.
- CIDE. Biblioteca General de Educación. Centro de Información y Documentación Educativa. Ministerio de Educación.
- Centro de Documentación de Entreculturas (Fundación para la Educación y el Desarrollo de los Pueblos).

Cursos y Conferencias:

- Semana Mundial de Acción de la CME (Compromiso Mundial por la Educación): “Educar para Erradicar la Pobreza”. 24 al 30 de abril de 2005.
- IV Foro de Educación en Valores: “Educación aeropuerto intercultural”. Madrid. 12 y 13 de noviembre de 2004.
- I Jornadas Internacionales sobre la Educación como Factor de cambio Social. Casa de América, Madrid, 2 y 3 de noviembre de 2004.
- Seminario sobre Equidad. Fundación Entreculturas, Madrid, Octubre, 2004.
- III Foro de Educación en Valores: “El mundo en casa”, Madrid. 28 y 29 de noviembre de 2003.
- Encuentro Nacional de Entreculturas sobre “Exclusión-Inclusión”. El Escorial, Madrid. 26 al 28 de septiembre de 2003.

Bloque 2: Reflexión y elaboración a partir de la información recogida para establecer criterios de relación entre los dos grandes campos

En esta reflexión se establecen los términos del encuentro o los elementos de la relación. Para ello acudimos a dos tipos de sistemas justificativos para nuestra propuesta. En algunas investigaciones de Eisner (1995)² o de Gardner (1994)³ en educación artística, se deducen dos sistemas justificativos:

- *El sistema de referencia esencialista o intrínseco.* Afirma que la educación del arte aporta unos valores que son intrínsecos al desarrollo humano.
- *El sistema de referencia contextualista o instrumental.* Utilizar este argumento implica el análisis previo de la realidad. De la situación social general surgen determinadas necesidades, para las cuales un concepto determinado de desarrollo funcionaría como solución. En nuestro caso a partir de la comprensión del contexto (cuya base es el primer capítulo de este trabajo) determinamos no sólo el desarrollo humano como vía de posible futuro sino la implicación necesaria de la educación artística en su viabilidad, digamos de manera sencilla que de la realidad surgen interrogantes y exigencias que nos conducen a determinar que la realización viable de un proyecto de desarrollo humano pasa por la educación y en parte por una determinada educación artística.

² EISNER, E. W. (1995): *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós.

³ GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

Ambos sistemas de referencia justificativa son compatibles y complementarios para poder desarrollar posteriormente la tesis propuesta. La complementariedad entre ambos radica en la necesidad de armonizar y ajustar los principios y los valores intrínsecos con los objetivos y necesidades del contexto así como con sus medios. De esta manera obtenemos la fundamentación profunda sobre la que apoyarnos sin descuidar las circunstancias y su aplicación práctica. Al fondo de ambas justificaciones está, en un plano distinto, que podríamos denominar valórico o utópico, la convicción de que la vinculación profunda de enseñanza del arte con el desarrollo humano puede colaborar positivamente a la transformación social para que las víctimas de este mundo dejen de serlo, o por lo menos disminuyan.

A continuación vamos a detenernos especificando cada método.

Método esencialista

Para desarrollarlo entramos en un terreno epistemológico.

- **Primer paso.** Clarificación de los dos términos que van a configurar la relación:
 - El Desarrollo Humano, como paradigma.
 - La educación artística, considerada como aprendizaje del Arte.
- **El Segundo paso.** Determinar los puntos en común estableciendo los componentes de la relación.

En este apartado buscamos respuestas sustantivas, desde el ámbito general de los principios. Es una fundamentación sobre la que luego hay que estructurar las aplicaciones. Para ello incorporamos el segundo método que llamamos:

Método contextualista

A través de él determinamos las condiciones que viabilicen el desarrollo humano en la educación artística. Estas condiciones se pueden sistematizar como un método de discernimiento aplicable para cualquier concepción de la educación artística surgida en diferentes tiempos y lugares.

- **El primer paso.** Consiste en agrupar dentro de tres grandes corrientes las diferentes concepciones de educación artística, siguiendo una propuesta de Efland (2000)⁴.
 1. La corriente expresionista
 2. La corriente racionalista científica
 3. La corriente reconstruccionista

⁴ EFLAND, A., (2002): *Una historia de la educación del arte*. Barcelona. Paidós.

La idea de esta abstracción es facilitar la generalización del método. Son tres corrientes con tendencias muy distintas, pero hacen fácil su reconocimiento en cualquiera de las propuestas actuales sobre educación artística, que suelen compartir e integrar las características de dos de las grandes corrientes. Es difícil encontrar actualmente una de estas corrientes en estado puro.

Las tres grandes corrientes son grandes líneas de pensamiento sobre la enseñanza del arte que han ido impulsando épocas y alternándose en la historia. Cada una de ellas ha sido mostrada desde: los objetivos, los contenidos, los métodos, la evaluación y el desarrollo curricular. Todos ellos definidos en puntos muy concretos para facilitar la aplicación posterior del método de localización de competencias.

- **El segundo paso.** Consiste en el análisis de los principales componentes del Desarrollo Humano concebidos como respuestas contextualizadas a las exigencias que nos plantea actualmente la realidad. Los componentes son cuatro:
 1. Empoderamiento
 2. Equidad
 3. Productividad
 4. Sostenibilidad

- **El tercer paso.** Definición de competencias educativas. construidas en la relación entre las principales corrientes en educación artística y los componentes del desarrollo humano. Las competencias las definimos como saberes y actitudes que permiten la transferencia práctica de determinados aprendizajes.

Las hemos clasificado siguiendo a los componentes del Desarrollo Humano, por lo que hemos definido cuatro grandes bloques con sus respectivas concreciones:

1. Competencias para el empoderamiento en la educación artística.
 2. Competencias para la equidad en la educación artística.
 3. Competencias para la productividad en la educación artística.
 4. Competencias para la sostenibilidad en la educación artística.
- **El cuarto paso.** Aplicación del método, consiste en situar los elementos de cada competencia en las diferentes corrientes de educación artística para conocer si está presente o no. Es lo que denominamos un proceso de localización a través del que pretendemos determinar relaciones, huellas de un fenómeno en otro.

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

CAPÍTULO I:

EL CONTEXTO

1.1. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Vamos a describir a grandes rasgos las características de la sociedad en la que vivimos porque necesitamos definir el contexto en dónde estamos, y desde dónde educamos. Para ello utilizaremos el análisis de Manuel Castells (1994)⁵ en el que explica el proceso de transformación estructural en las sociedades avanzadas, como la española. A esta nueva sociedad post-industrial la denomina **sociedad informacional**.

La sociedad de la información (o informacional) surge como consecuencia del impacto combinado de una revolución tecnológica, basado en tecnologías de información-comunicación y la globalización de la economía. Todo esto unido a transformaciones profundas del orden social debido al nuevo rol de las mujeres con sus repercusiones en el ámbito familiar y a transformaciones políticas como consecuencia de la caída del comunismo en la Unión Soviética. Las bases de esta nueva revolución socio-técnica son la centralidad de la generación de conocimiento y el procesamiento de la información.

¿Cómo hemos llegado a esta sociedad?

Para responderlo hay que remontarse al periodo que transcurre después de la segunda guerra mundial cuando el conocimiento y la información se convierten en los elementos fundamentales de generación de riqueza y de poder en la sociedad.

Las sociedades post-industriales son más políticas y se organizan en torno a las opciones sociales, igual que las sociedades agrícolas estaban organizadas en función de la supervivencia frente a una naturaleza hostil y las sociedades industriales lo estaban alrededor de los procesos de acumulación de la economía. Además, la estructura ocupacional de la sociedad se diversifica en lo que se refiere a actividad. La expansión de los servicios significa simplemente una extensión de crecimiento de trabajo humano más allá de la esfera de la producción material.

¿Qué caracteriza a la sociedad informacional?

Estas sociedades post-industriales están caracterizadas e incluso definidas, por el cambio de los bienes de producción a las actividades de servicios. La expansión de los servicios es necesaria porque el procesamiento de información, la generación de conocimientos y su distribución son fundamentales

⁵ CASTELLS, MANUEL. (1994): *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

para la obtención de beneficios. Como consecuencia de los imperativos económicos y de las demandas socio-institucionales, una proporción creciente de la actividad humana y de los recursos es dedicada en nuestras sociedades al procesamiento de la información u otras actividades no productivas.

Esta transformación de la estructura ocupacional está caracterizada por el crecimiento de los grupos sociales con educación superior. Una fuerza de trabajo altamente calificada, creativa y cada vez más autónoma favorece la fuente de productividad y competitividad, todos los factores que contribuyan directamente al aumento de tal capacidad son fuerzas de producción. La capacidad mental del trabajo está verdaderamente unida a la educación y a la formación, pero en una sociedad abierta y compleja, dependiendo de la variedad de culturas y de las condiciones institucionales.

El cambio social no está limitado a la transformación de la estructura social, implica también nuevas dinámicas sociales con nuevos centros de conflicto y de poder. El control del conocimiento y de la información decide quien tiene poder en la sociedad. Los tecnócratas son la nueva clase dominante, independientemente del hecho de que el poder político es ejercido por políticos que controlan el estado. Las clases dominadas son los consumidores, la población no participante. El carácter estratégico de las tecnologías de la información en la productividad de la economía y en la eficacia de las instituciones sociales cambia las fuentes de poder en la sociedad y entre sociedades. El control de la ciencia y la técnica, de las tecnologías de la información, llega a ser una fuente de poder en sí misma.

Un efecto principal de las nuevas tecnologías de la información es que unen procesos de producción, distribución y dirección por medio de organizaciones y diferentes tipos de actividades. Además ya la industria o la agricultura no pueden ya ser concebidos independientemente de la información y de las actividades de servicio que forman parte de la producción de bienes. La consecuencia es la superación de la distinción tradicional fundamental entre la agricultura y los servicios, o entre la manufactura y los servicios en el proceso de la producción.

La penetración de sistemas microelectrónicos y ordenadores en el lugar de trabajo ha revolucionado la organización y la competitividad; la biología y no la física, es la ciencia decisiva del siglo XXI; las universidades no han emergido como instituciones centrales de la sociedad post-industrial, son las corporaciones y sobre todo los medios de comunicación.

Para comprender mejor el alcance de los medios de comunicación vamos a utilizar la distinción que realiza Jürgen Habermas (1987b:260)⁶ A unos medios los denomina "deslingüistizados":

"Los medios de comunicación deslingüistizados como son el dinero y el poder, concatenan interacciones en el espacio y en el tiempo produciendo

⁶ HABERMAS, Jürgen. (1987b): *Teoría de la Acción Comunicativa II. Crítica de la Razón funcionalista*. Madrid, Editorial Taurus.

redes, cada vez más complejas, a las que no se puede mantener presentes en conjunto, ni pueden atribuirse a la responsabilidad de nadie”.

“Pues, si la capacidad de responder de las propias acciones significa que uno puede orientar su acción con pretensiones de validez susceptibles de crítica, entonces esa coordinación de la acción desmundanizada y descolgada de todo consenso alcanzado comunicativamente, ya no ha menester de participantes en la interacción que sean capaces de responder de sus acciones en el sentido indicado. En cambio aquellos medios de comunicación que, como la reputación o el compromiso valorativo, jerarquizan o condensan procesos de entendimiento, pero sin sustituirlos, sólo en primera instancia exoneran la interacción de la necesidad que ésta implica de tomar postura con un ‘sí’ o un ‘no’ frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica. Estos medios penden del desarrollo de tecnologías de la comunicación porque estas posibilitan la formación de espacios de opinión pública, es decir cuidan de que las redes de comunicación, por tupidas que sean, queden conectadas con la tradición cultural, en última instancia siguen dependiendo, pues de la acción de sujetos capaces de responder de sus actos”.

Los medios deslingüístizados influyen de forma determinante en la creación de una estructura social desmundanizada y descolgada de todo proceso de comunicación social que posibilite consensos alcanzados comunicativamente. Los medios de comunicación *lingüístizados* jerarquizan procesos de entendimiento, implicando tomas de postura y posibilitando la formación de espacios de opinión pública.

Este mundo que amplía el sistema reproducción no sólo hace referencia a corporaciones multinacionales. Redes y empresas y las redes auxiliares de distribución también se organizan en una producción global de dirección. Vivimos en una economía interdependiente, global, cuyos vínculos internos han sido reforzados hasta el punto de ser inextricables, en un movimiento de integración. Las sociedades no son reducibles a economías pero las estructuras sociales no se pueden analizar independientemente de lo que sucede al nivel de la estructura económica. En conjunto, y como una tendencia general, las redes multidireccionales están sustituyendo a las burocracias verticales, sobre las bases de unas tecnologías de la información/comunicación flexibles, asequibles y cada vez más poderosas.

La habilidad de usar (y de alguna manera producir) tecnologías de la información se ha convertido en una herramienta fundamental de desarrollo. Es el equivalente histórico de lo que fue la electrificación. Esto implica que la sociedad tenga capacidad informacional (trabajo, instituciones y organización). La dependencia tecnológica se convierte en el obstáculo fundamental para el desarrollo en nuestro mundo. El mundo entero queda interconectado en sus funciones económicas a través de flujos de información y comunicación. El acceso a tales flujos se hace crítico para cualquier economía, estar desconectado de la red es el equivalente a no existir. La posición en la red, es decir la función obtenida en la nueva división internacional del trabajo, se convierte en un elemento esencial para definir las condiciones materiales de existencia de cada país o región.

Pero esta economía informacional conecta el planeta entero en una serie de redes de flujos selectivamente. Porque la productividad y la competitividad se basa cada vez menos en los recursos primarios, y cada vez más en el conocimiento y en la información. Como consecuencia de esto va aumentando la irrelevancia económica de grandes áreas del mundo. Como la economía se desarrolla hacia valores añadidos más elevados (la información basada en productos) la acumulación del capital aumenta los beneficios hacia el centro y no hacia la periferia. Sociedades nacionales, locales y regionales están cambiando de una posición de explotación dependiente a la irrelevancia estructural en la nueva economía.

Existe una tendencia simultánea hacia la globalización e individualización en la difusión imagen/sonido. Por un lado el planeta (desigualmente) conectado en una red global de información e imágenes que viajan por todo el mundo instantáneamente, por otro lado, los “media” son menos y menos orientados hacia las masas. Los mercados y el público han sido segmentados y estratégicamente elegidos. La emergencia de redes especializadas, a través de la televisión por cable o vía satélite, es una nueva forma de distribución de la imagen y de recepción. En un desarrollo relacionado, la difusión rápida de la representación de la realidad virtual en las redes del ordenador, crea la posibilidad de individualizar la representación y percepción de la imagen autoprogramada, que desconecta de una forma creciente a los individuos de los mass media, mientras que conecta las expresiones de comunicación individualizada al mundo mental de los individuos. Las consecuencias sociales de tales desarrollos de la tecnología son la tensión creciente entre globalización e individualización en el universo del audiovisual, suscitando el peligro de la ruptura de los patrones de comunicación social entre el mundo de los flujos de información y el ritmo de las experiencias personales.

Después de mostrar un panorama general sobre lo que caracteriza a la Sociedad de la Información vamos a detenernos en algunos aspectos para analizarlos con más detalle:

1.1.1. La globalización

Estamos en un proceso que supera los límites de la economía, podemos nombrar como “internacionalización”, “globalización” y “mundialización” al histórico encuentro entre las distintas regiones del mundo y sus desiguales resultados. Es “un mundo desbocado”, utilizando la terminología de Giddens, un mundo que va cambiando profundamente no sólo en los ámbitos de la política, de la economía, de la ciencia o de la tecnología, sino que cambia en lo más decisivo como ha escrito el sociólogo Anthony Giddens (2000:65)⁷ *“de todos los cambios que ocurren en el mundo, ninguno supera en importancia a los que tienen lugar en nuestra vida privada...hay en marcha una revolución mundial sobre cómo nos concebimos a nosotros mismos y cómo forzamos lazos y relaciones con los demás (...) no podemos abstraernos del torbellino de cambios que llegan al*

⁷ GIDDENS, A. (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus.

corazón mismo de nuestra vida emocional. Está emergiendo una nueva cultura y un nuevo tipo de hombre”.

Una grave consecuencia de la globalización es que el espacio-tiempo nacional y estatal pierde su primacía frente a los espacios-tiempos globales, esta desestructuración nos lleva a una progresiva disolución de los espacios, en palabras de Imanol Zubero (2002)⁸:

“Tal vez la característica más definitoria de esta época denominada ‘segunda modernidad’ sea la progresiva disolución de los espacios. Vivimos el tiempo de la globalidad, una época en la que se va configurando la sociedad mundial. En palabras de P. Virilio, hoy en día hemos puesto en práctica los tres atributos de lo divino: la ubicuidad, la instantaneidad y la inmediatez”.

Pero esta globalización configura una sociedad mundial desde un modelo occidental, es el resultado de la implantación hegemónica de un concepto de vida, de tiempo y de historia: Utilizando estudios sobre la globalización de David Held (2002)⁹, podemos definir la globalización como un conjunto de procesos que crean un mundo caracterizado por relaciones y redes humanas cada vez más extensas. También es característica de la globalización su elevada intensidad relativa, su alta velocidad e impacto en múltiples facetas de la vida. Como resultado aparece una economía planetaria dominada por un mercado financiero que opera 24 horas al día, por empresas transnacionales con un volumen de facturación que supera el producto bruto de muchos países de renta media, por nuevas formas del derecho internacional y por el desarrollo de estructuras regionales y planetarias de gobierno. Junto a todas estas variables también aparecen problemas globales como el calentamiento de la tierra el blanqueo de dinero y el narcotráfico, el terrorismo internacional, el SIDA, la ingeniería genética entre otros.

Para Held el orden global está constituido por un conjunto de redes y “constelaciones de poder” formadas por las comunidades, Los Estados, las instituciones internacionales, las organizaciones no gubernamentales, las corporaciones transnacionales y las fuerzas sociales. Estas redes de poder superpuestas rebasan los límites territoriales y ponen en cuestión el orden mundial “wetsfaliano” basado en el Estado-nación y el principio de soberanía absoluta sobre el territorio y la población. La globalización está asociada con una estructura en evolución que impone restricciones a los actores que las integran y a la vez les confiere poder. La globalización es profundamente desigual: refleja las pautas existentes de desigualdad y jerarquía y, al mismo tiempo, genera nuevas pautas de inclusión y exclusión. En esta dinámica, el poder político efectivo depende cada vez menos de los Gobiernos nacionales, y es preciso negociarlo entre las diversas fuerzas y organismos públicos y privados en los planos nacional, regional e internacional. La idea de pueblo soberano –es decir, autónomo- como una comunidad política ya no se puede situar dentro de los límites del Estado nación. Parte de los esfuerzos y de los procesos más básicos que determinan la vida de la

⁸ ZUBERO, I. (2002): “El espacio de una nueva sociedad civil globalizada”. *Somos. Revista de desarrollo y educación popular*. Primavera 2002.

⁹ HELD, David. (2002): “La globalización tras el 11 de septiembre”, en: *El País*. Madrid, 8 de julio 2002.

comunidad, está fuera del alcance de los Estados nacionales y de sus autoridades políticas, pese a que estas puedan gozar de plena legitimidad política y, en especial, de legitimidad democrática.

Ulrich Beck (2002)¹⁰ se refiere a esta realidad afirmando:

“A la vista de las amenazas del terror global, pero también de las catástrofes climáticas, de las migraciones, de las sustancias nocivas para los alimentos, de la delincuencia internacionalmente organizada, etc., la única vía que lleva a la seguridad nacional es la de la cooperación transnacional (...). Hay que aplicar un principio paradójico: el interés nacional de los Estados los fuerza a desnacionalizarse y transnacionalizarse. Es decir, a renunciar a la soberanía para resolver sus problemas nacionales en un mundo globalizado”

El sistema internacional contemporáneo se caracteriza por una brecha o déficit jurisdiccional y de incentivos: en un mundo globalizado y regionalizado, pero en el que la autoridad política está fragmentada en unidades estatales, surge el problema de las “externalidades” de las que nadie se ocupa y la ausencia de instituciones que aseguren la provisión y regulación del uso de los bienes públicos internacionales. Aunque los mercados están cada vez más integrados, la autoridad política sigue fragmentada en los Estados y, al existir marcadas asimetrías en la distribución de costes y beneficios de la cooperación, es frecuente que esta no se produzca. En ese marco pueden producirse acuerdos internacionales de cooperación, como por ejemplo el protocolo de Kioto, pero al no existir algunas reglas imperativas que exijan el cumplimiento de los acuerdos, muchas veces estos no llegan a tener efecto. Esta situación pone en peligro a protección efectiva de todo un conjunto de derechos, incluidos los derechos civiles, políticos, económicos y sociales, y esta circunstancia es especialmente grave porque vivimos en un mundo profundamente desigual en el reparto de la riqueza y el poder. Held (1997)¹¹.

En palabras de Gorostiaga (1978)¹²:

“Esta globalización implica una dualización; hemos creado una sociedad antagónica entre el norte y el sur, los ricos y los pobres, los que saben y no saben, los blancos y los de color, el hombre y la mujer, el derroche del consumo presente frente a la crisis de sostenibilidad ambiental. (...) la pobreza de las mayorías ya no es sólo una carencia de lo básico sino una situación de exclusión económica y de apartheid tecnológico-educativo, que hacen que una mayoría de la población mundial sea cada vez más superflua, desechable y peligrosa para la estabilidad y la gobernabilidad del sistema”

La internacionalización afecta a todo el conjunto del capital: el ciclo del capital-mercancía, basado en la expansión del comercio internacional; al ciclo del capital-dinero, cuya máxima expresión es la exportación de capitales y la difusión

¹⁰ BECK, Ulrich. (2002): *La sociedad del riesgo*. Madrid, Editorial Siglo XXI.

¹¹ HELD, David. (1997): Op. Cit.

¹² GOROSTIAGA, X. (1978): *Los centros financieros internacionales en los países subdesarrollados*. México, Instituto Latinoamericanos de Estudios Transnacionales.

de la inversión directa en el extranjero, acompañada de una profunda interrelación monetaria y financiera entre los diversos países; y al ciclo del capital productivo, construido sobre la posibilidad de fragmentar los procesos en busca de mayores rentabilidades del capital. Si bien es posible detectar elementos de continuidad en estos procesos de internacionalización desde el s. XIX, hoy somos testigos de una profunda discontinuidad histórica, sólo a partir de la década de los noventa es posible hablar de una economía global. Zuberó (2002)¹³.

Castells diferencia entre economía *mundial*, una economía en la que la acumulación de capital ocurre en todo el mundo y la nueva economía *global*, caracterizada por ser una economía en que todos los procesos trabajan como una unidad en tiempo global a lo largo y ancho del planeta. Esto es, una economía en la que el flujo de capital, el mercado de trabajo, el proceso de producción, la organización, la información y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial, ya no hay más economías nacionales ni políticas económicas nacionales. Son estrategias basadas nacionalmente que operan en un sistema global diferenciado y articulado a través y por encima de los límites nacionales. Las empresas se vuelven gigantes. Algunas empresas han alcanzado tales dimensiones que su volumen de negocios llega a superar el Producto Nacional Bruto de muchos países desarrollados: es el caso de General Motors, cuyo volumen de negocio supera el PNB de Dinamarca, o el de Exxon, superior al PNB de Noruega, o el de Toyota superior al PNB de Portugal. En 1998, el volumen de negocios de las 200 multinacionales más importantes (74 de las cuales eran norteamericanas y 41 japonesas) suponía el 26% del PIB mundial.

Se van configurando así unos sistemas que apoyados en los dogmas de la globalización y del pensamiento único, no admiten otra política económica, subordinando los derechos sociales del ciudadano a la razón competitiva, y abandonando a los mercados financieros la dirección total de las actividades de la sociedad dominada. De este modo la globalización económica es ya un proyecto político.

La globalización neoliberal se convierte en una acción altamente política en la que los empresarios, sobre todo los que se mueven a nivel transnacional, desempeñan un papel clave en la configuración no sólo de la economía, sino también de la sociedad en su conjunto, recurriendo al poder que tienen para privar a la sociedad de los recursos materiales (capital, impuestos, puestos de trabajo) imprescindibles para su desarrollo. La economía global no está estabilizada ni regulada por ninguna sociedad ni ninguna política global convirtiéndose en una amenaza contra la democracia y la libertad.

Los empresarios están aplicando una nueva forma para generar riqueza basada en las posibilidades ofrecidas por el proceso de globalización. Zuberó (2002)¹⁴

- Exportar puestos de trabajo allí donde los costes laborales y las cargas fiscales sean menores.

¹³ ZUBERO, Imanol. (2002): Op. Cit.

¹⁴ ZUBERO, Imanol. (2002): Ibidem ant.

- Repartir el proceso de trabajo a lo largo de todo el mundo, desmenuzando los de producción.
- Utilizar los diversos espacios territoriales (ciudades, comarcas, países) en contra de ellos mismos, convirtiendo a sus respectivas administraciones en feroces competidores para atraer inversiones.
- Diferenciar entre lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia eligiendo siempre la opción más atractiva.

La historia en la globalización

Francis Fukuyama escribía a principios de la década de los noventa que en este siglo XXI estaríamos viviendo el *fin de la historia*, porque sería el tiempo en el que se acaban las naciones disolviéndose necesariamente en una comunidad global que resuelve sus diferencias y por lo tanto su historia. Para Fukuyama la Historia, con mayúscula, proviene de la herencia narrativa bíblica, en ella el tiempo es lineal y tiende hacia un fin. Esta concepción del tiempo y de la historia no coincide con la otros pueblos que prefieren concepciones circulares, como la concepción de los pueblos de América, basada en los ciclos de la naturaleza, similar a la de los pueblos africanos o los orientales, o como en varias culturas de la India en las que la reencarnación marca su concepto del tiempo y su narrativa histórica, o las culturas matriarcales del sur del Pacífico, ordenadas según los ciclos menstruales y la luna.

Dentro del concepto histórico occidental, la escritura marca el ingreso a la historia, es decir occidente entiende por prehistoria aquella edad en que los humanos carecían de escritura, y por historia su capacidad de documentar escrituralmente su pasaje por el mundo. Cuando los conquistadores europeos se encontraban con pueblos sin escritura que transmitían y guardaban sus tradiciones de forma oral y no escrita pasaban a considerarlos pueblos sin historia aún, pueblos que vivían en condición ahistórica. Al conquistarlos y someterlos les concedían el privilegio de ingresarlos en la historia, en un mundo con teleología, en aquella época la finalidad estaba condicionada profundamente por el poder religioso. En el s. XVI Machiavelo formuló un cambio dentro de la narrativa de la Historia al poner al hombre como agente que decide su curso. Ya la narrativa no era de Dios sino del Hombre. Esto tuvo una consecuencia muy importante: "la imposición del Hombre sobre la naturaleza para hacer Historia". Se explotaron los recursos sin importar el cumplimiento de los ciclos naturales, el Hombre dominaba su destino y el planeta estaba a su servicio. En el s. XVIII, el viejo modelo judeo cristiano conoció un nuevo cambio al aparecer la Razón y el progreso tecnológico, gracias a los cuales la Humanidad debía alcanzar la felicidad. Posteriormente Hegel dio un nuevo giro a la sintaxis bíblica: la Historia no era más que la dialéctica entre el Amo y el Esclavo, cuando la Idea se revelara a sí misma la Historia encontraría su Fin. Marx por su parte concebía la lucha de clases como un estado prehistórico, y la Historia es el fin de esta lucha. Con el concepto de Fukuyama la Idea hegeliana se reconoce a sí misma en la omnipresencia del capitalismo que disuelve los pueblos en una comunidad global, y las diferencias se resuelven

gracias al progreso tecnológico. Con la mundialización hemos llegado al Paraíso a la edad sin fin.

El agente que Occidente ha impuesto al planeta no es otro que la tecnología, la globalización, más que la resolución de diferencias y más que una edad es la imposición tecnológica de un modelo, el de la instantaneidad. La medida del tiempo que para muchos pueblos estaba regida por los astros o por los ciclos de la naturaleza devino la del instante, la del último momento, la actualización de internet. Dicho de otro modo se ha impuesto el modelo lineal judeo cristiano a través de la tecnología y ya no se necesita discurso legitimador. Antes los países del Norte utilizaban coartadas ideológicas como “conquistar para civilizar y llevar progreso” ahora la interconexión tecnológica trasmite la ideología occidental al ser producida según los parámetros de desarrollo occidental. El mundo parece haberse totalizado y la Historia ha demostrado ser una narrativa potentísima, un mecanismo de sumisión inmejorable, a occidente le ha tocado dar al planeta su circularidad y su completitud, unificándolo.

El fin de los tiempos y de la Historia que anunció Fukuyama va a llegar pero con el fin del planeta debido a que este modelo occidental explota los recursos sin tener en cuenta los saberes de los pueblos que aprendieron a medir su transcurrir en consonancia con los tiempos de la Naturaleza, es decir, con sus ciclos y no con un fin ulterior¹⁵.

1.1.2. Consecuencias de la nueva estructura social

La economía informacional ha generado una nueva estructura social que está trayendo importantes consecuencias en todo el mundo. Ramón Flecha (1994)¹⁶ nos ofrece el siguiente análisis:

La Dualización social

Aunque la revolución de la información crea posibilidades para una mejora de las condiciones de vida de la humanidad, el modelo social que la está hegemonizando provoca una agudización relativa de las viejas desigualdades y genera otras nuevas. Entre ellas cabe destacar la fragmentación de los trabajadores que se está produciendo como consecuencia de no utilizar las nuevas posibilidades para reducir la jornada laboral sino para disminuir el número de puestos de trabajo, adecuadamente estables y remunerados. Así se está llegando a una grave escisión de las personas en tres sectores: fijas, eventuales y paradas. La priorización de los recursos intelectuales de la sociedad de la información lleva aun incremento de la importancia de los elementos culturales. Pero por otro lado, debido al citado modelo dual, la educación está proporcionando valiosos recursos para reforzar las barreras que se establecen entre los tres sectores y se está convirtiendo en un criterio cada vez más intenso de discriminación entre quienes pertenecen a cada uno de ellos. De esta forma los desarrollos curriculares tienden

¹⁵ IEPALA. (2003-2004): *Guía del Mundo. El mundo visto desde el sur*. Montevideo, Uruguay, ITEM.

¹⁶ FLECHA, R. (1994): “Las nuevas desigualdades educativas” en: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

a convertirse en uno de los factores que configuran la dualización social, la selección de los mejores

Exclusión, desconexión

La conexión que implica la sociedad de la información va de la mano con la desconexión: hay determinados espacios que se excluyen ya sea por que no son necesarios o porque no pueden responder a las exigencias que implica la conexión. Es lo que Castells ha denominado *desconexión selectiva*, aunque la globalización afecte a todo el planeta hay lugares y personas que no están incluidos en su sistema, no sólo en África sino en cualquier lugar del mundo como los parados de Badalona o Carabanchel, por ejemplo.

Disolución de los valores solidarios

Las reformas y movimientos sociales que habían alcanzado una gran firmeza en los años sesenta, se oponían frontalmente a ese incremento de las desigualdades, por eso los poderes hegemónicos buscaron disolventes de esas fuerzas de oposición. Un ejemplo de esto es el desprestigio del sujeto social transformador, en el que se apoya la idea del estado garante del bienestar de los ciudadanos.

G. Lipovetsky (1990: 279-280)¹⁷ explica el fenómeno utilizando la moda como paradigma de esta nueva cultura:

“Ha sido el estilo de vida lúdico-estético-hedonista-psicologista mediático el que ha minado la utopía revolucionaria y ha descalificado los discursos que predicán la sociedad sin clases y el futuro reconciliado. El sistema final de la moda estimula el culto de salvación individual y de la vida inmediata, sacraliza el bienestar privado de las personas y el pragmatismo de las actitudes, resquebraja las solidaridades y conciencias de clase en beneficio de reivindicaciones y preocupaciones explícitamente individualistas. El imperio de la seducción ha sido el eufórico sepulturero de las grandes ideologías que al no tomar en cuenta ni al individuo singular ni la exigencia de una vida libre se han encontrado exactamente a contracorriente de las aspiraciones individualistas contemporáneas”.

Auge de los fundamentalismos

En sentido amplio el término fundamentalismo se refiere a una forma moderna de religión politizada a través de la cual los “verdaderos creyentes resisten a la marginación de la religión en sus respectivas sociedades. Se vive la secularización con declarada hostilidad y se busca reestructurar las relaciones e instituciones sociales y culturales según los preceptos y normas tradicionales. El fundamentalismo genuino es a la vez religioso y político, ya que entiende que las circunstancias le exigen actuar políticamente, e incluso de forma violenta. Los fundamentalistas son conservadores militantes, para quienes el mundo es un campo de batalla entre el bien absoluto y el mal absoluto. Consideran sus

¹⁷ LIPOVETSKY, G. (1990): *El imperio de lo efímero*. Barcelona, Centre d'Estudis Cristianismo i Justícia. S.A.

respectivas religiones superiores a las demás y el hecho de ser portadores de la revelación les obliga a entablar un combate contra el mal.

Los distintos fundamentalismos estarían hermanados en el hecho de rechazar la sustitución de la divinidad, y la ley divina por la razón humana y los principios políticos seculares como base del orden social y legal. En occidente esta sustitución fue paulatina como un proceso generado desde dentro de la sociedad, sin embargo en otras zonas como en el mundo islámico la sustitución se impuso a través de la colonización. De ahí viene que se consideren “extranjeras” e infieles las costumbres más seculares.

Este fenómeno se debe considerar dentro de un marco más amplio, como una reacción contra el proceso de mundialización, esta globalización que implica la implantación general de los valores seculares de Occidente acarrea consigo una reacción por parte de las sociedades excluidas que afirman su identidad cultural en términos fundamentalistas abriendo camino para una serie de *jihads* en contra de los infieles del orden dominante, es un mecanismo de defensa que en algunos casos se podría llamar desesperadamente suicida.¹⁸

Apropiación de “lo ilegal” en la economía global por parte de países pobres

La “conexión perversa” a la economía global que realizan algunos países marginales especializándose en negocios ilegales (drogas, armas, blanqueo de dinero, tráfico de personas, etc.).

Aumento de la inmigración a los países ricos

Los flujos migratorios han ido creciendo a medida que se deterioraba la situación económica y social en muchos de los países en vías de desarrollo. Los avances alcanzados en el sector de las comunicaciones gracias a la globalización, así como la integración mundial de los mercados de trabajo, bienes, servicios y capital ha contribuido a incentivar y alimentar los flujos migratorios. Pese a las barreras erigidas a través de nuevas políticas de inmigración tanto en la Unión Europea como en los demás países del mundo desarrollado, el fenómeno se ha ido consolidando.

Mientras se vayan extendiendo las bolsas de pobreza y nazcan nuevos conflictos armados en los países subdesarrollados, va a ser difícil frenar las corrientes migratorias ya que cruzar la frontera que separa el mundo desarrollado del subdesarrollado se ha convertido en el sueño y el reto de miles de hombres y mujeres. Como consecuencia de esto se producen migraciones en masa a los países centrales en flujos de gente que afectan el carácter democrático de los países avanzados por las medidas policíacas que aplican para detener estos flujos de inmigrantes; y se provoca uno de los graves conflictos de nuestros días entre: el derecho a la emigración (como un derecho humano basado en la equidad) y la legitimidad que asiste a los grupos sociales políticamente organizados para poner límites a la movilidad de la población con el fin de defender el bienestar, la estabilidad, la identidad o la cohesión de los ciudadanos.

¹⁸ IEPALA. (2003-2004): Op. Cit.

Sería bueno entender este fenómeno dentro de un proceso de transformación que vive el mundo como consecuencia de la globalización. La globalización parte de la existencia de una interdependencia entre las naciones, los estados y las economías, el Norte ya no puede prescindir del resto del mundo, en un contexto de mundialización a todos los niveles y de globalización de la economía el Sur también tiene un papel determinante, pues el Norte necesita inmigrantes para sobrevivir.

2.1.3. La sociedad de flujos

Castells (1994: 41-42)¹⁹ construye una teoría sobre la composición de la nueva sociedad informacional:

“Existe una gran incertidumbre para teorizar sobre la “nueva sociedad”. La reconstrucción de un paradigma teórico adaptado para entender los nuevos procesos sociales debe empezar por la definición de que nuestras sociedades están fundamentalmente compuestas por flujos intercambiados a través de redes de organizaciones e instituciones. Se entienden por flujos secuencias programables repetitivas, de intercambio e interacción entre posiciones físicamente distanciadas asumidas por actores sociales en organizaciones e instituciones de la sociedad. La convergencia de la evolución social y las tecnologías de la información ha creado nuevas bases materiales para la acción de las actividades procesadas a través del sistema social, esta base material históricamente específica es la que impone su lógica inherente en la mayoría de procesos sociales, condicionando la estructura de la sociedad”.

La materialidad de las redes y flujos crea una nueva estructura social a todos los niveles de la sociedad. Esta estructura es la que actualmente constituye la nueva sociedad de la información, una sociedad que podría ser llamada la sociedad de los flujos, ya que los flujos están hechos no sólo de información sino de todo lo material de la actividad humana (capital, trabajo, mercancías, imágenes, viajeros, roles cambiantes en interacción personal, etc.). Estas redes organizan las posiciones en las sociedades y economías, la relevancia social está condicionada por su presencia o ausencia en las redes específicas. La ausencia en la red dominante lleva a una estructura irrelevante, en palabras de Castells (1994:42)²⁰:

“Ejemplo de esta presencia/ausencia lógica son las posiciones de países y regiones en la economía mundial (algunas áreas son estructuralmente irrelevantes, incluyendo sus poblaciones en su irrelevancia, mientras que otras se hacen cruciales) o las posiciones de individuos de diferentes niveles educativos en la nueva estructura organizativa (los que mantienen la información y generan el conocimiento son críticos a la organización mientras que los ejecutantes del procesamiento de la información son periódicamente desplazados por automatización”

¹⁹ CASTELLS, M. (1994): Op. cit.

²⁰ CASTELLS, M. (1994): Ibidem ant..

En una amplia perspectiva histórica, la sociedad del flujo representa un cambio cualitativo en la experiencia humana. Si nos referimos a una vieja tradición sociológica según la cual la acción social, en su nivel más fundamental, puede ser entendida como patrón de relaciones entre Naturaleza y cultura, estamos realmente en una nueva era de la experiencia humana:

- El primer modelo de relación entre los dos polos fundamentales de nuestra existencia estuvo dominado durante milenios por la dominación de la Naturaleza sobre la cultura, los códigos de organización social expresaban casi directamente la lucha por la supervivencia bajo la incontrolada dureza de la naturaleza.
- El segundo modelo de relación, establecido en los orígenes de la Edad Moderna y asociado a la revolución comercial/industrial y al triunfo de la razón, consistió en la dominación de la Naturaleza por la cultura, produciendo la sociedad a través del proceso de trabajo por el cual la Humanidad encontró a la vez su liberación de las fuerzas naturales y la sumisión a sus propios abismos de opresión y explotación.
- Estamos justo entrando en un nuevo estadio o tercer modelo de relación en el que la cultura se remite a Cultura, habiendo sustituido la Naturaleza hasta el punto de que la naturaleza está artificialmente reconstruida como una forma cultural.

A causa de la convergencia del cambio de la evolución histórica y tecnológica hemos entrado en un patrón puramente cultural de interacción social y organización social. Este es el motivo por el cual la información es el ingrediente clave de nuestra organización social y por qué el fluir de imágenes y mensajes entre redes constituye el hilo básico de nuestra estructura social. Nuestra historia está justamente empezando porque después de milenios de una prehistórica batalla con la naturaleza nuestra especie ha logrado el nivel de conocimiento y organización social que nos permitirá vivir en un mundo puramente social. Comienzo de una nueva existencia marcada por la plena autonomía de la cultura respecto de las bases materiales de nuestra existencia.

1.1.4. La redefinición social como consecuencia de la transformación de la condición de la mujer

La necesidad económica de incorporar a la mujer dentro del mercado laboral, el interés político por apelar al voto de la mujer, y la presión de un poderoso, aunque difuso y dividido, movimiento feminista, se combinan para crear un nuevo terreno histórico que ya ha tenido un impacto fundamental en la totalidad del sistema social. La igualdad de derechos favorece una meta institucional para muchas mujeres.

La estructura de legitimación del patriarcado ha sido fundamentalmente socavada, principalmente en las sociedades occidentales. El juego de poder se ha implantado ahora sobre unas bases interpersonales. La penetración de las mujeres en los medios de comunicación y la rápida movilización política de la demanda de

las mujeres ha sido una incursión sustancial en la estructura de poder, subrayando inconfundiblemente el reto histórico hacia la igualdad de género.

Todo esto ha tenido importantes consecuencias *que nos describe* Castells (1994:34)²¹:

“El primer y más importante impacto ha sido en la familia. La familia patriarcal se ha puesto en tela de juicio, aumentando el separatismo entre géneros y el número de hogares de solteros. Para parejas que están juntas hay una transformación fundamental de los roles en la familia. Existen continuas negociaciones para acomodar las necesidades familiares con las exigencias profesionales, los modelos de socialización de los niños/as están siendo fundamentalmente afectados. El resultado es que las nuevas generaciones están siendo socializadas al margen de los modelos tradicionales de la familia patriarcal, y están siendo expuestas desde una edad muy temprana a enfrentarse con diferentes mundos y diferentes roles adultos. En términos sociológicos, en el nuevo proceso de socialización de alguna manera se minimiza la importancia del rol de la familia patriarcal y se diversifican los roles dentro del mundo de la familia. Los resultados que deberíamos esperar son personalidades más complejas, menos seguras y más capaces de adaptarse a roles cambiantes y a contextos sociales”.

También se vive un cambio profundo en la expresión de la sexualidad que no es necesariamente dirigida e institucionalizada dentro de la familia, sino que se concentra en las relaciones interpersonales y se convierte en la dimensión abierta de un nuevo yo enfatizándose la importancia de las demandas individualizadas más allá de los roles de la institución.

Para que las familias sobrevivan deberán emerger nuevas formas institucionalizadas de relaciones sociales, adaptadas a los nuevos roles sociales y a las funciones de la mujer, que afronten con éxito las diferentes dimensiones que implica un grupo familiar:

- Las relaciones interpersonales entre los dos miembros de la pareja.
- La vida profesional de cada uno de los miembros de la casa.
- La asociación económica.
- La distribución del trabajo doméstico.
- La educación de los hijos e hijas.
- La sexualidad.

Al mismo tiempo, el cambio tecnológico en las técnicas reproductivas ha permitido la posibilidad de disociar la función reproductora de las funciones sociales y personales de la familia, se han roto las relaciones fundamentales entre biología y sociedad en la reproducción de la especie humana, y por lo tanto separa la socialización del hecho de ser padres. Bajo tales condiciones históricas, las familias están siendo redefinidas en términos todavía poco claros.

La familia y la sexualidad son determinantes fundamentales de los sistemas de personalidad, la puesta en cuestión de las estructuras familiares conocidas y la

²¹ CASTELLS, M. (1994): Ibidem ant.

difusión de la sexualidad abierta ocasionan la posibilidad de nuevos tipos de personalidad que sólo ahora empezamos a percibir. Si la familia patriarcal ya no existe, no puede ya ser traicionada. Entonces la transgresión deberá convertirse en un acto individual contra la sociedad. La función de control de la familia está perdida. Esto abre camino a la expresión del deseo en forma de violencia irracional. La liberación de la familia enfrenta el yo con su propia opresión impuesta. La salida a la libertad en la abierta sociedad informacional suscitará ansiedad individual y violencia social hasta que se encuentren nuevas formas de control y reúnan de nuevo a hombres, mujeres y niños/as en una reestructurada estructura familiar.

1.2. INFLUENCIAS DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN

1.2.1. Las consecuencias del nuevo contexto global en la educación

José Gimeno Sacristán (2001:121-142)²² nos resume las consecuencias de la globalización para la educación en una tabla que transcribimos a continuación y que nos parece interesante por la esquematización clarificadora de la situación actual:

Las consecuencias de los cambios de escenario para la educación

Fenómenos Concurrentes	Ejes Afectados	Consecuencias derivadas del nuevo contexto
<p>Dinámica de globalización</p> <p>Nuevas tecnologías</p>	ESTADO	<ul style="list-style-type: none"> - Porosidad de las fronteras en las que le es posible actuar. El territorio sobre el que hacer la política económica, educativa etc. Es un marco en el que no tiene todo el poder. - Adelgazamiento, disminución y desnaturalización del sector público que el estado proveía y dirigía. - Devaluación de la política como terreno de confrontación de posiciones y alternativas a favor del mercado. - Cuestionamiento de la ciudadanía, de sus posibilidades y del marco para su ejercicio.
<p>Sociedad de la información</p> <p>Neoliberalismo político y económico</p>	SOCIEDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Individualismo de los individuos en lo personal y en lo laboral. - Devaluación de la participación en la democracia al devaluarse la política. - Vaciado del contenido de ésta al desterritorializarse el ámbito de decisiones sobre lo que afecta a los individuos. - Incremento de las desigualdades, de la segregación y la exclusión. - Ruptura de lazos de colaboración en las comunidades. - Devaluación de la socialización de las instituciones vertebradoras clásicas: familias, escuelas, iglesias, partidos políticos... - Aparición de agentes sociales sustitutos del Estado (ONG, etc.). - Aparición de nuevas solidaridades: en relación con la ecología, con las generaciones futuras... - Sociedades inmersas en procesos de transición permanente. - Migraciones que promueven el <i>status quo</i> de las sociedades receptoras.

²² GIMENO SACRISTÁN, José. (2001): "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas". En: *Revista de educación*, num. extraordinario. "Globalización y educación", coord. Rogelio BLANCO. Madrid, MEC. Pp. 121-142.

	CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliación de la información virtualmente disponible, hasta la saturación que produce el desconocimiento. - La información cambia el sentido del conocimiento y del saber. - Accesibilidad condicionada por el conocimiento previo: motivo de la igualdad y de la discriminación. - Diferenciación del concepto de cultura. Dinámica parcialmente independiente de las diferentes acepciones de la misma. - Problemas planteados por la multiculturalidad.
	EI TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> - Primacía del trabajo que requiere competencia intelectual. - Volubilidad de los empleos y de las profesiones: inestabilidad social y de las referencias para los individuos. - Empleo precario e inestabilidad familiar y de los sujetos. - Trabajo desestructurado: autoempleo. - Transnacionalización del conocimiento y de los medios de producción, pero no de los trabajadores. - Provocación de inseguridad en la formación necesaria para empleos cambiantes y volátiles.
	SUJETO Y CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Derivaciones contrapuestas, en muchos casos mezcladas: <ul style="list-style-type: none"> - a) Individuación, autonomía y libertad acentuadas (más para unos que para otros), combinadas con la competitividad. - b) Renuncia a la individualidad y entrega a la masa o a la anomía. Refugio en el consumo. - c) Privacidad e independencia personal, quizás a costa de aislamiento, insolidaridad y desarraigo. - Individuos en libertad que han de ser capaces de elegir y seleccionar. - Desarraigo respecto de las comunidades primarias - Pérdida de referentes seguros para la identidad personal. Proclividad a adoptar identidades colectivas. - Demanda de sujetos polivalentes, preparados para el cambio continuo. - Futuro problemático como amarre seguro para un proyecto personal.

1.2.2. La cultura en un mundo global

Lo que hoy se reconoce como el fenómeno de la globalización acelera los procesos existentes en la dinámica de las culturas adquiriendo nuevas dimensiones. La comunicación entre culturas, la adopción, absorción y en ocasiones imposición de elementos culturales procedentes de otros, la universalización de ciertas pautas de pensamiento y de comportamiento civilizatorios o la confrontación entre culturas siempre ha sido una dinámica permanente entre los pueblos, lo que ha cambiado es la velocidad y la inmediatez con la que se viven estos procesos debido a que el tiempo y el espacio han dejado de ser barreras.

El término cultura tiene una enorme ambigüedad, y varias acepciones. Resumimos a continuación una clasificación sobre la cultura de Gimeno Sacristan (2001)²³:

Cultura en sentido clásico

Comprende el legado de la memoria histórica, que en buena parte está formada por la tradición codificada por medio de la escritura junto a las realizaciones que conservamos del pasado y que llenan los museos y que constituyen lo que se denomina como patrimonio cultural. Esta cultura está formada por los logros más apreciados en cada momento que van acumulándose, estructurándose y ordenándose en una serie de campos de saber, de saber hacer y de formas de expresión.

Los componentes de esta cultura “cultura” tienen su origen en un territorio y proceden de unos determinados autores, pero se entiende que todas las aportaciones han pasado a constituir un legado anónimo valorado globalmente como positivo y digno de ser conservado, acrecentado y mejorado. Es una cultura que tiende a desterritorializarse y deslocalizarse, desde el punto de vista geográfico y social. Quienes cultivan y han sido cultivados por este tipo de cultura, generalmente están inclinados a conocer al otro, a adueñarse de sus aportaciones, a mestizarse con lo ajeno, sin que por eso se vayan a perder todas las singularidades locales. Es así como la cultura se ha hecho heterogénea. Esta cultura exige esfuerzo para apropiársela, lleva el sello de la tendencia universalizadora y utilizada por la educación pretende dotar de una nueva naturaleza al ser humano. La globalización de las culturas cultas, la aproximación a lo que se sabe de ellas ha posibilitado el poder disponer de un amplio capital cultural a nuestra disposición que está en constante proceso de progresión. Pero la existencia de un capital cultural no significa que está disponible para todos, que fluya espontáneamente para que todos puedan capitalizarse con él. Las desigualdades en cuanto a la posesión de medios de acceso, las actitudes y hábitos producidos por una educación desigual y deficiente, hacen que este capital cultural sea una plataforma desigual para los distintos países, pueblos e individuos.

Culturas nacionales

Un segundo sentido de la cultura, de origen alemán, utilizado por primera vez por Kant, es el que se refiere a aquella como el conjunto de la experiencia, tradiciones, modos de vida de expresión, de saber hacer y formas de ser de un pueblo o comunidad con las que se identifica desde fuera y con las que los individuos particulares se identifican como seres que les unen a otros y son de la misma cultura. Esta acepción es la que dio lugar a hablar de culturas nacionales y después a su acepción étnica o antropológica.

En esta segunda acepción se amplían los ámbitos o contenidos de la cultura englobando rasgos y aspectos muy diferentes, pero lo que la caracteriza de forma esencial es el rasgo de “referencia territorial” (tiene su origen, su arraigo y su expresión fundamentalmente en un territorio delimitado) y “una demarcación

²³ GIMENO SACRISTÁN, José. (2001): Ibidem ant.

social". Lo importante de esta acepción es que en torno a la cultura se constituye una comunidad social, una forma de pertenencia y unos vínculos con los demás. Al mismo tiempo se delimita a los otros, que se ven como diferentes. Se acentúa así el aspecto vivenciado de la cultura y su papel en la construcción de la subjetividad. Ella va con los sujetos, con sus modos de vivir; gracias a ella se relacionan y comunican, constituyen comunidades, por medio de ella dan sentido a todo lo que acontece y les acontece a ellos.

La globalización opera respecto esta segunda acepción de cultura de diferente manera:

En primer lugar, gracias a las comunicaciones las culturas distintas se aproximan. Las culturas dominantes van contaminando e hibridando a las otras culturas, de suerte que lo local, sin perder su identidad, se va enmarañando. Se establecen proximidades y se aproximan diferencias que nos separan.

Otro aspecto surge debido a los abundantes y frecuentes desplazamientos, los individuos se desterritorializan, aunque sea en momentos puntuales de sus vidas. Se asientan de este modo las bases para desarrollar un cosmopolitismo sobre todo en algunas clases sociales que pueden beneficiarse y disfrutar de las ventajas de la globalización.

Cultura de masas

Este tercer sentido hace alusión a una mezcla de componentes ampliamente extendidos entre la población: símbolos, objetos, actividades culturales de ocio, elementos artísticos y expresivos. Los medios de comunicación de masas podrían considerarse los instrumentos que crean y difunden una cultura en la que se mezclan y fusionan contenidos correspondientes a otras culturas.

Cultura y derivaciones educativas

Acepción de la Cultura Como Objeto	Derivaciones Educativas
La cultura <i>culta</i> como legado de la memoria histórica: las ciencias, las artes, las humanidades, la tecnología	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante proporcionar a todos herramientas de acceso a la información disponible: lenguas, tecnologías. - Reforzar el papel cultural de las escuelas en la <i>sociedad de sociedades</i> y como fuente de capital humano en la sociedad de la información. - Progresivo incremento de la exigencia de un alto nivel de competencia en la "inteligencia general" que reclama una educación general profunda. - Actualización constante del conocimiento. Una vida de aprendizaje permanente que exige replantearse el papel y funcionamiento de las instituciones educativas, desde la educación primaria hasta la universidad. - Importancia de las actitudes críticas para navegar en un mundo de información sin jerarquizar, dispersa y variada. Capacidad para orientarse, analizar y optar. - Valorar la universalidad de las aportaciones particulares al legado común. - Analizar la heterogeneidad de procedencias de la cultura que valoramos bajo nuestro particular canon cultural. - Fomentar el aprendizaje interdisciplinar necesario para fundamentar la "inteligencia general" capaz de comprender y actuar en el mundo complejo.
La cultura como formas de vida y expresión. El sentido étnico de la cultura y los procesos de globalización.	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar la condición de la diversidad entre las sociedades modernas y la pluralidad dentro de cada una de ellas. - Vivir juntos una vez que estamos desterritorializados requiere: la apertura al conocimiento de otras culturas y descentración de la visión de la propia (comprendiéndola como un producto y un proceso vivo de mestizaje) y el respeto y tolerancia activa hacia las formas de pensar y de ser de los otros a los que vemos como diferentes. - Criticar y revisar las opciones culturales propias sin caer en el relativismo. - Rehacer el currículum evitando las deformaciones respecto de los que creemos ser y de quienes procedemos. - Necesidad de reconocer aquellas diferencias culturales que no resulten atentatorias para la dignidad de las personas y cuya negación sería considerada como una mutilación por parte de los afectados. - Despotenciar las "identidades fuertes y unidimensionales, aceptando las que son tolerantes. - Enfrentarse a los problemas de la multiculturalidad desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. - Explorar y explotar las posibilidades de los medios clásicos y de las nuevas tecnologías para aprovechar la extraterritorialidad de la cultura como medio de hacernos plurales y de acercamiento a los otros. - Respetar la singularidad del individuo como punto de partida para respetar, tolerar y convivir con los grupos de individuos que tienen características culturales semejantes.
Cultura de masas	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar que constituye la fuente de nuevos referentes para las culturas de los escolares. - Mezclar estímulos, visiones, realidades y ficciones que diluyan la realidad en la que cada uno se encuentra. - Fuente de mitos e ideales de vida juveniles, en competencia con los que transmiten las escuelas. - Llenar de contenidos más sustanciosos la cultura convertida en objeto de los hábitos de consumo. - Prestar atención a lo cotidiano que rellena nuestras vidas y es investido con nuestros afectos, mientras que la escolaridad, pretendidamente centrada en los sustantivo y racional, no fundamenta hábitos ni actividades para hacer interesante la vida cotidiana. - Necesidad de potenciar al sujeto para que valore y sepa decidir en medio de apelaciones a modos de vida fáciles y superfluos.

La desigualdad cultural

Acabamos de ver como el modelo dual de la sociedad de la información influye de forma determinante en el concepto de cultura. A continuación vamos a demostrar como genera nuevas desigualdades educativas

La transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información conlleva que la marginación tenga un fuerte componente cultural. Como explicamos anteriormente la sociedad ha evolucionado a valorar no los recursos materiales sino los intelectuales, esto implica que los elementos curriculares sean mucho más decisivos que en la sociedad industrial. En la sociedad actual ya no puede limitarse la concepción de la alfabetización a los conocimientos rudimentarios de la lecto-escritura y el cálculo o a un determinado nivel de aprendizaje escolar. Las competencias hoy necesarias para desenvolverse en nuestros marcos socioculturales son ya mucho más elevadas y diversas, quienes no los poseen se encuentran en una situación de analfabetismo funcional, esta situación está analizada detenidamente por Ramón Flecha (1992:40)²⁴:

“La noción de analfabetismo cultural incluye estas cinco características:

- a) El analfabetismo cultural es un problema de las sociedades, no una deficiencia de las personas. La teoría del déficit debe ser nítidamente rechazada. Las personas analfabetas tienen una gran riqueza cultural, pero la sociedad opta arbitrariamente por otro modelo que ellas no dominan.*
- b) El problema no es que la sociedad actual introduzca unas nuevas competencias mucho más complicadas que las tradicionales, sino que las resuelva aceleradamente y no posibilite a determinados colectivos su asimilación a un ritmo adecuado. Las personas analfabetas poseen en muchos casos competencias mucho más complejas y ricas pero sin que se asiente en ellas el modelo cultural dominante.*
- c) La funcionalidad se refiere a que lo importante no son los contenidos en sí, sino su capacidad de aplicación a los diferentes contextos de la vida de las personas y los colectivos. Esta concepción abarca tanto el aprendizaje instrumental como el comunicativo y supone una orientación crítica respecto del dominio de la realidad cultural.*
- d) El analfabetismo funcional no es determinado por la ausencia de una determinada competencia, sino por la incapacidad de aprenderla cuando se necesita dominarla.*
- e) Las competencias contempladas son sólo las esenciales para desenvolverse en la actual sociedad”.*

Los saberes priorizados por las nuevas formas de vida son distribuidos de forma muy desigual entre los diferentes sectores de la población. Al mismo tiempo se descalifican los saberes de los sectores marginados, aunque sean más ricos y complicados que los priorizados. De esta forma se da más a quienes más tienen y menos a quienes menos tienen configurando un círculo cerrado de la

²⁴ FLECHA, Ramón. (1992): “Educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad”. En: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure Editorial S.A.

desigualdad cultural. Todo esto se realiza mediante un proceso en el que Flecha (1994)²⁵: discrimina tres fenómenos

El proceso de distinción

Los sectores que ocupan posiciones sociales privilegiadas disponen también del poder simbólico de decidir cuál es la cultura valorable dentro de su marco social. En la determinación de la misma confluyen tanto el criterio de lo que resulta funcional para el desarrollo social como el de lo que permite que sean estos sectores los detentadores en exclusiva de esos saberes. La sociedad de la información, el modelo dual que la está hegemonizando y la exaltación de la individualidad y diversidad han generado una intensificación del criterio de distinción en las prácticas socioculturales. Los sectores privilegiados cada vez más determinan sus hábitos culturales en función de su poder simbólico de ejercer su diferencia respecto del resto de la población.

El seguimiento

La magia del *status* provoca que amplios sectores de la población escojan sus prácticas socioculturales siguiendo un inconsciente intento de imitación de las que ejercen los grupos privilegiados. Esta dinámica es doblemente perjudicial para los participantes en ella. Por un lado, supone una descalificación de la propia cultura a cambio de un simulacro de unas prácticas que se estructuran básicamente en función de su poder de diferenciación. Por otro lado supone seguir un objetivo que, por definición, no sólo es inalcanzable, sino también inaproximable.

La colonización sistémica del mundo de la vida

La misma promoción formativa, destinada teóricamente a conseguir la democratización cultural, suele estar aprisionada dentro de la dinámica sistémica que hegemoniza nuestros principales recursos educativos, encajonando el mundo de la vida. Esta instrumentalización o cosificación de la práctica cotidiana es provocada por coacciones sistémicas que tienen ámbitos de acción formalmente organizados, como la economía capitalista y el aparato estatal.

Los procesos de entendimiento, en torno a los cuales se centra el mundo de la vida, necesitan de una tradición cultural en toda su latitud. En la práctica comunicativa cotidiana tienen que combinarse y fundirse entre sí: interpretaciones cognitivas, expectativas morales, manifestaciones expresivas y valoraciones y, a, través de las transferencias de validez que la actitud realizativa permite, constituir un todo racional. Esta infraestructura comunicativa se ve amenazada por dos tendencias que se compenetrán y refuerzan mutuamente: por una cosificación inducida sistémicamente y por un empobrecimiento cultural, Habermas (1987b)²⁶.

A medida que el sistema económico someta a sus imperativos la forma de vida doméstica y el modo de vida de consumidores y empleados, el consumismo

²⁵ FLECHA, Ramón. (1994): Op. Cit.

²⁶ HABERMAS, Jürgen. (1987b): Op. Cit.

y el individualismo posesivo y las motivaciones relacionadas con el rendimiento y la competitividad adquieren una fuerza configuradora. La práctica comunicativa cotidiana experimenta un proceso de racionalización unilateral que tiene como consecuencia un estilo de vida marcado por un utilitarismo centrado en torno a la especialización; y este cambio a orientaciones de acción racionales con arreglo a fines, que los medios de control sistémico inducen, provoca como reacción un hedonismo que descarga de esa presión que la racionalidad ejerce. Lo mismo que la esfera de la vida privada queda socavada por el sistema económico, la esfera de la opinión pública se ve socavada por el sistema administrativo. La burocratización se apodera de los procesos espontáneos de formación de la opinión y de la voluntad colectivas y los vacía de continuo, amplía por un lado, el espacio para la movilización planificada de la lealtad generalizada de la población y por otro, facilita la desconexión de las decisiones políticas respecto a los aportes de legitimación procedentes de los contextos concretos del mundo de la vida formadores de identidad Habermas (1987b)²⁷.

El proceso de burocratización y academicismo está presente en los propios participantes y profesionales del sistema escolar y del resto de prácticas culturales. La concepción totalizante de la escuela trata de incorporar a ella todos los aprendizajes del entorno, sin tener en cuenta si en la comunidad hay procesos más adecuados para su adquisición. De esta forma academiza y burocratiza toda la vida cultural y al mismo tiempo deja abandonados los aprendizajes que sí puede promover mejor que ninguna otra instancia. Pero esta burocratización y academicismo también están presentes en los propios participantes y profesionales del resto de prácticas culturales, por eso frecuentemente, las concreciones curriculares de la animación sociocultural son tan dirigidas como las de la escuela que dice rechazar.

Lo que caracteriza a la modernidad cultural es que la razón sustancial que se expresa en las imágenes religiosas y metafísicas del mundo se disocia en momentos que ya sólo pueden mantener entre sí una unidad formal, la unidad que les presta la forma del discurso argumentativo. De modo que los problemas legados por la tradición se descomponen bajo los puntos de vista específicos que representan la verdad, la rectitud normativa y la autenticidad o belleza pudiendo en adelante ser tratados como cuestiones de conocimiento, o como cuestiones de justicia, o como cuestiones de gusto, lo cual significa que se produce una diferenciación de las esferas de valor, "ciencia moral" y "arte". En los correspondientes sistemas culturales de acción los discursos científicos, las investigaciones de teoría moral y teoría del derecho, la producción artística y la crítica de arte quedan instrumentalizados como asuntos de expertos. Como consecuencia de esta profesionalización crece la distancia entre las culturas de expertos y el gran público. Lo que la cultura acumula como resultado del trabajo especializado no se convierte sin más en posesión de la práctica cotidiana²⁸.

El momento de extinción de tradiciones vivas tiene su origen en la diferenciación de ciencia, moral y arte, diferenciación que no sólo significa la autonomización de sectores trabajados ahora por especialistas sino también su ruptura con tradiciones que han perdido su credibilidad y que persisten sin

²⁷ HABERMAS, Jürgen. (1987b): Ibidem ant.

²⁸ HABERMAS, Jürgen. (1987b): Ibidem ant.

embargo de forma irreflexiva y despotenciada en el suelo de la hermenéutica cotidiana. Sin embargo lo que conduce al empobrecimiento cultural de la práctica comunicativa cotidiana no es sólo la diferenciación y desarrollo de las distintas esferas culturales de valor conforme a su propio sentido específico, sino la ruptura elitista de la cultura que conduce a una racionalización unilateral.

Los fenómenos de la pérdida de sentido y de la pérdida de libertad no se presentan casualmente sino que son de origen estructural. En palabras de Weber (1973)²⁹.

“Uno de los elementos constitutivos del moderno espíritu capitalista, y no sólo de éste, sino de toda la cultura moderna, el modo racional de vida cimentado en la idea de profesión (...) cuando la ascesis salió de las celdas monásticas para ser transferida a la vida profesional y dominar el comportamiento del mundo, contribuyó en lo que estaba de su parte a levantar ese poderos cosmos del orden económico moderno (...) de aquí que los bienes externos de este mundo alcanzaran un creciente poder sobre los hombres que acabó siendo un poder inexorable, como nunca se había conocido en la historia. (...) en tal caso los últimos hombres de esta fase de la cultura podrían en verdad aplicarse esta frase: especialistas sin espíritu, gozadores sin corazón. Estas nulidades se imaginan haber alcanzado una etapa de la humanidad nunca conseguida anteriormente”.

Se cae así en el peligro de la instrumentalización de la vida cotidiana, en un proceso de alienación del mundo de los demás y de uno mismo. En palabras de Berger y Kellner (1981)³⁰

“(...) Insistimos en que la vida humana contiene una realidad rica y poderosa que no se deja absorber por la “mentalidad ingenieril”. La sexualidad, la paternidad, el matrimonio y todas las alegrías, las tristezas y los terrores de la existencia humana son de tal naturaleza que siempre romperán las construcciones frágiles mediante las cuales tratan de constreñirlas y racionalizarlas los ingenieros sociales”.

La estructura de pertinencia académica es muy valiosa en algunos tipos de aprendizajes. Sin embargo, otras muchas actividades culturales requieren estructuras de pertinencia diferentes. El derecho de todas las personas a la cultura supone también la lucha contra esa mentalidad ingenieril que tiende a “cientifizar” nuestra vida social y privada y que está muy arraigada en muchas de las dinámicas de las instituciones culturales de la modernidad.

La acción cultural, precisamente por su mayor flexibilidad institucional que el sistema escolar, puede contribuir a esa acción descolonizadora. Para eso se necesita entre otros requisitos, que asuma su aportación al proyecto global, incluyendo el objetivo de superar el academicismo en la concepción de cultura a la que tienen derecho todas las personas. Una acción cultural situada en la perspectiva de la nueva teoría crítica debe superar las citadas concepciones

²⁹ WEBER, Max, citado por HABERMAS, J. (1987b:420): Ibidem ant.

³⁰ BERGER, PL. y KELLNER, H. (1981): *Sociology Reinterpreted. An Essay on Method and Vocation*. Garden City, Anchor Press/Doubleday.

erróneas y no sólo recoger sino también radicalizar el proyecto cultural de la modernidad. Ninguna institución culturalmente puede actualmente evitar por sí sola el crecimiento del analfabetismo funcional; ninguna debiera renunciar a colaborar en esa tarea por no considerarla de su competencia. Entre todas deben llevar adelante la globalidad del desarrollo cultural de las comunidades y personas en la que no caben compartimentos estancos. Eso conlleva una concepción amplia del aprendizaje como socialización participativa y comunicativa, Flecha (1992)³¹.

1.2.3. El impacto de la globalización en las estrategias de reforma educativa

Martín Carnoy (1999)³² en el libro: *Globalization and educational reform: what planners need to know*, analiza como los cambios de la economía mundial han generado tres tipos de cambio en los sectores de la educación y la formación, las reformas basadas en la competitividad, las reformas basadas en los imperativos financieros y las reformas basadas en la equidad.

Las reformas basadas en la competitividad

Las reformas basadas en la competitividad, ante todo pretenden aumentar la productividad económica mejorando la calidad de la mano de obra. En la práctica esta filosofía se traduce en una progresión del nivel medio de los conocimientos de los jóvenes trabajadores y una mejora de la calidad del aprendizaje en cada nivel, donde la calidad se mide sobre todo en función del éxito del alumno y por la pertinencia de la enseñanza en un mundo laboral en plena evolución.

Estas reformas se centran en la productividad, su objetivo es aumentar la productividad de la mano de obra y de los centros escolares, incluso si ello requiere unos gastos educativos suplementarios, principalmente la subida del sueldo de los profesores y una expansión notoria de los niveles de enseñanza. Para aplicar esta reforma se utilizan cuatro ámbitos de acción:

- **La descentralización.** Basada en un incremento del control de las comunidades locales sobre los programas y los métodos de enseñanza. Parten del principio de que una mayor flexibilidad y control favorecen la mejor armonización de los métodos pedagógicos con la clientela a la que se dirige y una responsabilización en cuanto al rendimiento escolar. Una de las consecuencias de esta reforma es la elección del centro y la privatización de los servicios educativos.
- **Las normas educativas.** Están determinadas por el poder central, definen de manera restrictiva el nivel de aprendizaje y tienen como objeto proporcionar a las escuelas y a los padres una idea clara de los resultados escolares logrados.

³¹ FLECHA, Ramón. (1992): Op. cit.

³² CARNOY, Martín. (1999): *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

- La gestión racionalizada de los medios educativos. Una cantidad considerable de las propuestas orientadas a aumentar el rendimiento escolar se centran en la introducción de nuevos medios de alto rendimiento que pueden contribuir a mejorar sensiblemente los resultados de los alumnos de coste relativamente bajo y en la racionalización de la gestión y la asignación de los recursos existentes. Esta introducción de medios de alto rendimiento implica: la universalización del acceso a los libros de texto en los países que los alumnos carecen de ellos, la enseñanza tutorial en los países de ingresos más elevados y una tercera vía que apela a todos los medios de comunicación de que dispone la sociedad para alcanzar al considerable número de jóvenes y adultos que no tuvieron al oportunidad de recibir una educación formal de ningún tipo, o que la abandonaron.
- La mejora en la selección y formación de los profesores. Las reformas que pueden contribuir a mejorar la selección de los profesores de gran calidad en las escuelas y universidades implica formación continua para mantener sus competencias y su interés, mejora de sus salarios y la valoración social.

Las reformas basadas en los imperativos financieros

La mundialización implica una competitividad mayor entre las naciones en una economía internacional más estrechamente mezclada, competencia fomentada permanentemente por unos medios de comunicación y de información más rápidos, y un modo de pensamiento de la empresa que se globaliza en lugar de situarse a escala regional o nacional. Todas las economías nacionales a través del mundo deben adaptarse a esta nueva realidad económica estructural “global”. Es lo que se conoce como “ajuste estructural”, se asocia a la corrección de los desequilibrios de las cuentas extranjeras y del consumo interior (incluyendo el déficit público), así como la desregulación y privatización de la economía.

El Fondo Monetario Internacional desempeña un papel importante para fijar las condiciones del desarrollo económico de los estados en este contexto mundial. Gran parte de las medidas del FMI para los países que se preparan para un crecimiento económico sano consisten en reducir el volumen del déficit público y transferir el control de los recursos nacionales del Estado al sector privado. Al representar la financiación de la educación una parte considerable del presupuesto del Estado en gran número de países (aproximadamente el 16%), el hecho de reducir el gasto público conduce inevitablemente a limitar la parte relativa de la educación. Existen tres grandes reformas basadas en los imperativos financieros que vamos a describir a continuación.

- La transferencia de la financiación pública de la educación desde el nivel superior al nivel inferior. Es debido a que la enseñanza superior representa un nivel de estudios muy costoso, mientras que la educación básica es relativamente poco costosa.

- *Privatización de la enseñanza secundaria y superior.* El principal argumento a favor de la privatización de los niveles de enseñanza superior es que muchos países simplemente no podrán financiar la expansión de la enseñanza secundaria y superior con fondos públicos, teniendo en cuenta el posible crecimiento de la demanda. Así, para que la enseñanza pueda desarrollarse a estos niveles, los países en desarrollo deberán contar con las familias para financiar a título privado gran parte de los gastos de escolaridad. Esto se hace de dos maneras: permitiendo la creación de mayor número de centros de enseñanza secundaria y universidades privadas autorizadas y limitando la ayuda pública concedida a todos los centros escolares, incluida la escuela pública y requiriendo unos gastos de escolaridad más elevados para compensar la diferencia entre el coste por alumno y ayuda pública por alumno.
- *La reducción del coste por alumno en todos los niveles educativos.* Una de las propuestas esenciales para la reducción del gasto público en todos los niveles es el aumento del número de alumnos por clase. Según el análisis de las estimaciones de la función de producción que establece una proporción entre el rendimiento de los alumnos y los ingresos del centro, teniendo en cuenta el medio socio-económico de los alumnos, los economistas del Banco Mundial concluyen que la proporción profesor/alumnos no tiene absolutamente ningún efecto sobre los resultados escolares en el grupo que oscila entre 20 y 45 alumnos por profesor. Según estos analistas, los países que registran menos de 45 alumnos por clase podrían ahorrar una gran parte de los fondos públicos aumentando progresivamente el número de alumnos por clase.

Las reformas basadas en la equidad

El objetivo principal de estas reformas es aumentar la igualdad de las oportunidades económicas. Puesto que el rendimiento escolar es un factor primordial para determinar los salarios y el estatus social en la mayoría de los países, la igualación de un acceso a la educación de calidad puede desempeñar un papel importante en la nivelación del campo de acción. Las principales reformas basadas en la equidad en los países en desarrollo son las siguientes:

- Ofrecer una educación básica de calidad a los grupos más desfavorecidos.
- Dar prioridad y especial atención a la educación de las mujeres, ya que una mejora en su educación aumenta el desarrollo económico de las familias, mejora la educación infantil y repercute en el control de natalidad y en la mejora de la salud.
- Orientar la educación a alumnos de riesgo o con necesidades especiales.

La mundialización tiende a alejar a los gobiernos de las reformas basadas en la equidad, por dos razones: primeramente aumenta la rentabilidad relativa de los altos niveles de cualificación limitando la complementariedad entre las reformas orientadas a la competitividad y aquellas orientadas a la equidad; en segundo lugar en la mayoría de los países en desarrollo y en muchos países desarrollados las reformas educativas están, en el nuevo entorno mundializado, esencialmente basadas en imperativos financieros y tienden a reforzar la desigualdad frente a las prestaciones del servicio educativo.

1.3. PERSPECTIVAS IDEOLÓGICAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN

Nos encontramos ya en un acelerado proceso de avance de un nuevo tipo de sociedad que está también generando nuevos tipos de desigualdades. Los últimos años de su racionalización de las causas de la crisis y sus proyectos de salida de la misma, han permitido el desarrollo de importantes análisis prospectivos de la nueva realidad. Así podemos llegar ya a una caracterización en positivo de la actual sociedad de la información definiendo no simplemente lo que ya no es igual que antes, sino los nuevos fenómenos. Estas aportaciones nos permiten determinar proyectos de futuro para intervenir en su transformación.

Vamos a mostrar ahora los discursos más significativos para el desarrollo de una política cultural y una práctica pedagógica, discursos que proponen de un modo teórico una teoría radical sobre la educación, sin olvidar, en palabras de Foucault (1972)³³:

“Es posible que la educación sea -por derecho- el instrumento que en una sociedad como la nuestra, permite a cada individuo tener acceso a cualquier tipo de discurso. Pero todos sabemos que por lo que respecta a su distribución, a aquello que permite e impide, (la educación) sigue los trillados frentes de batalla del conflicto social. Todo sistema educativo es un medio político para mantener o modificar la apropiación del discurso, con el conocimiento y los poderes que conlleva”.

Pero sin un proyecto político no puede existir una base para tratar las posibilidades de lucha humana frente al sufrimiento y la dominación. Por eso es necesario un discurso de emancipación que reconozca las formas de dominación y que sean abordadas como parte de un proyecto educativo que constituya el punto de arranque para un compromiso político.

Empezaremos analizando el discurso modernista, seguiremos con el posmoderno (sin olvidar que la relación entre ambos es de consecuencia, diferencia y dependencia, y no simplemente de rechazo) acabando con la Nueva Teoría Crítica, en la cual nos explayaremos por ser el discurso en el que nos vamos a basar para desarrollar nuestro concepto de la educación artística, concepto que definimos como un proyecto más amplio para la democratización, pluralización y reconstrucción de la vida pública.

1.3.1. Modernidad tradicional

El concepto de modernidad social corresponde a la tradición de lo nuevo, al proceso de organización económica y social llevado a cabo bajo las crecientes relaciones de producción capitalista. La modernidad social se aproxima a lo que

³³ FOUCAULT, Michel. (1972): “The Discourse on Language”. En: *The Archaeology of Knowledge*. London, Tavistock.

Matei Calinescu (1987)³⁴: define como la idea burguesa de modernidad, y la caracteriza por

“La doctrina del progreso, la creencia en las posibilidades beneficiosas de la ciencia y la tecnología, la preocupación por el tiempo (un tiempo medible, un tiempo que puede comprarse y venderse y que, por ello, al igual que sucede con cualquier producto comercial tiene un equivalente calculable monetariamente), el culto a la razón y al ideal de razón, al ideal de libertad definido en el marco de un humanismo abstracto, pero también la orientación hacia el pragmatismo y el culto a la acción y al éxito.”

En la definición de modernidad se señala la diferenciación progresiva del mundo social a través del proceso de crecimiento económico y racionalización administrativa. Esta división racional del trabajo industrial unido al progreso continuo de las ciencias y de las técnicas introduce en la vida social un cambio constante de destrucción de costumbres y de la cultura tradicional.

Habermas (1987)³⁵ nos lo explica claramente:

“La modernización sigue un patrón hasta tal punto selectivo, que parece excluir, por un lado, el desarrollo de instituciones de la libertad que protejan los ámbitos de acción estructurados comunicativamente en la esfera de la vida privada y en la esfera de la vida pública de la dinámica cosificadora que despliegan el sistema de acción económica y el sistema de acción administrativa y por otro, la conexión retroalimentativa de la cultura moderna con una práctica comunicativa cotidiana que ha menester de tradiciones vivas y fundadoras de sentido, pero que ahora se ve empobrecida en términos tradicionalistas”.

Otra característica del modernismo social es el proyecto epistemológico de elevar la razón a un estatus ontológico. El modernismo interpretado de este modo, se convierte en sinónimo de la propia civilización mientras que la razón se universaliza en términos cognoscitivos e instrumentales como la base para un progreso industrial, cultural y social.

Habermas (1987) observa que las estructuras universales de racionalidad que subyacen en la comprensión moderna del mundo, fomentan una comprensión distorsionada de la racionalidad centrada exclusivamente en los aspectos cognitivo-instrumentales. A este tipo de racionalidad la denomina discursiva. Es una concepción procedimental de la racionalidad que opera en un metanivel y que nos explica la unilateralidad de la comprensión que la modernidad tiene de sí misma.

La categoría de la modernidad estética presenta una doble caracterización cuyo ejemplo más significativo nos lo brindan las tradiciones de resistencia y esteticismo formal. Pero es en la tradición de oposición –con su total rechazo de los valores burgueses y su intento por definir el arte como una representación de

³⁴ CALINESCU, Matei. (1987): *Five faces of modernity: modernism, avant-garde, decadent, kitsch, postmodernism*. Durham, N:C: Duke University Press.

³⁵ HABERMAS, Jürgen. (1987:b): Op. cit.

críticas, rebelión y resistencia a través de varios movimientos literarios y de vanguardia- donde el modernismo estético adquirió un cierto sentido de notoriedad. Los rasgos distintivos de esta rama del modernismo estético encuentran su mejor expresión en los movimientos vanguardistas, que abarcaban desde los artistas surrealistas y futuristas hasta los experimentalistas y conceptualistas de la década de los setenta. Tras este movimiento –caracterizado por una diversidad de tendencias políticas y expresiones- subyace un intento común por destruir la distinción entre arte y política y por disipar las fronteras entre vida y estética. Pero a pesar de sus tendencias de oposición, el modernismo estético no ha conseguido muy buenos resultados en la segunda mitad del siglo XX. La propia clase que atacaba fue reconociendo progresivamente su postura crítica, su dependencia estética de la presencia de normas burguesas y su tono apocalíptico como algo artísticamente válido. Barthes, (1972)³⁶.

Sin embargo bajo el estandarte del modernismo, la razón y la estética suelen aunarse en una tecnología cultural y del yo, que combina un concepto de belleza, blanca, masculina y europea, con un concepto de dominio que otorga validez a las tecnologías industriales modernas. En contra de las reivindicaciones del modernismo social y estético los discursos posmodernistas han presentado sus más críticas teóricas y políticas. El modernismo reivindica la cultura de elite con respecto a y contra la cultura popular, en su afirmación de un sujeto humano centrado, por no decir unificado, en su creencia en el poder de la mente consciente y especialmente racional, y en su creencia en la inequívoca capacidad de los seres humanos para conformar un futuro que suponga un mundo mejor. Para Giroux (1992)³⁷ el problema radica en que esta noción del yo, basado en la universalización de la razón y en los discursos totalizadores de emancipación, han proporcionado un argumento cultural y político para ensalzar la cultura occidental como sinónimo de civilización y el progreso como un terreno que sólo precisaba controlarse como parte de la inexorable marcha de la ciencia y de la historia.

Existe una tercera tradición que es el modernismo político, que a diferencia de las otras dos –la estética y la social- no se centra tanto en problemas epistemológicos y estéticos como en el desarrollo de un proyecto de posibilidades a partir de una serie de ideales de la ilustración. Este proyecto se fundamenta en la distinción entre liberalismo político y liberalismo económico. En este último, la libertad se combina con la dinámica del mercado capitalista, mientras que en el primero, la libertad se relaciona con los principios y derechos contenidos en las revoluciones democráticas que han tenido lugar en occidente a lo largo de los tres últimos siglos. Los ideales que han surgido de estas revoluciones incluyen “*la idea de que los seres humanos deberían utilizar la razón para decidir la línea de acción a tomar, controlar su futuro, concertar acuerdos recíprocos y asumir la responsabilidad por lo que respecta a qué hacen y quienes son*”. Warren (1988)³⁸.

Específicamente el modernismo político busca vías de alivio del sufrimiento humano dando sentido a los principios de igualdad, libertad y justicia

³⁶ BARTHES, R. (1972): *Critical sears*. New York, Hill and Wang.

³⁷ GIROUX, Henry. (1992): “La pedagogía de los límites y la política del posmodernismo”. En: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure editorial S.A.

³⁸ WARREN, M. (1988): *Nietzsche and political thought*. Cambridge, MIT Press.

mediante el desarrollo en el ser humano de su potencia racional como la capacidad necesaria para vencer las relaciones de dominación.

En esta línea la modernidad aportó al mundo una propuesta que garantiza el derecho de todas las personas la cultura, entendida como dominio de unas competencias mínimas para desenvolverse en la sociedad. Esta aspiración se fue concretando en un conjunto de instituciones y disciplinas que garantizan este derecho pero que han producido resultados ambivalentes realizando y secuestrando en parte el proyecto inicial.

Flecha (1992)³⁹ clasifica la modernidad en dos corrientes, siguiendo el criterio de la posición frente a la cultura: la corriente conservadora y la corriente adaptadora.

Corriente conservadora

Considera a la cultura como algo ya creado por determinados sectores sociales, instituciones y disciplinas y se asigna a los ciudadanos el papel pasivo de asimilarla. Vive con nostalgia de unos tiempos en que la cultura oficial era nítidamente respetada dentro de las instituciones de la modernidad y del conjunto de la sociedad. Como alternativa propone volver a ese modelo restaurando la autoridad del profesorado y controlando la presencia de los valores permanentes dentro del currículum escolar.

La nueva derecha cultural norteamericana se ha destacado en la vanguardia de esta corriente, autores como Bloom (1987) Y Hirsch (1987) han visto la solución a la actual crisis educativa en que las escuelas se ocupen menos de la libertad y más de transmitir la verdad. En su opinión, las tendencias a la renovación pedagógica y a la democratización de la vida escolar han sido en gran medida las causantes del descenso del nivel de los estudiantes. El excesivo espíritu democratizador ha llevado a impedir organizar el aprendizaje de los excelentes, sometiéndolos a ritmos empobrecedores.

Corriente adaptadora

Tiene una concepción mucho más abierta del derecho moderno a la cultura. Teóricamente se asemeja a la nueva teoría crítica, pero su perspectiva socioeducativa queda encerrada dentro de las instituciones tradicionales de la modernidad. Considera a la escuela como el marco en el que se debe de dar respuesta a las nuevas necesidades socioculturales.

Propone como solución la reforma, y comparte con la modernidad tradicional la visión de la escuela como institución totalizante en su proyecto cultural. La corriente adaptadora ha roto con la concepción tradicional en cuanto a la visión del derecho a la cultura pero comparte el concepto del papel que corresponde a la escuela. Considera que la cultura escolar es sólo uno de los diversos tipos de cultura, pero actúa como si pudiera adaptar el sistema educativo formal a las diferentes modalidades. Reconoce que la escuela está produciendo también efectos negativos sobre grandes sectores de la población

³⁹ FLECHA, Ramón. (1992): Op. cit.

pero afirma que estos pueden superarse con una mejora de esa misma institución. Mientras no rompa con esa visión totalizadora de la escuela, la corriente adaptadora continuará compartiendo con la conservadora su orientación tradicional de la modernidad acerca de las instituciones culturales. Es una promesa de superación desde una dinámica endógena.

1.3.2. Perspectiva posmoderna

Comenzamos nuestra reflexión con unas palabras de Hutcheon (1988)⁴⁰ que nos van a ayudar a comprender mejor las contradictorias y complejas características que conforman el posmodernismo:

“Una estructura teórica, abierta, constantemente cambiante, con la que ordenar tanto nuestro saber cultural como nuestros procedimientos críticos”.

Contexto histórico

Durante los años setenta el avance de la sociedad de la información se hizo ya muy profundo y, después de la crisis de 1973, aparecieron sus consecuencias más problemáticas como:

- Sustitución del antiguo concepto de pleno empleo por una escisión en tres sectores: trabajadores de alta cualificación y remuneración, grupo intermedio y parados estructurales o con ocupaciones muy precarias y mal remuneradas.
- Freno y reorientación de la dinámica de reformas que llevaba el Estado asumir cada vez más cargas y servicios de cara al conjunto de los ciudadanos.

Estos cambios se oponían a las propuestas de reformas que perseguían los movimientos sociales que habían alcanzado una gran firmeza en los años sesenta. Los movimientos sociales estaban basados en el concepto de sujeto social transformador y en el de un estado garante del bienestar de sus ciudadanos.

Paralelamente a la implantación de la nueva sociedad de la información creció la conciencia de que la concepción tradicional de modernidad y las teorías críticas anteriores, quedaban obsoletas. Como posible respuesta aparecieron teorías con una óptica nietzschiana. Ramón Flecha (1992:168)⁴¹ habla de los enfoques “nietzschianos” como disolventes de fuerzas que se oponían desde una perspectiva más igualitaria a los nuevos cambios:

“El nuevo nietzschianismo, principalmente sus enfoques genealógico y posmoderno, sólo serían el disolvente de las fuerzas que se oponían desde una perspectiva igualitarista a los nuevos cambios. Su impulso

⁴⁰ HUTCHEON, L. (1988): *A poetics of postmodernisms*. New York, Routledge.

⁴¹ FLECHA, Ramón. (1992): Op. cit.

estaría dinamizado por unos grupos sociales (frecuentemente de intelectuales y profesionales) que, como Nietzsche proponía, querían afrontar los horrores de la tarea consistente en arrancar radicalmente una moral hasta entonces imperante en su medio social o en ellos mismos. (...) Antiguos izquierdistas, transformados en radicales anti-izquierda, han dado importantes energías a ese movimiento”.

Nietzsche inició el tipo de crítica a la modernidad que incluye la negación de su contenido emancipatorio. Su concepto de individuo está caracterizado por su singularidad y configurado por las potencialidades contenidas en su voluntad de poder. La sociedad moderna se presenta como desvitalizadora del individuo a través de la moralidad y racionalidad. El esencial objetivo educativo, la propia superación, consiste en liberar esa voluntad de poder contra las normas sociales que la oprimen. Eso es lo que consiguen los fuertes, mientras que los débiles quedan atrapados en la moral y la razón.

En su ensayo “*Sopenhauer, educador*”, Nietzsche (1932: 157-241)⁴² expuso tres modalidades de superación: hombre rousseauiano, hombre goethiano y hombre sopenhaueriano. El rousseauiano está caracterizado por la pasión dionisiaca, tiende a buscar el retorno a la naturaleza y es un hombre de acción que está detrás de las revoluciones. El goethiano tiene el intelecto apolíneo, se inclina a la historia y el arte y es un hombre contemplativo que busca la armonía y el orden. El sopenhaueriano incluye la pasión dionisiaca y el intelecto apolíneo; esta modalidad es la verdadera superación porque niega la existencia de una naturaleza humana esencial y considera que el individuo debe continuamente crearse a sí mismo en lucha contra las presiones sociales.

La perspectiva nietzschiana es por ello contraria a la modernidad y a sus ideales de democracia, igualdad y universalidad. Nietzsche ve en el avance de la modernidad una decadencia de la vitalidad necesaria para la superación del individuo. Entre los hechos considerados negativos están: “*la aparición de la democracia, de los arbitrajes de paz en lugar de las guerras, de la igualdad de los derechos de las mujeres.*” Nietzsche (1987: 203)⁴³. Socialismo, feminismo o pacifismo son en la obra de Nietzsche valores de los débiles. Contra ellos se reivindica el derecho de los fuertes a imponer el espíritu de la aristocracia. El ideal de libertad es antidemocrático, nada es verdadero todo está permitido: “*Ahí tenemos verdadera libertad porque la misma noción de verdad ha sido eliminada*”⁴⁴. La influencia del pensamiento de Nietzsche aumenta a medida que la sociedad elimina de sí misma ideas y movimientos sociales de carácter emancipatorio, en ese contexto se inició en 1979 el posmodernismo con Lyotard que fue el primer autor que definió lo explícitamente en las ciencias sociales. Gran parte de los principales autores surgieron del ambiente estructuralista francés, que desde los años cincuenta trabajaba contra toda filosofía con orientación utópica y contra el concepto de sujeto, buscando no constituir el hombre sino disolverlo.

⁴² NIETZSCHE, F. (1932): “Schopenhauer, educador”. *Obras completas de Federico Nietzsche*, vol. II. Madrid, Editorial Aguilar.

⁴³ NIETZSCHE, F. (1987): *La genealogía de la moral*. Madrid, Alianza editorial.

⁴⁴ NIETZSCHE, F. (1987:173). *Ibidem ant.*

Foucault sin abandonar plenamente el estructuralismo sería uno de los principales forjadores del nuevo nietzschianismo desde su teoría del poder. Desde finales de los sesenta se dedicó a aplicar el enfoque genealógico nietzschiano al estudio del origen de las ciencias humanas y las instituciones y prácticas a ellas asociadas. Su crítica de la crítica se basó en un concepto asociológico de poder que tomó de Nietzsche. Para Foucault el saber se reduce a una creación del poder, desvela la estrecha voluntad de poder que hay detrás de toda pretensión de verdad de las ciencias humanas, y de esta forma, combate las políticas sociales que tratan de fundamentarse en ellas. Todo esto lo articuló mediante la realización de tres tareas, que en palabras de Flecha(1992), cumplieron una función disolvente que socavó los movimientos sociales y las teorías críticas, sin fundamentar las perspectivas emancipatorias⁴⁵.

La primera tarea tiene como objetivo demostrar cómo los dos últimos siglos de modernidad no han traído ninguna mejora. Por el contrario sólo han supuesto una humanización de las técnicas de ejercicio del poder. Toda perspectiva emancipatoria esconde y está al servicio de un nuevo refinamiento de las mismas. El genealogista se dedica a descubrir esa finalidad y a combatir así radicalmente las propuestas transformadoras.

En la segunda tarea disolvente (en terminología de Flecha) el genealogista socava la noción de sujeto y las relaciones sujeto-objeto. Según Foucault. (1975: 318)⁴⁶ el concepto de sujeto dotado de una razón capaz de conocer y transformar lo definido como objeto es una producción del poder. La noción de ciudadano como sujeto de derechos sirve al: *“afinamiento de los aparatos que se ocupan de, y ponen bajo vigilancia, la conducta cotidiana de los individuos, su identidad, su actividad, sus gestos aparentemente sin importancia”*

Por último, en una tercera tarea Foucault invierte la relación entre verdad y poder hasta hacer aquella dependiente de éste e identificar en la práctica ambos. En su obra Foucault no ha positivado sus propuestas, se presenta más como crítica de lo viejo que como anuncio de lo nuevo.

Características generales

El posmodernismo quiere volver a trazar el mapa del modernismo, su importancia pedagógica y política más inmediata radica en haber creado una serie de cuestiones polémicas que han permitido desarrollar y desafiar determinados temas con mucha más fuerza y originalidad que en el pasado. El posmodernismo no sólo pone de manifiesto el modo en que la dominación está siendo predefinida y redibujada, sino que también revela las cambiantes configuraciones de poder, conocimiento, espacio y tiempo que caracterizan un mundo que es, simultáneamente, más global y, a la vez, más diferenciado. Por eso rechaza la tradición europea como referente único para juzgar lo que constituye la verdad histórica, cultural y política, para el posmodernismo no existe ninguna tradición o historia que pueda hablar con autoridad y certeza para toda la humanidad.

⁴⁵ FLECHA, Ramón. (1992): Op. cit.

⁴⁶ FOUCAULT, M. (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.

Un importante aspecto del posmodernismo es el reconocimiento de que a medida que vamos avanzando hacia el siglo XXI, dejamos de sentirnos coaccionados por imágenes modernistas de progreso e historia. En una era posmoderna emergente, los elementos de discontinuidad, ruptura y diferencia proporcionan conjuntos de referentes alternativos que nos permiten entender la modernidad y, a la vez, desafiarla y modificarla. Este es un mundo en el que el capital ya no se encuentra restringido por los imperativos del nacionalismo, es una cultura en que la producción de información electrónica altera radicalmente los conceptos tradicionales de tiempo, comunidad e historia, a la vez que disipa la distinción entre realidad e imagen. Es una época dominada por la información instantánea, las interconexiones mundiales y la biogenética, todo ello ha supuesto una redefinición de las fronteras culturales. Las instituciones, desde las universidades hasta los museos, han sido cuestionadas por la forma en que supervisan y controlan el conocimiento, el espacio y la experiencia. La danza posmoderna, por ejemplo se desarrolla en la calle, mientras que los artistas posmodernos redefinen las fronteras que configuran los géneros artísticos y literarios. En la era posmoderna cada vez resulta más difícil no sólo definir las diferencias culturales en términos colonialistas hegemónicos de valor y posibilidad sino también en definir el significado y el conocimiento a través de las narrativas maestras de los grandes hombres⁴⁷.

Otro importante aspecto del posmodernismo es su rechazo de todas las formas de representaciones y significados que reivindican un estatus trascendental y transhistórico, rechaza la razón universal y presenta formas de conocimiento de carácter parcial redibujando la experiencia individual. González Faus (2002:32)⁴⁸ relaciona el rechazo de una status transhistórico con la caída de la utopía y la justificación de las nuevas barbaries posmodernas:

“La posmodernidad sólo supo quedarse sin grandes relatos pero con pequeños presentes; sin pensamiento fuerte, pero con caja fuerte; sin saberes globales pero con intereses particulares; sin afán de construir mundo pero con afán por construirse la vivienda adosada: Hija y enemiga a la vez de la Modernidad sólo sabe juntar ‘el imperio de lo efímero’ con la ‘necesidad de lo superfluo’. Y ese es el mejor caldo de cultivo para una forma de fascismo mundial que renuncie a la libertad, en nombre precisamente de la libertad”.

Sin embargo Giroux (1992:135)⁴⁹ analiza lo que él llama un posmodernismo de “resistencia” buscando en él el camino para una transformación social y reformulando la utopía:

“Es más, y aún con el peligro de ofrecer una visión muy simplificada, un postmodernismo de resistencia desafía la noción liberal y humanista del sujeto unificado y racional como portador de la historia. En este sentido, el sujeto no está unificado ni su acción puede garantizarse en términos metafísicos o transhistóricos. El posmodernismo no sólo considera el sujeto como contradictorio y de capas múltiples, sino que además rechaza

⁴⁷ GIROUX, Henry. (1992): Op. cit.

⁴⁸ GONZÁLEZ FAUS. (2002). *Abjurar la modernidad*. Barcelona, Centre d'Estudis Cristianismo i Justícia.

⁴⁹ GIROUX, Henry. (1992): Op. cit.

la idea de que la razón y la conciencia individuales sean los determinantes fundamentales a la hora de conformar la historia de los hombres. En su lugar aboga por formas de transformación social capaces de comprender los límites históricos, estructurales e ideológicos que permiten la posibilidad de autorreflexión y acción. El posmodernismo define la solidaridad, comunidad y compasión como los aspectos esenciales del modo en que desarrollamos y comprendemos las capacidades mediante las cuales experimentamos el mundo y nos descubrimos a nosotros mismos de forma significativa. Más específicamente, el posmodernismo ofrece una serie de referentes para reconsiderar cómo estamos constituidos como sujetos dentro de un conjunto de condiciones culturales, sociales y políticas que cambian con gran rapidez”.

Giroux (1992:136)⁵⁰ analiza la contribución del posmodernismo a la educación al aclarar la compleja relación entre cultura y poder, destacando el carácter cambiante y contradictorio de la subjetividad. El posmodernismo permite redefinir la política de los márgenes y el centro dando importancia a la política de la identidad. A la vez Giroux reconoce la dificultad del posmodernismo a la hora de reescribir la posibilidades emancipadoras de la práctica por la ausencia de un lenguaje que pueda pluralizar y democratizar el espacio y la cultura públicos, finalmente propone que lo que debe hacer el posmodernismo es extender y ampliar la reivindicaciones más amplias del modernismo definiendo sus dimensiones contradictorias y a la vez examinando y utilizando críticamente sus nociones más valiosas:

“Para los educadores, el posmodernismo aporta nuevas herramientas teóricas para reconsiderar los contextos más amplios y específicos en los que se define la autoridad; ofrece lo que Richard Berstein (1988:267)⁵¹ define como un sano “recelo de cualquier fijación de límites y de los modos ocultos en que subordinamos, excluimos y marginamos”. El posmodernismo también ofrece a los educadores diversos discursos para cuestionar severamente porqué el modernismo se basa en teorías totalizadoras fundamentadas en el deseo de obtener certeza y absolutos. Además, el posmodernismo proporciona a los educadores un discurso capaz de abordar por qué es importante considerar lo contingente, específico e histórico como aspectos centrales de una pedagogía liberadora y capacitadora. Pero al final el posmodernismo desconfía en exceso del concepto modernista de la vida pública y de la lucha por la igualdad y libertad, que ha constituido un aspecto esencial del discurso democrático liberal. Si el objetivo es que el posmodernismo ofrezca una valiosa contribución al concepto de educación como una forma de política cultural, entonces los educadores deberán combinar sus proposiciones teóricas más significativas con aquellos elementos modernistas estratégicos que contribuyan a una política de democracia radical. De este modo puede ampliarse el proyecto de una democracia radical aumentando su esfera de aplicabilidad a relaciones y prácticas cada vez más extensas”.

⁵⁰ GIROUX, Henry. (1992): Ibidem ant.

⁵¹ BERSTEIN, R. (1988): “Metaphysics, critique, and utopia”. *The review of Metaphysics* 42.

Giroux (1994:106)⁵² opina que el posmodernismo no está idealizado ni casualmente anulado. Por el contrario defiende que es fundamentalmente importante discutir su recuperación de forma crítica para poder ayudar a los educadores a entender la naturaleza propia de la modernidad en las escuelas. Subraya también la utilidad para los educadores de comprender las condiciones cambiantes de la formación de la identidad en culturas mediadas electrónicamente. Estas culturas están produciendo una nueva generación de jóvenes que viven entre las fronteras de un mundo moderno de certeza y orden, basado en la cultura occidental y en sus tecnologías de la comunicación, y un mundo posmoderno de identidades híbridas, tecnologías electrónicas, prácticas culturales locales y espacios públicos plurales.

“Más específicamente, el objetivo de los educadores críticos se encuentra en entender el pensamiento posmoderno como parte de un más amplio proyecto pedagógico que asegura la primacía de la política mientras simultáneamente se une a los aspectos más progresivos de la modernidad. La posmodernidad se convierte en relevante en la medida que forma parte de un proyecto político más amplio en el que las relaciones entre modernidad y posmodernidad son dialécticas, dialogantes y críticas”.

Juventud y cultura posmoderna

Siguiendo con las reflexiones de Henry Giroux (1994)⁵³ vamos a detenernos un poco en un análisis sobre la juventud dentro de la cultura posmoderna para poder encontrar respuestas mediante una pedagogía que logre que la diferencia nos encamine, hacia una concepción compartida de justicia y una radicalización del orden social.

Giroux analiza las condiciones culturales posmodernas de los jóvenes entre 18 y 25 años dentro de una sociedad occidental de alto desarrollo. De su análisis podemos destacar los siguientes supuestos:

- Una pérdida general de fe en los discursos modernos del trabajo y de la emancipación.
- El reconocimiento de que la indeterminación del futuro justifica vivir en la inmediatez de la experiencia.
- Ya no existe la representación del hogar como fuente de confort y seguridad, sino se reconoce el estar sin hogar como condición de aleatoriedad.
- La experiencia del tiempo y el espacio está comprimida y fragmentada dentro de un mundo de imágenes, socabándose cada vez más la dialéctica de la autenticidad y el universalismo. El mundo moderno de la

⁵² GIROUX, Henry. (1994): “Jóvenes, diferencia y educación posmoderna”. En: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

⁵³ GIROUX, Henry. (1994): *Ibidem* ant.

certeza y el orden ha dado paso a una condensación del tiempo y del espacio.

Para estos jóvenes, la pluralidad y la contingencia, tanto si son difundidas por los mass-media como por las fracturas ocasionadas por el sistema económico, el aumento de los nuevos movimientos sociales, o la crisis de la representación en el mundo les provoca inseguridad psicológica, económica o intelectual:

Están en un mundo donde uno es condenado a vagar a través, dentro y entre límites múltiples y poco claros con espacios marcados por el exceso y la diferencia. Viven en una noción confusa de sentido y atención. El masivo paro y la desaparición de expectativas se ha convertido en el futuro de vida de los jóvenes. Para la mayoría de jóvenes contemporáneos, la movilidad económica y social no garantiza ya las promesas de legitimidad que sostenían las generaciones primeras de la gente joven. Las señales de desesperación entre esta generación están en todas partes. Las estadísticas muestran que la mayor parte de la juventud contemporánea (de diversas clases, etnias y culturas) cree que será más difícil avanzar para ellos que lo fue para sus padres.

Por otra parte su relación grupal ha creado unas comunidades que se han redefinido como espacios y tiempos cambiantes en múltiples y superpuestas redes ciberespaciales. Los jóvenes reordenan sus imaginaciones mediante conexiones en las tecnologías de la realidad virtual, reduciendo todas las formas de sentido a un acceso casual de espectáculos. Las nuevas tecnologías electrónicas con su proliferación de historias múltiples y formas con finales abiertos de interacción han alterado no sólo el contexto para la producción de subjetividades, sino también la forma en que la gente toma la información y los entretenimientos. Los valores ya no emergen más desde una pedagogía modernista de fundamentalismo y verdades universales ni desde discursos tradicionales basados en identidades fijadas. Para muchos jóvenes, el sentido está agotado, los mass-media se han convertido en un sustitutivo de la experiencia, y lo que constituye el entendimiento se forma en un mundo de diferencias, descentrado y disperso, de intercambios. Es una cultura en la que la vida humana es experimentada como una seducción voyerística, un video-juego, bueno para pasar el rato y olvidar el dolor del momento. La desesperación y la indiferencia anulan el lenguaje de la discriminación ética y la responsabilidad social mientras elevan la inmediatez del placer.

Es una generación que está experimentando la vida en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela. El surgimiento de los medios de comunicación electrónicos junto con la disminución de la fe en el poder de la agencia humana ha minado las versiones tradicionales de la escuela y el significado de la pedagogía. El lenguaje de las programaciones, las posibilidades de ascenso social y las formas de autoridad del profesor en las que se basaban han sido radicalmente deslegitimadas. La fe en el pasado de la Modernidad ha cedido el paso a un futuro para el cual los indicadores tradicionales ya no tienen sentido; los educadores están tratando con un nuevo tipo de estudiante forjado en la organización de principios creados por la intersección de la imagen electrónica, la cultura popular y el sentido fatal de indeterminación.

Después de contextualizar al estudiante posmoderno vamos a mostrar algunas características que debería tener una educación que asume y conoce la situación de sus estudiantes y sobre todo sus intereses y expectativas:

Posibilidades críticas en una educación posmoderna

Las experiencias de una juventud occidental contemporánea en el mundo posmoderno están siendo ordenadas alrededor de coordenadas que estructuran la experiencia cotidiana fuera de los principios unificados y los mapas de certidumbre que ofrecían representaciones confortables y seguras a las generaciones anteriores. Los jóvenes de ahora confían cada vez menos en los mapas de la modernidad para construir y afirmar sus identidades; en lugar de eso, se enfrentan con la tarea de encontrar su camino a través de un panorama cultural descentrado que no permanecerá por más tiempo bajo el control de una tecnología de la imprenta, estructuras narrativas cerradas o de la certeza de un futuro económico seguro.

Las nuevas tecnologías emergentes que construyen y posicionan la juventud representan terrenos interactivos que se abren camino en el lenguaje y en la cultura, sin requerimientos narrativos, se ha abierto camino a un entorno sensorial en el que los nuevos mapas de significado deben ser entendidos en nuevas prácticas culturales Giroux (1994:121)⁵⁴:

“Los términos de producción de nuevos mapas de significado deben ser entendidos en nuevas prácticas culturales híbridas, inscritas en relaciones de poder que interactúan de forma diferente según la raza, la clase, el género y la orientación sexual. Pero tales diferencias no deben ser entendidas tan sólo en términos del contexto de sus conflictos sino también a través de un lenguaje de resistencia compartido que apunta hacia un proyecto de esperanza y posibilidad. Aquí es donde la herencia de un movimiento crítico se convierte en valiosa en tanto que nos recuerda la importancia del lenguaje de la vida pública, lucha democrática, y los imperativos de libertad, igualdad y justicia”.

La pedagogía como práctica cultural crítica necesita abrir nuevos espacios institucionales en los que los estudiantes puedan experimentar y definir qué significa ser productores culturales, capaces de leer textos diferentes y producirlos, de emprender y abandonar discursos teóricos, pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos. La indeterminación y no el orden debería convertirse en la guía principal de esta pedagogía, en la que las visiones múltiples, las posibilidades y las diferencias están abiertas en la intención de mirar el futuro de forma contingente en vez de una perspectiva de un discurso de grandes narrativas que asume en vez de problematizar las nociones específicas de trabajo y progreso. Bajo tales circunstancias, las escuelas necesitan redefinir los currículos dentro de una concepción posmoderna de la cultura junto a las nuevas formas de alfabetización. Los centros comerciales, cafés, la televisión y otros elementos de la cultura popular deben convertirse en serios objetos del conocimiento escolar. Pero aquí hay mucho más en juego que una etnografía de aquellas esferas públicas en las que las identidades individuales y sociales son

⁵⁴ GIROUX, Henry. 1994. Ibidem ant.

construidas y luchadas. Es más importante la necesidad de poner de moda un lenguaje de ética y política que sirva para distinguir entre las relaciones que comportan violencia y las que promocionan culturas públicas diversas y democráticas.

La pedagogía posmoderna tiene que ser más sensible hacia el modo en que profesores y estudiantes negocian textos e identidades, pero debe ser a través de un proyecto político que articule su propia autoridad desde un entendimiento crítico de cómo el yo reconoce a los otros como sujetos más que como objetos históricos. La pedagogía moderna tiene que señalar como se escribe el poder, en y entre grupos diferentes, como parte de un extenso esfuerzo para reimaginar las escuelas como esferas públicas democráticas. En este caso la autoridad está ligada a la autocrítica y se convierte en una práctica ética y política a través de la cual los estudiantes pasan a ser responsables de ellos mismos y de los demás. Las escuelas pueden ser repensadas como esferas públicas, comprometidas activamente en producir nuevas formas de comunidad democrática organizadas como puestos de interpretación, negociación y resistencia. Una pedagogía posmoderna necesita señalar como la cuestión de la autoridad puede estar ligada a procesos democráticos en la clase que no promocionan terrorismo pedagógico y ofrecen todavía representaciones, históricas y experiencias que permiten a los estudiantes dirigir críticamente la construcción de sus propias subjetividades mientras simultáneamente se comprometen en un continuo proceso de negociación entre el yo y el otro.

1.3.3. Perspectiva comunicativa

La perspectiva comunicativa contempla los aspectos ambivalentes de las instituciones tradicionales y analiza las potencialidades de la modernidad para nuevos desarrollos institucionales que contribuyan a hacer avanzar el proyecto del derecho igual a la cultura para todas las personas sin ningún tipo de discriminación. Pertenecen a esta orientación los nuevos desarrollos de la sociología (Habermas y Giddens) y las corrientes vinculadas a los nuevos movimientos sociales.

Reorientación de la modernidad

Tanto las obras de Habermas y Giddens como otras teorías sociológicas actuales posibilitan un enfoque distinto de la modernidad con implicaciones radicalmente distintas en el ámbito educativo que la crítica genealógico-posmoderna. Ramón Flecha (1992)⁵⁵ analiza una serie de supuestos desde una perspectiva emancipadora:

Primer supuesto: la modernidad ha creado más posibilidades de existencia segura y gratificante que cualquier sociedad premoderna.

Las concepciones actuales de la teoría crítica afirman que la modernidad no ha agotado sus energías utópicas y emancipatorias, es cierto que se ha llegado al fin de una perspectiva utópica asentada en la sociedad del trabajo,

⁵⁵ FLECHA, Ramón. (1992): Op. cit.

pero la sociedad moderna contiene posibilidades distintas. Esta actitud se contrapone a la sistematizada ofensiva contra todas las perspectivas emancipatorias con que atacaban los movimientos de orientación nietzschiana, desde la perspectiva de nostalgia por la perdida época premoderna.

Segundo supuesto: es posible volver a centrarse en la filosofía de la conciencia y el sujeto.

La posmodernidad rechazaba la visión tradicional moderna centrada en la filosofía de la conciencia y el sujeto, y como respuesta propugnaba la disolución del sujeto, incluido el sujeto social transformador. Habermas da una rotación a la concepción moderna de sujeto formulando el nuevo paradigma de racionalidad comunicativa. La concepción habermassiana de intersubjetividad atraviesa las nociones sociológicas de individuo, sociedad y saber y supera la dialéctica sujeto-objeto en el discurso. Para Habermas el individuo está dotado de un centro interior capaz de regularse así mismo en un comportamiento individualmente imputable. Este individuo es producido socialmente en la interacción y es también productor de la misma, generando consensos intersubjetivos en lo que Habermas denomina *entendimiento comunicativo*.

La dinámica intersubjetiva puede abrir nuevos espacios donde quepa la solidaridad, el poder ya no es el único medio de regulación de los intercambios entre sistema y mundo de la vida. En la obra de Foucault no había una diferenciación entre las diversas instituciones políticas, sociales o educativas, toda su concreción podía entenderse únicamente en términos de voluntad de poder. En la nueva teoría crítica se analizan las diferencias entre las instituciones en el marco de los mecanismos reguladores del poder, el dinero o la solidaridad.

Otra diferencia con Foucault es su actitud frente al papel de los nuevos movimientos sociales, según Foucault estos movimientos son inevitablemente concreción de la misma estrecha voluntad de poder de las instituciones contra las que combaten; en cambio el enfoque crítico los analiza desde el carácter de constructores de futuro.

Tercer supuesto. La razón y la verdad no desaparecen sino que dependen del diálogo intersubjetivo

En la crítica posmoderna a la razón no hay ningún espacio para la refutación “de la verdad de que no existe verdad”, desarrollan una ciencia que no es ciencia, una historia que no es historia, un saber que no es saber y que por lo tanto, no ofrecen criterios para su propia refutación o debate. Giddens considera muy poco seria la afirmación posmoderna de que no es posible un conocimiento sistemático de la acción humana o de las tendencias del desarrollo social. Dice que si piensan así no deberían escribir y que su única posibilidad sería repudiar toda acción intelectual. En su crítica de la razón acaban ocupando la misma filosofía del sujeto y el mismo concepto de razón que pretenden combatir.

La teoría crítica actual ofrece criterios desde los que refutar y discutir el saber y la verdad. Dentro de su perspectiva, todo depende en última instancia de los consensos conseguidos a través de una dinámica procedimental basada en la

argumentación, esto supone un criterio democratizador en el campo de la ciencia y de la cultura.

Cuarto supuesto: frente a la hegemónica concepción cultural moderna el consenso entre diferentes

En el posmodernismo encontramos una nostalgia de una época en la que las relaciones eran menos internacionales y universales, con lo que muchas culturas no se veían sometidas a la violencia de desaparecer o de quedar dominadas.

La teoría crítica de la sociedad propugna el consenso libre y universal entre las diferentes culturas, pueblos y personas, de manera que todos puedan decidir democráticamente lo que quieren mantener, cambiar o compartir. La teoría comunicativa defiende el ideal de la democracia, aunque siendo consciente de las restricciones que existen para la libre e igualitaria participación. También proponen el diálogo como mejor procedimiento para la superación del etnocentrismo. Para ello se necesita que las culturas no hegemónicas vayan haciendo valer su fuerza y también que las que ahora ejercen el dominio vayan asumiendo teorías más universalistas y autocríticas.

Teoría de la acción comunicativa

Habermas (1987a)⁵⁶ comienza desarrollando el concepto de *racionalidad comunicativa*. Es un concepto que tiene gran importancia por las posibilidades que nos abre de futuro: vuelve a posibilitar un camino racional para el sujeto, rechazando la disolución propugnada por los neo-nietzschianos, pero a la vez reorienta de forma clave el concepto reducido de razón que veníamos arrastrando desde la ilustración y que ha dominado las teorías de la modernidad.

Racionalidad comunicativa

Habermas parte de la utilización comunicativa del saber proposicional en actos de habla, de ahí obtiene un concepto de racionalidad más amplio que posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso. Contrapone este concepto comunicativo a la utilización no comunicativa de un saber proposicional en acciones teleológicas que derivan en un concepto de racionalidad cognitivo instrumental dominante en la modernidad, concepto que tiene la connotación de una autoafirmación con éxito en el mundo objetivo posibilitada por la capacidad de manipular informadamente y de adaptarse inteligentemente a las condiciones de un entorno contingente.

No se parte del presupuesto ontológico de un mundo objetivo, sino que convierte este presupuesto en problema preguntándose por las condiciones bajo las que se constituye para los miembros de una comunidad de comunicación la unidad de un mundo objetivo. Según Habermas el mundo sólo cobra objetividad por el hecho de ser reconocido y considerado como uno y el mismo mundo por

⁵⁶ HABERMAS, Jürgen. (1987a): *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalización de la acción y racionalización social*. Madrid, Editorial Taurus.

una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y acción. Para Habermas el consenso parte de la superación de la subjetividad merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada. Para ello Habermas analiza en qué condiciones puede operar una comunidad de comunicación para lograr ese consenso.

El concepto abstracto de mundo es condición necesaria para que los sujetos que actúan comunicativamente puedan entenderse entre sí sobre lo que sucede en el mundo o lo que hay que producir en el mundo. Con esta práctica comunicativa se aseguran a la vez del contexto común de sus vidas, del mundo de la vida que intersubjetivamente comparten. Este viene delimitado por la totalidad de las interpretaciones que son presupuestas por los participantes como un saber de fondo. Para poder aclarar el concepto de racionalidad, el fenomenólogo tiene que estudiar pues las condiciones que han de cumplirse para que se pueda alcanzar comunicativamente un consenso. A estas condiciones las denomina condiciones de validez ya su vez son garantía de la racionalidad en el momento en que cumplen la condición de ser susceptibles de crítica, Habermas (1987a:36)⁵⁷:

“Las acciones reguladas por normas, las autopresentaciones expresivas y las manifestaciones o emisiones evaluativas vienen a completar los datos de habla constataivos para configurar una práctica comunicativa que sobre el trasfondo de un mundo de la vida tiende a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica.

“La racionalidad inmanente a esta práctica se pone de manifiesto en que el acuerdo alcanzado comunicativamente ha de apoyarse en última instancia en razones. Y la racionalidad de aquellos que participan en esta práctica comunicativa se mide por su capacidad de fundamentar sus manifestaciones o emisiones “en las circunstancias apropiadas”. La racionalidad inmanente a la práctica comunicativa cotidiana remite, pues, a la práctica de la argumentación como instancia de apelación que permite proseguir la acción comunicativa con otros medios cuando se produce un desacuerdo que ya no puede ser absorbido por las rutinas cotidianas y que, sin embargo, tampoco puede ser decidido por el empleo directo o por el uso estratégico del poder”.

El concepto de racionalidad comunicativa tiene que ser adecuadamente desarrollado por medio de una teoría de la argumentación:

“Llamo argumentación al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. La racionalidad se demuestra por la actitud abierta a escuchar, reconocer y replicar. No es racional ignorar, no escuchar las razones contrarias, asertar dogmáticamente”.

⁵⁷ HABERMAS, Jürgen. (1987a): Ibidem ant.

Habermas (1987a:37)⁵⁸:

De esta forma Habermas introduce el concepto de *aprendizaje* en la racionalidad porque las emisiones racionales son siempre susceptibles de corrección y tienen que ir conectadas a la capacidad de aprender de los desaciertos. Los argumentos son los medios con cuya ayuda puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo para la pretensión de validez que el proponente plantea por de pronto de forma hipotética, y con los que, por tanto, una opinión puede transformarse en saber.

Con Habermas (1987a:499)⁵⁹ aparece un cambio de estrategia en la tentativa de reconstruir el concepto moderno de racionalidad, cambio que implica un cambio de paradigma al mudar de la acción teleológica a la acción comunicativa:

“El fenómeno que hay que explicar no es ya el conocimiento y sojuzgamiento de una naturaleza objetivada, tomados en sí mismos, sino la intersubjetividad del entendimiento posible, y ello tanto en el plano interpersonal como en el plano intrasíquico. El foco de la investigación se desplaza entonces de la racionalidad cognitivo-instrumental a la racionalidad comunicativa. Para ésta lo paradigmático no es la relación de un sujeto solitario con algo en el mundo objetivo, que pueda representarse y manipularse, sino la relación intersubjetiva que entablan los sujetos capaces de lenguaje y de acción cuando se entienden entre sí sobre algo. En este proceso de entendimiento los sujetos, al actuar comunicativamente, se mueven en el medio del lenguaje natural, se sirven de interpretaciones transmitidas culturalmente y hacen referencia simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social que comparten y cada uno algo en su propio mundo subjetivo. Desde esta perspectiva de los participantes entendimiento no significa un proceso empírico que da lugar a un consenso fáctico, sino un proceso de recíproco convencimiento, que coordina las acciones de los distintos participantes a base de una motivación por razones. Entendimiento significa comunicación enderezada a un acuerdo válido”.

El mundo de la vida

Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida, este mundo de la vida en tanto que trasfondo es la fuente de donde se obtienen las definiciones de las situaciones que los implicados presuponen como aproblemáticas. En sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación deslindan del mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos subjetivos de cada uno y frente a otros colectivos.

Los conceptos de mundo y las correspondientes pretensiones de validez constituyen el armazón formal de que los agentes se sirven en su acción comunicativa para afrontar en su mundo de la vida las situaciones que en cada

⁵⁸ HABERMAS, Jürgen. (1987a): Ibidem ant.

⁵⁹ HABERMAS, Jürgen. (1987a): Ibidem ant.

caso se han tornado problemáticas. Es decir aquellas sobre las que se hace menester llegar a un acuerdo.

La tradición cultural compartida por una comunidad constituye el mundo de la vida. Acumula el trabajo de interpretación realizado por las generaciones pasadas, es el contrapeso conservador contra el riesgo de disentimiento que esté en curso. Pues en la acción comunicativa los agentes sólo pueden entenderse a través de tomas de postura de afirmación o negación frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica.

El trasfondo de la acción comunicativa es el mundo de la vida intersubjetivamente compartido: las estructuras del mundo de la vida fijan las formas de la intersubjetividad del entendimiento posible. Con esto queremos decir que así como el hablante y el oyente pueden cualificar sus actos de habla dentro de conceptos formales como algo normativo, objetivo o subjetivo, a los agentes comunicativos no les es posible cualificar de esa manera el mundo de la vida, se mueven siempre dentro de su horizonte.

Mediante el concepto cotidiano del mundo de la vida los agentes comunicativos localizan y datan sus emisiones en un espacio social y en un tiempo histórico. Habermas (1987a:193)⁶⁰: nos explica la manera de lograr que se torne fecundo teóricamente el concepto cotidiano del mundo de la vida, trascendiendo en su narrativa del acaecer de sucesos a la totalidad

“Los participantes en una comunicación sólo podrán desarrollar una identidad personal si se dan cuenta de que la secuencia de sus propias acciones constituye una vida susceptible de narrarse y sólo podrán desarrollar una identidad social si se dan cuenta de que a través de su participación en las interacciones mantienen su pertenencia a los grupos sociales y de que con esa pertenencia se hallan involucrados en la historia narrativamente exponible de los colectivos. Los colectivos sólo mantienen su identidad en la medida en que las representaciones que de su mundo de la vida hacen sus miembros, se solapan suficientemente, condensándose en convicciones de fondo de carácter aproblemático.

“Por el hecho de ponernos a narrar, esto es, en virtud de la propia forma del narrar, elegimos una perspectiva que nos fuerza gramaticalmente a poner a la base de la descripción, como sistema cognitivo de referencia, un concepto cotidiano de mundo de la vida. Este concepto intuitivamente disponible del mundo sociocultural de la vida puede tornarse teóricamente fecundo si se logra desarrollar a partir de él un sistema de referencia para descripciones y explicaciones que versen sobre un mundo de la vida en su totalidad y no sólo sobre sucesos que en él acaecen. Mientras que la exposición narrativa se refiere a lo intramundano, la exposición teórica debe explicar la reproducción misma del mundo de la vida”.

Las estructuras simbólicas del mundo de la vida, desde la perspectiva comunicativa, se reproducen por vía de la continuación del saber válido, de la

⁶⁰ HABERMAS, Jürgen. (1987a): Ibidem ant.

estabilización de la solidaridad de los grupos y de la formación de actores capaces de responder de sus acciones.

El proceso de reproducción enlaza las nuevas situaciones con los estados del mundo ya existentes, y ello tanto en la dimensión semántica de los significados o contenidos, de la tradición cultural como en la dimensión del espacio social, de grupos socialmente integrados y en la de tiempo histórico, de la sucesión de generaciones. A estos procesos de reproducción cultural, integración social y socialización corresponden los componentes estructurales del mundo de la vida que son, la cultura, la sociedad y la personalidad. La acción comunicativa sirve a la tradición y a la renovación del saber cultural bajo el aspecto funcional del entendimiento, gracias a la coordinación de la acción sirve a la integración social y a la creación de la solidaridad y por la formación de identidades personales cubre el aspecto de la socialización.

Cultura y acción comunicativa

A continuación Habermas (1987b:196)⁶¹ nos define su concepto de cultura, evitando la unilateralidad del concepto culturalista del mundo de la vida, relaciona la cultura con la sociedad y la persona, concibiendo el saber cultural dentro de procesos de interacción social:

“Llamo “cultura” al acervo de saber en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. Llamo “sociedad” a las ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad. Y por “personalidad” entiendo las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, esto es que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad. El campo semántico de los contenidos simbólicos, el espacio social y el tiempo histórico constituyen las dimensiones que las acciones comunicativas comprenden. El entretrejimiento de interacciones de que resulta la red de la práctica comunicativa cotidiana constituye el medio a través de que se reproducen la cultura, la sociedad y la persona.”

La acción comunicativa no solamente es un proceso de entendimiento; ya que los actores al entenderse sobre algo en el mundo participan simultáneamente en interacciones a través de las cuales desarrollan, confirman y renuevan lo mismo su pertenencia a los grupos sociales que su propia identidad. Con Habermas se abandona el paradigma de la filosofía de la conciencia, es decir, el paradigma de un sujeto que se representa los objetos y que se forma en el enfrentamiento con ellos por medio de la acción, y se lo sustituye por el paradigma del entendimiento intersubjetivo o comunicación, y el aspecto cognitivo-instrumental queda inserto en el concepto, más amplio de *racionalidad comunicativa*.

A la comprensión moderna del mundo le subyacen estructuras universales de racionalidad pero las sociedades modernas fomentan una comprensión

⁶¹ HABERMAS, Jürgen. (1987b). Op. cit.

distorsionada de la racionalidad centrada en los aspectos cognitivo-instrumentales. Utilizando la racionalidad discursiva, no la racionalidad relacional, en una concepción procedimental de la racionalidad, construyen la unilateralidad de la comprensión que la modernidad tiene de sí misma Habermas (1987b:107)⁶².

Si queremos comparar entre sí los estándares de racionalidad involucrados en los diversos sistemas de interpretación, no podemos restringirnos a la dimensión de la ciencia y de la técnica como nuestra cultura nos sugiere, y convertir en criterio de racionalidad de aquellos estándares la posibilidad que abren de enunciados verdaderos y de técnicas eficaces; comparables son las imágenes del mundo sólo en relación con su potencia de fundar sentido. Las imágenes del mundo arrojan luz sobre los temas existenciales, que se repiten en todas las culturas, del nacimiento y de la muerte, de la enfermedad y la desgracia, de la culpa, del amor, de la solidaridad y de la soledad. Abren posibilidades co-originarias construyendo el sentido de la vida humana. Con ello estructuran formas de vida que no son comparables en su valor. La racionalidad de las formas de vida no puede ser reducida a la adecuación cognitiva de las imágenes del mundo que les subyacen, Habermas (1987a:99)⁶³.

Las palabras de Winch (1958:98-105)⁶⁴ nos complementan perfectamente la idea:

“Mi objetivo no es moralizar, sino sugerir que el concepto de “aprender de” involucrado en el estudio de otras culturas está íntimamente ligado al concepto de sabiduría.

“(...) Lo que podemos aprender estudiando otras culturas no son simplemente posibilidades de modos diferentes de hacer las cosas, es decir, otras técnicas, sino que, lo que es más importante, podemos aprender diferentes posibilidades de dar sentido a la vida humana, diferentes ideas acerca de la importancia que la realización de ciertas actividades puede revestir para un hombre que trata de contemplar el sentido de la vida como un todo”.

¿No podemos aprender algo, los integrantes de las sociedades modernas, de la comprensión de formas de vida alternativas y en particular de las premodernas? ¿No deberíamos recordar, más allá de toda excitación romántica de etapas evolutivas superadas, más allá de la “charme” exótica de los contenidos culturales extraños, las pérdidas que ha comportado nuestra propia vía hacia la modernidad?

Habermas demuestra cómo es posible la racionalización del mundo de la vida desde la perspectiva comunicativa, para él, la racionalidad se consigue al lograr un “entendimiento alcanzado comunicativamente”. El concepto de entendimiento remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica, Habermas (1987b:171)⁶⁵ diferencia entre: entendimiento (verständigung), que

⁶² HABERMAS, Jürgen. (1987b): Ibidem ant.

⁶³ HABERMAS, Jürgen. (1987a). Op. cit.

⁶⁴ WINCH, P.(1958): *The Idea of a Social Science*. Londres.

⁶⁵ HABERMAS, Jürgen. (1987b): Op. cit.

significa la obtención de un acuerdo entre los participantes en la comunicación acerca de la validez de una emisión y acuerdo (einverständnis) que es el reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez que el hablante vincula a ella.

Las tradiciones culturales estructuran el mundo de la vida formando un horizonte del que los agentes no pueden salir, por eso Habermas (1987a: 105-106)⁶⁶ describe las propiedades formales que deberían poseer para que sean posibles acciones racionales, o sea acciones encaminadas a un entendimiento. Cuanto más sean las tradiciones culturales las que antemano deciden qué pretensiones de validez, cuándo, dónde, en relación con qué, por quien y frente a quien tienen que ser aceptadas, tanto menor será la posibilidad que tienen los propios participantes de hacer explícitas y someter a examen las razones potenciales en que se basan sus tomas de postura aceptación o rechazo:

“Qué propiedades formales han de poseer las tradiciones culturales para que en un mundo de la vida interpretado de conformidad con ellas resulten posibles las orientaciones racionales de acción:

“a) La tradición cultural tiene que poner a disposición de los agentes los conceptos formales de mundo objetivo, mundo social, y mundo subjetivo, tiene que permitir pretensiones de validez diferenciadas (verdad, proposicional, rectitud normativa y veracidad subjetiva) e incitar a la correspondiente diferenciación de actitudes básicas (objetivante, de conformidad-no conformidad con las normas y expresiva) sólo entonces pueden generarse manifestaciones simbólicas a nivel formal en que pueden quedar sistemáticamente conectadas razones y ser accesibles a un enjuiciamiento objetivo.

“b) La tradición cultural tiene que permitir una relación reflexiva consigo misma: tiene que despojarse de su dogmática hasta el punto de que las interpretaciones nutridas por la tradición puedan quedar puestas en cuestión y ser sometidas a una revisión crítica.

“c) La tradición cultural tiene que permitir, en lo que concierne a sus componentes cognitivos y evaluativos, una conexión retrolamentativa con formas especializadas de argumentación hasta el punto de que los correspondientes procesos de aprendizaje puedan institucionalizarse socialmente. Por esta vía surgen sistemas culturales especializados en ciencia moral, derecho, arte, literatura, en los que se forman tradiciones sostenidas argumentativamente, fluidificadas por una crítica permanente y a la vez aseguradas por la profesionalización que generan”.

Como consecuencia de este concepto de cultura Habermas llega a una afirmación muy importante (1987:39)⁶⁷: *“Los valores culturales, a diferencia de las normas de acción no se presentan con una pretensión de universalidad. Son a lo sumo candidatos a interpretaciones bajo las que un círculo de afectados puede describir un interés común y normarlo”.* De esta manera rechaza el concepto

⁶⁶ HABERMAS, Jürgen. (1987a). Op. cit.

⁶⁷ HABERMAS, Jürgen. (1987a). Ibidem ant.

universal de cultura que imperaba en la Modernidad, concepto que justificó el sometimiento de culturas bajo el imperio cultural occidental, y a la vez ofrece una opción a la generación de cauces culturales construidos consensuadamente.

Los distintos modelos de acción presuponen cada uno de ellos distintas relaciones del actor con el mundo. A continuación vamos a descubrir el concepto de acción comunicativa frente a los otros tipos de acciones que Habermas clasifica como:

- *Teleológicas*. Están basadas en el supuesto de que sólo cuenta un solo mundo, el mundo objetivo. El acto de habla característico es el imperativo, utilizan el lenguaje para influenciar al oponente, orientan su acción al éxito con una actitud básica objetivante. Su pretensión de validez es la eficacia

- *Normativas*, o reguladas por normas. Concepto que presupone dos mundos, el mundo objetivo y el mundo social. Al actuar de conformidad con normas el agente puede distinguir entre las condiciones, los medios y los valores. El acto de habla característico es el regulativo, la función de su lenguaje es el establecimiento de relaciones interpersonales, orientan la acción al entendimiento pero con la actitud básica de conformidad a las normas. Su pretensión de validez es la rectitud.

- *Dramatúrgicas*, un concepto de acción que presupone dos mundos uno interno y otro externo pero funciona principalmente en el mundo subjetivo. Las manifestaciones expresivas escenifican la subjetividad del actor frente a otros actores, deslindándola del mundo externo; frente a éste el actor sólo puede adoptar en principio una actitud objetivante, y ésta se extiende, a diferencia de lo que ocurre en la acción regulada por normas, no solamente a los objetos físicos sino también a los objetos sociales. por eso sus actos de habla característicos son los expresivos, utilizando el lenguaje para la presentación de uno mismo. La orientación de su acción es el entendimiento con una actitud básica expresiva, y la veracidad como pretensión de validez.

- *Las Acciones Comunicativas* se refieren a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y acción que (ya sea con medios verbales o extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ellos sus acciones. El concepto aquí central es el de interpretación y de refiere principalmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. La participación en el proceso cooperativo de comunicación está al servicio de la consecución de un consenso sobre cuya base puedan coordinar sus planes de acción y realizar cada uno sus propias intenciones. Para el modelo comunicativo de acción el lenguaje sólo es relevante desde el punto de vista pragmático de los hablantes, al hacer uso de las oraciones orientándose el entendimiento, contraen relaciones con el mundo, y ello no sólo directamente, como en la acción teleológica, en la acción regulada por normas o en la acción dramatúrgica, sino de un modo reflexivo, los hablantes integran en un sistema los tres conceptos de mundo que en los otros tipos de acción aparecen en solitario o en parejas. No se refieren sin más salvedades a algo en el mundo objetivo, en el mundo social o en el mundo subjetivo, sino que relativizan sus manifestaciones o emisiones contando con la posibilidad de que la validez de éstas pueda ser puesta en tela de juicio. El concepto de acción

comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez, que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión. Habermas (1987a: 124-143)⁶⁸.

Si partimos que la especie humana se mantiene a través de las actividades socialmente coordinadas de sus miembros y de que esta coordinación tiene que establecerse por medio de la comunicación, y en los ámbitos centrales por medio de una comunicación tendente a un acuerdo, entonces la reproducción de la especie exige también el cumplimiento de las condiciones de la racionalidad inmanente a la acción comunicativa. Estas condiciones se tornan accesibles en la modernidad –es decir, con la descentración de la comprensión del mundo y la diferenciación de distintos aspectos universales de validez.

En el esquema que escribimos a continuación pretendemos clarificar las posiciones que tienen las diferentes pretensiones de validez en relación a los diferentes mundos:

Mundos y Pretensiones de Validez

Validez	Mundos
De que el enunciado que hace es verdadero.	Mundo objetivo: conjunto de todas las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos.
De que el acto de habla es correcto en relación con el contexto normativo vigente.	El mundo social: como conjunto de todas las relaciones interpersonales legítimamente reguladas.
De que la intención expresada por el hablante coincide realmente con lo que este piensa.	El mundo subjetivo: como la totalidad de vivencias del hablante a las que éste tiene un acceso privilegiado.

Funciones de los actos comunicativos⁶⁹

Los actos comunicativos además de la función de entendimiento, asumen ahora también la de “coordinación de la acción” y la de socialización de los actores:

- Bajo el aspecto de entendimiento los actos comunicativos sirven a la transmisión del saber culturalmente acumulado. La tradición cultural se reproduce, como hemos señalado, a través del medio de la acción orientada al entendimiento.
- Bajo el aspecto de coordinación de la acción esos mismos actos comunicativos sirven a un cumplimiento de normas ajustado al contexto en cada caso: también la integración social se efectúa a través de este medio.

⁶⁸ HABERMAS, Jürgen. (1987a): Ibidem ant.

⁶⁹ HABERMAS, Jürgen. (1987b): Op. cit.

- Bajo el aspecto de socialización los actos comunicativos sirven a la instauración de controles internos de comportamiento y la formación de estructuras de personalidad.

Identidad y comportamiento autónomo

Habermas relaciona el concepto de identidad con la autonomía, retomando ideas de Durkheim y de Mead, trasciende el individualismo moderno hacia una autonomía enfocada en una actitud reflexiva con uno mismo que posibilite la autorrealización a la vez que la autodeterminación.

En filosofía, identidad es una función particular mediante la que algo o alguien se distingue como tal de los demás de la misma especie. En psicología social la identidad es una propiedad compleja que las personas pueden adquirir a partir de determinada edad. Una vez que han adquirido esa propiedad se hacen "autónomos". Pueden emanciparse de la influencia de los otros; pueden dar a su vida una forma y continuidad que antes, si acaso, sólo poseían por influencia externa. En este sentido son, en virtud de su identidad, individuos autónomos.

En los fenómenos del individualismo moderno Durkheim (1978)⁷⁰ ve finalmente indicios de una valoración cuasireligiosa del individuo, de un culto a la persona a la dignidad individual, que, por así decir, ordena a cada uno "ser una persona y serlo cada vez más". La progresiva individuación se mide tanto por la diferenciación de identidades incanjeables como por el aumento de la autonomía personal: "ser una persona es ser una fuente autónoma de acción. El hombre sólo adquiere pues, esta cualidad en la medida en que hay algo que le pertenece a él y sólo a él, y que le individualiza, en la medida en que es algo más que una simple encarnación del tipo genérico de su raza y de su grupo. Empero la autonomía no se agota en la capacidad de elegir a voluntad dentro de un espacio ampliado y variable de alternativas de acción., la autonomía no consiste en la libertad de elegir entre alternativas, sino más bien en lo que hemos llamado "relación reflexiva con uno mismo" pues la autonomía que crece con la individuación progresiva caracteriza, según Durkheim, una nueva forma de solidaridad que no viene asegurada por un consenso valorativo asegurado de antemano, sino que tiene que ser alcanzada cooperativamente mediante los esfuerzos individuales. La integración social por medio de la fe es sustituida por una integración social nacida de la cooperación.

De esta manera Habermas (1987b:135)⁷¹ considera la integración social como una consecuencia directa de la verdadera autonomía, para él el fin del hombre es inevitablemente un fin social *"Inevitablemente, pues, nuestro fin ha de ser un fin social tanto desde el punto de vista de su contenido, como también desde el punto de vista de la forma. La sociabilidad es la fuente de la universalidad de los juicios éticos y constituye la base de la afirmación popular de que la voz de todos es la voz universal"*. Pero cuando los intereses inmediatos, entran en conflicto con otros que no habíamos reconocido como tales, tendemos a ignorar estos otros y a tener sólo en cuenta los inmediatos. La dificultad consiste en hacernos reconocer a nosotros mismos esos otros intereses más

⁷⁰ DURKHEIM, E. (1978): *De la Division du Travail Social*. Paris.

⁷¹ HABERMAS, Jürgen. 1987b. Op. cit.

vastos y ponerlos luego en algún tipo de relación racional con los más inmediatos *En mi opinión todos nosotros sentimos que hemos de estar dispuestos a reconocer los intereses de los otros, incluso cuando se opongan a los nuestros y que la persona que actúa así no se está sacrificando a sí misma sino que está adquiriendo un sí mismo (self) más amplio*" (Mead 1934:386)⁷².

Habermas rescata el modelo de trato comunicativo de Mead, un modelo de relación no alineante, que permite en la vida diaria la generación de espacios recíprocos y que implica empatía: *"Somos lo que somos merced a nuestra relación con los otros"*.⁷³ En este modelo Mead desarrolla lo que él llama una comunidad ideal de comunicación, en esa comunidad los individuos adquirirían una identidad con dos aspectos complementarios, el de la universalización y el de la particularización. Mead atribuye ambas cosas, autonomía y capacidad de autorrealización espontánea, a toda persona que en el papel revolucionario de un participante en un discurso universal se libera de las cadenas que suponen las relaciones sociales concretas devenidas puro hábito. La pertenencia a la comunidad ideal de comunicación, es, en términos de Hegel, nota constitutiva lo mismo de yo como universal que del yo como individuo. Las estructuras de un trato no alienado entre los sujetos provocan orientaciones de acción que de un modo distinto que las universalistas van más allá de las convicciones vigentes; tienden a llenar espacios de autorrealización recíproca: esta capacidad permite que uno exhiba sus propias peculiaridades, al individuo le resulta posible desarrollar sus propias peculiaridades, aquello que le individualiza.

A la comunidad ideal de comunicación corresponde una identidad del yo que posibilita la autorrealización sobre la base de un comportamiento autónomo. Esta identidad se acredita en la capacidad de dar continuidad a la propia biografía. En el curso del proceso de individuación del sujeto tiene que retraer su identidad por detrás de las líneas del mundo de la vida concreto y también de su carácter concreto cautivo de esa procedencia, y siendo esto así, la identidad del yo sólo podría estabilizarse mediante la capacidad abstracta de satisfacer, incluso ante expectativas de rol incompatibles y aún en el tránsito por una secuencia de sistemas de roles contradictoria, exigencias de consistencia y, con ello condiciones de reconocimiento⁷⁴.

La identidad de yo adulto se acredita en la capacidad de construir nuevas identidades a partir de las identidades quebradas o superadas y de integrarlas de tal modo con las viejas, que el tejido de las propias interacciones se organice en la unidad de una biografía incanjeable y que, por ser capaz de responder de ella, pueda serle atribuida como suya. Tal identidad del yo posibilita la autodeterminación a la vez que la autorrealización. Habermas (1987b:141)⁷⁵:

"En la medida que el adulto asume su propia biografía responsabilizándose de ella, puede volver sobre sí mismo recorriendo las huellas, recuperadas narrativamente, de sus propias interacciones. Sólo quien toma a cargo su propia vida puede ver en ella la realización de sí

⁷² MEAD, G.H. (1934): *Mind, Self and Society*. Ch. Morris. Chicago.

⁷³ MEAD, G.H. (1934): *Ibidem ant.*

⁷⁴ HABERMAS, Jürgen. (1987b): *Op. cit.*

⁷⁵ HABERMAS, Jürgen. (1987b): *Ibidem ant.*

mismo. Hacerse cargo de la propia vida, responsabilizándose de ella significa tener claro “quien quiere uno ser” y desde este horizonte considerar las huellas de las propias interacciones como si fueran sedimentos de las acciones de un autor dueño de sus actos, de un sujeto, por tanto que ha actuado sobre la base de una relación reflexiva consigo mismo”.

La colonización del mundo de la vida

Los procesos de entendimiento, en torno a los cuales, se centra el mundo de la vida, necesitan de una tradición cultural en toda su latitud. En la práctica comunicativa cotidiana tienen que combinarse y fundirse entre sí interpretaciones cognitivas, expectativas morales, manifestaciones expresivas y valoraciones y, a través de las transferencias de validez que la actitud realizativa permite, constituir un todo racional. Esta infraestructura comunicativa se ve amenazada por dos tendencias que se compenetrán y refuerzan mutuamente: por una cosificación inducida sistémicamente y por un empobrecimiento cultural, la instrumentalización del mundo de la vida por las coacciones sistémicas (con ámbitos de acción formalmente organizados, como la economía capitalista y el aparato estatal) hace que la práctica comunicativa adolezca de una unilateralización hacia orientaciones de acción cognitivo instrumental y tienda a las correspondientes formaciones reactivas.

Pero esta racionalización unilateral o cosificación de la práctica cotidiana, práctica que por su propia naturaleza exige una combinación equilibrada de lo cognitivo con lo práctico moral y con lo estético expresivo no debe confundirse, a mi juicio, con un fenómeno distinto (el fenómeno complementario que representa el empobrecimiento cultural que amenaza a un mundo de la vida que ve devaluada la sustancia de su tradición) a este fenómeno sí que se le puede aplicar, en forma modificada, la tesis de la pérdida de sentido Habermas (1987b:468)⁷⁶:

“Lo que conduce al empobrecimiento cultural de la práctica comunicativa cotidiana no es la diferenciación y desarrollo de las distintas esferas culturales de valor conforme a su propio sentido específico, sino la ruptura elitista de la cultura que conduce a una racionalización unilateral o a una cosificación de la práctica comunicativa cotidiana. No es la diferenciación de los subsistemas regidos por medios y de sus formas de organización respecto al mundo de la vida, sino sólo la penetración de las formas de racionalidad económica y administrativa en ámbitos de acción que, por ser ámbitos de acción especializados en la tradición cultural, en la integración social y en la educación necesitan incondicionalmente del entendimiento como mecanismo de coordinación de las acciones se resisten a quedar asentados sobre los medios dinero y poder”.

Como consecuencia de esto los fenómenos de la pérdida de sentido y de la pérdida de libertad no se presentan casualmente sino que son de origen estructural. La racionalidad cultural no sólo libera la legalidad propia de las esferas culturales de valor, sino que simultáneamente permanece encapsulada

⁷⁶ HABERMAS, Jürgen. (1987b): Ibidem ant.

en culturas de expertos. Las ciencias modernas sirven al progreso técnico, al fomento del crecimiento capitalista y a la administración racional, pero no a la comprensión del mundo y de sí mismos, de que han de menester los ciudadanos implicados en los procesos de comunicación.

A medida que el sistema económico someta a sus imperativos la forma de vida doméstica y el modo de vida de consumidores y empleados, el consumismo y el individualismo posesivo y las motivaciones relacionadas con el rendimiento y la competitividad adquieren una fuerza configuradora. La práctica comunicativa cotidiana experimenta un proceso de racionalización unilateral que tiene como consecuencia un estilo de vida marcado por un utilitarismo centrado en torno a la especialización; y este cambio a orientaciones de acción racionales con arreglo a fines, que los medios de control sistémico inducen, provoca como reacción un hedonismo que descarga de esa presión que la racionalidad ejerce. Lo mismo que la esfera de la vida privada queda socavada por el sistema económico, la esfera de la opinión pública se ve socavada por el sistema administrativo. La burocratización se apodera de los procesos espontáneos de formación de la opinión y de la voluntad colectivas y los vacía de continuo, amplía por un lado, el espacio para la movilización planificada de la lealtad generalizada de la población y por otro, facilita la desconexión de las decisiones políticas respecto a los aportes de legitimación procedentes de los contextos concretos del mundo de la vida formadores de identidad. Habermas (1987b:461)⁷⁷.

Los subsistemas regidos por medios (dinero y poder) desarrollan esa dinámica incontenible que tiene como efecto la colonización del mundo de la vida y a la vez su separación respecto de la ciencia, la moral y el arte. La dinámica inmanente a la burocratización crea un crecimiento hipertrófico de los subsistemas regidos por medios que tiene como consecuencia una penetración de los mecanismos de control monetarios y administrativos en el mundo de la vida.

Con la racionalización cultural, el mundo de la vida, devaluado en su sustancia tradicional, amenaza con empobrecerse. Habermas comenta el análisis de Weber respecto a la profesionalización de la cultura y el empobrecimiento del mundo de la vida ya que como consecuencia de esta profesionalización crece la distancia entre las culturas de expertos y el gran público, de manera que lo que la cultura acumula como resultado del trabajo especializado no se convierte sin más en posesión de la práctica cotidiana. La razón sustancial que se expresa en las imágenes religiosas y metafísicas del mundo se disocia en momentos que ya sólo pueden mantener entre sí una unidad formal, la unidad que les presta la forma del discurso argumentativo. De modo que los problemas legados por la tradición se descomponen bajo los puntos de vista específicos que representan la verdad, la rectitud normativa y la autenticidad o belleza pudiendo en adelante ser tratados como cuestiones de conocimiento, o como cuestiones de justicia, o como cuestiones de gusto, lo cual significa que se produce una diferenciación de las esferas de valor, "ciencia moral" y "arte". En los correspondientes sistemas culturales de acción los discursos científicos, las investigaciones de teoría moral y teoría del derecho, la producción artística y la crítica de arte quedan instrumentalizados como asuntos de expertos

⁷⁷ HABERMAS, Jürgen. (1987b): Ibidem ant.

Otro aspecto importante de la colonización del mundo de la vida es lo que Lukacs define como cosificación de la conciencia y como causa de la alineación la subsunción de las esferas de la vida bajo la forma mercancía. La economía regida monetariamente necesita ser funcionalmente complementada, como hemos mostrado por un sistema de acción administrativa que se diferencia a través del medio poder. De ahí que los ámbitos de acción formalmente organizados puedan deglutir los plexos comunicativos del mundo de la vida a través de ambos medios, a través del dinero y a través del poder. Los procesos de codificación pueden manifestarse, lo mismo en los ámbitos públicos que en los ámbitos privados de la existencia, y en este último caso conectar, así con el papel de consumidor como con el papel de trabajador.

Existe un nuevo equilibrio entre el rol normalizado de trabajador y el revaluado rol de consumidor, es resultado de una ordenación característica del Estado Social, que se produce bajo las condiciones legitimatorias que impone la democracia de masas. La pacificación del mundo del trabajo sólo es el correlato del equilibrio que se establece entre el papel del ciudadano generalizado a la vez que neutralizado y el inflado rol de cliente. La implantación de los derechos políticos fundamentales en el marco de la democracia de masas significa por un lado, la generalización del rol de ciudadano pero por otro significa también la segmentación de ese rol respecto de los procesos efectivos de decisión, significa que la participación política queda vacía de contenidos participatorios. El Estado Social utiliza dos canales para la pacificación del mundo del trabajo: la economía doméstica, volcada ahora sobre el consumo de masas, y las relaciones de clientela, aclimatadas a la organización burocrática de las prestaciones del Estado Social, por otro. (los plexos del mundo de la vida socialmente integrados quedan redefinidos en su función a través de los roles de consumidor y cliente y asimilados a ámbitos de acción de integración sistémica). Habermas (1987b, 494)⁷⁸.

La democracia como consenso alcanzado comunicativamente

Después de este lúcido análisis de la sociedad actual Habermas rescata sin embargo la democracia como el régimen más relacionado con su concepto de autonomía que posibilita la integración social sin que merme la autorrealización individual; para él la democracia es el régimen de la reflexión porque permite a los ciudadanos aceptar las leyes de su país con más inteligencia y por tanto con menos pasividad. Como se da una comunicación constante entre los ciudadanos y el Estado, éste ya no aparece a los individuos como una fuerza exterior que les imprime un impulso totalmente mecánico. A medida que el consenso religioso básico se disuelve y el poder del estado pierde su respaldo sacro, la unidad del colectivo sólo puede ya establecerse, y mantenerse como unidad de una comunidad de comunicación, es decir mediante un consenso alcanzado comunicativamente en el seno de la opinión pública política. Durkheim (1969)⁷⁹:

“Desde este punto de vista la democracia nos aparece pues como la forma política por la que la sociedad llega a la más pura conciencia de sí misma.

⁷⁸ HABERMAS, Jürgen. (1987b): Ibidem ant.

⁷⁹ DURKHEIM, E. (1969): *Leçons de Sociologie, Physique des moeurs et du droit*. Paris.

Un pueblo es tanto más democrático cuanto más considerable sea el papel que la deliberación, la reflexión y el espíritu crítico jueguen en la marcha de los asuntos públicos, y lo es tanto menos cuanto más preponderantes sean las inconsciencias, las costumbres no confesadas, los sentimientos oscuros, en una palabra los prejuicios que se sustraen al examen crítico”.

Teoría de la Acción Comunicativa y Pedagogía Crítica

Hemos visto anteriormente que en la sociedad de la información el elemento económico principal es la información en sí misma. La educación cobra así mucha mayor relevancia como actividad cuya función es el desarrollo de la capacidad de manejar la información. Recordamos algunas características de esta sociedad de la información como son: primacía de los recursos intelectuales frente a los materiales; se valora la calidad y la diversidad antes que la cantidad y la homogeneidad; existe una fuerte reducción agrícola e industrial e incluso, aunque en menor proporción, del sector de servicios; aparece un nuevo sector, el cuaternario o de la información; reducción drástica de los puestos de trabajo; Las ocupaciones y las competencias exigidas varían constantemente, haciendo que las personas cambien a menudo de profesión a lo largo de su vida.

Es una sociedad de los dos tercios en la que un tercio de la población queda excluida. A partir de la tecnificación del empleo y la reducción de la necesidad de mano de obra no cualificada, han aparecido tres grupos sociales bien diferenciados: personas con trabajo fijo, personas con trabajo eventual y personas que padecen el paro estructural. Este fenómeno favorece la escisión social. La pertenencia a uno de estos sectores depende de la capacidad de manejar información, el acceso a la cultura, a la educación y a los ámbitos de participación y de decisión, se convierten en factores de discriminación. Pero no son solamente elementos de discriminación social sino que a la vez son monopolizados por el sector privilegiado. Estos grupos intentan preservar su poder, controlando la cultura ya que para poder conservar su nivel han de generar nuevas prácticas socioculturales que legitimen su poder y dificulten el proceso de movilidad social. Asimismo conciben las instituciones sociales, entre ellas la escuela, como un instrumento de control y de transmisión de su ideología.

La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas supera tanto los conceptos caducos de la modernidad tradicional como la reacción posmoderna contra las perspectivas de cambio progresista. Su planteamiento de la división de sujeto-objeto y la racionalidad instrumental no ataca las perspectivas transformadoras, sino que les da una nueva dimensión al centrarlas en el diálogo intersubjetivo. El enfoque comunicativo contribuye como fundamento teórico a la aparición de nuevas teorías críticas de la educación y a la reformulación de las existentes. Esta teoría social es válida para responder a muchos de los interrogantes que se plantea la pedagogía crítica en su búsqueda de un modelo alternativo que contrarreste la selectividad cultural que genera la sociedad de la comunicación.

Para un modelo educativo desde la perspectiva comunicativa el aprendizaje se entiende como un proceso de interacción entre los participantes, este proceso ayudaría a la persona a reflexionar sobre sus ideas y prejuicios para poderlos modificar. En este sentido el objetivo de la educación será crear las

condiciones óptimas para que se de el diálogo en condiciones óptimas de igualdad y de comunicación. Una concepción educativa con estas características profundiza en los principios democráticos y da la oportunidad de participar a todas las personas y grupos sociales. Desde esta perspectiva ya no se piensa en términos de sujeto-profesor que transforma a los objeto-alumnos sacándoles de su ignorancia, sino en comunidades educativas que aprenden colectivamente a través de un diálogo en el que cada una de las personas que participan contribuyen desde la diversidad de su propia cultura.

Autores como Freire, Giroux, Apple, Willis, y Bernstein se inscriben de forma diferente a este enfoque. Pero, todos coinciden en que es necesario elaborar un discurso pedagógico crítico que supere las limitaciones del discurso tecnocrático de la educación y las influencias de la concepción posmoderna. Todos entienden la educación como un diálogo más allá de las aulas, favorecedora en determinados contextos de acciones de cambio social.

Los autores de la **Pedagogía Crítica** vinculan el proyecto educativo al ámbito de la comunidad en la que se inscribe. Parten de un planteamiento y una reflexión constante de los hechos sociales, culturales y políticos de más trascendencia, y toman postura ante los actos de discriminación, injusticia o violencia. La pedagogía crítica desde la perspectiva comunicativa desarrolla el compromiso con el proceso socio histórico de profesores y estudiantes y fundamenta la posibilidad de cambio individual y social a partir de un proceso educativo basado en la interacción entre iguales.

El aprendizaje se concibe como un proceso de comunicativo a través del cual los sujetos elaboran sus propios significados y construyen colectivamente la realidad. Partiendo de la premisa en que la educación no es neutra, el enfoque comunicativo defiende que es necesario explicitar el curriculum oculto para que los participantes en el proceso educativo puedan tomar postura delante del modelo de sociedad y persona que se pretende potenciar.

La escuela se organiza como un espacio en el que se debaten los temas de más interés haciéndose eco de la tesis de los movimientos críticos con la intención de dar a conocer otros discursos, distintos a los oficiales, para que los estudiantes puedan reconstruir la realidad desde la diversidad de los mensajes. A través del proceso de interpretación del conocimiento, la realidad y la negociación los estudiantes reconstruyen la cultura. El enfoque comunicativo desde una concepción de la pedagogía crítica se fundamenta en el valor de la diferencia. El discurso oficial intenta silenciar las voces de determinados grupos sociales (mujeres, minorías étnicas, discapacitados...). Por esta razón es importante crear espacios en donde se puedan interrelacionar las historias, memorias y experiencias de los diferentes grupos de la comunidad.

En el libro, "*Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar*", Ayuste, Flecha et. al. (1994:52)⁸⁰, hay un resumen interesante de las características del enfoque comunicativo a la educación. A continuación se exponen sus rasgos principales.

⁸⁰ AYUSTE, Ana; FLECHA Ramón. et al. (1994): *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. 1ª edición. Barcelona, Editorial Grao.

Perspectiva comunicativa

Función social de la educación:

- Reproducción de las culturas y las relaciones sociales.
- Producción de nuevos elementos culturales y relaciones sociales a partir de las interpretaciones de los participantes.
- La educación nunca es neutra. Enfatiza el proceso de reproducción de las desigualdades existentes o la transformación hacia una sociedad más igualitaria.

Centro:

- Comunidad comunicativa de aprendizaje a partir de la interacción entre iguales.
- Apertura a la comunidad y a los movimientos sociales.
- Gestión democrática debatiendo los temas de interés social y superando el control del estado y del dinero.

Estudiantes:

- No son simples receptores de la transmisión de conocimientos, sino participantes en un diálogo intersubjetivo que genera prácticas de resistencia y transformación.
- Elaboran sus propios significados a través de una reconstrucción activa y progresiva del conocimiento.

Currículum:

- No se basa únicamente en los aspectos intelectuales de la cultura sino en todos los componentes de la interacción, incluyendo sentimientos.
- Se construye a partir de la diversidad de experiencias y bagajes culturales de los participantes.
- Confluencia de la pluralidad de voces de los grupos e individuos de la comunidad.

Profesorado:

- Facilitador del diálogo entre los participantes, aportando su conocimiento y experiencia y proponiendo elementos de aprendizaje.
- Intelectual transformador que cruza los límites de su propia cultura académica para dinamizar el desarrollo de todas las culturas de la comunidad".

1.4. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

Vamos a comenzar con una panorámica general sobre la situación de la educación que refleje los avances y los problemas de manera que podamos conocer el estado de la cuestión y efectuar un diagnóstico.

1.4.1. Panorámica general

A lo largo de los últimos veinticinco años, la situación de la educación en el mundo ha experimentado una considerable mejoría en algunos aspectos. Especialmente en lo referido a alfabetización y en general educación básica se han producido mejoras que es necesario reconocer. Cristina Manzanedo (2003)⁸¹:

- Durante los años 90, la tasa de matriculación en la educación primaria creció en todas las regiones y en muchas de ellas la proporción de niños matriculados es muy elevada⁸². En Asia Oriental y en el Pacífico, en Europa Central y Oriental y en la CEI y en América Latina y el Caribe, más del 90% de los niños están matriculados en la escuela primaria. En Asia meridional el 79% están matriculados, mientras que en los Estados Árabes, el porcentaje es del 77%. En Africa subsahariana, en la década de los 90, la tasa de matriculación aumentó en 3 puntos porcentuales, sin embargo, el porcentaje de niños matriculados en primaria es inferior al 60%.
- En los últimos diez años la tasa de alfabetización de adultos ha pasado del 64 al 76% de la población mundial. Hoy solo 23 países tienen tasas de analfabetismo en torno al 50%. Un número creciente de adultos ha recibido algún tipo de educación escolar y ha adquirido unos sencillos rudimentos de alfabetización. Por ejemplo, la campaña nacional de alfabetización de larga duración llevada a cabo en China o el esfuerzo llevado a cabo en Centroamérica durante los últimos veinte años (especialmente en los 80) han sido decisivos para reducir esta tasa

Sin embargo un análisis, aunque sea superficial de la realidad de la educación en nuestro mundo arroja algunas conclusiones que no son tan positivas. Hoy en el mundo, a pesar de las mejoras descritas anteriormente, la educación está todavía lejos de reflejar desarrollo humano y de construirlo. Vamos a mostrar algunos datos que nos ayudan a entender el alcance del problema:

⁸¹ MANZANEDO, Cristina. (2003): *La educación, instrumento básico para el cambio social*. Madrid, Entreculturas-Fe y Alegría.

- En los países en desarrollo, de los 680 millones de niños en edad de escolarización primaria, 115 millones no asisten a la escuela, de los cuales el 60% son niñas. En la India, 40 millones de niños, más de un tercio del total mundial, no reciben enseñanza primaria. Hay países, como Níger, donde sólo el 26% de los niños van a la escuela.
- Por otra parte, matriculación y finalización del ciclo no son sinónimos: poco más de la mitad de los niños que comienzan el ciclo de enseñanza primaria lo concluyen y en el África Subsahariana la proporción es de uno de cada tres.
- A causa de estas deficiencias, la cuarta parte de los adultos de los Países en vías de desarrollo no saben leer ni escribir y dos terceras partes de los 879 millones de adultos analfabetos que hay en el mundo son mujeres. El número de analfabetos aumenta sin cesar en el mundo aun cuando la tasa disminuye, es decir, el aumento de las posibilidades de educación no sigue el ritmo de crecimiento demográfico. En regiones como el África Subsahariana, el Asia meridional y los Estados Árabes el nivel de analfabetismo ronda el 40% de la población. En América latina, alrededor de 40 millones de personas (11% de la población) son analfabetos absolutos y unos 110 millones de jóvenes y adultos cuentan con una educación primaria incompleta y se pueden considerar como analfabetos funcionales.
- Ni tan siquiera la tercera parte de los más de 800 millones de niños menores de seis años reciben algún tipo de educación.
- Entre el 10% y el 20 % de la población de los países más ricos del mundo son analfabetos funcionales (los que no tienen la capacidad de comprender y utilizar los medios normales de comunicación e información, en un contexto cotidiano, desde periódicos y libros, hasta instrucciones en envases de medicamentos).

Fuente: Informe PNUD 2003⁸³

Si nos detenemos a mirar con algo más de detalle los datos, aparecen con claridad dos conclusiones adicionales:

- Existen todavía enormes disparidades regionales tanto en el acceso a la educación como en la calidad y pertinencia de la misma. África subsahariana y el sur de Asia aparecen como las zonas del mundo con peores índices educativos, mientras que América Latina y Asia Oriental a pesar de haber experimentado una considerable mejoría en la cobertura educativa enfrentan enormes problemas de calidad.
- Existe una evidente discriminación por razón de género en el acceso y continuación en la enseñanza. A pesar de que existen evidencias empíricas suficientes que ponen de manifiesto que la inversión en educación de las mujeres tiene mayores efectos sobre el desarrollo

Frente a esta situación, otros datos nos invitan a reflexionar y a darnos cuenta de que no se trata sólo de insuficiencia de recursos sino de prioridades políticas.

⁸³ PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo). (2003): *Informe sobre Desarrollo Humano. Los objetivos de Desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

- Proporcionar educación primaria universal significa aumentar entre 6 y 7 mil de millones de dólares la inversión educativa mundial durante diez años. Esta cantidad es el equivalente al gasto militar mundial de 4 días (UNESCO: *Educación para todos. Marco de Acción 2000*).
- Los países desarrollados invierten anualmente unos 750 millones de euros en educación básica en los países pobres, lo que representa el 2% de su ayuda bilateral y el 0,035% de su PNB.

Por otra parte existen maneras concretas para sacar a la educación de esta situación, una de ellas implicaría un cambio de los presupuestos, reduciendo el gasto en defensa:

“¿Qué pueden hacer los PED (países en vías de desarrollo) para incrementar el gasto en educación y especialmente en educación básica? Una opción sería recortar el gasto en otras prioridades (como la defensa): En la década de los 90, el gasto en defensa disminuyó a nivel mundial, salvo en América Latina y en Asia Meridional, región esta en donde aumentó un 59%. Hay países (Angola, Sierra Leona) que dedican un porcentaje superior del PIB a defensa que a educación. Los gobiernos de los países ricos pueden ayudar a invertir estos gastos revisando sus exportaciones de armas. Los países más industrializados se encuentran entre los 10 proveedores más importantes de armas del mundo. USA a la cabeza, seguido de: Rusia, Francia, Reino Unido, Alemania; Italia y Canadá, sólo estos países representan el 85% de las exportaciones mundiales de armas. Si tanto exportadores como receptores no acometen reformas, los compromisos de los Objetivos de Milenio parecen cuestionables por ambas partes”. Fuente: SIPRI (2002)⁸⁴.

1.4.2. Obstáculos a la educación en los países del Sur

Vamos a clasificar los principales problemas de la educación en los países del Sur en una serie de obstáculos, primero los que se refieren al propio sistema educativo, luego abordaremos los obstáculos que ponen los sistemas políticos y económicos.

Obstáculos del sistema educativo

1. Insuficiente cobertura

A pesar de la evidente mejora en el acceso a la educación básica, en muchos países del Sur simplemente faltan escuelas, maestros y materiales mínimos para todos los niños y niñas. Las zonas rurales y los barrios pobres de las ciudades es donde más se sufren estas carencias. Así, por ejemplo, sólo un 35% de las mujeres estudia educación secundaria en El Salvador; un 22% en Kenia y un 5% en Mozambique.

⁸⁴ SIPRI (2002): *Instituto Internacional de Estocolmo para la investigación de la Paz*. Estocolmo, Suecia.

2. Repetición y abandono de los estudios.

En África Subsahariana más de un cuarto de los niños matriculados en primaria repiten curso y un tercio o más de los niños dejan los estudios antes de finalizar el primer ciclo. En América Latina únicamente lograrán finalizar el nivel primario el 40% de los niños que iniciaron el primer grado y solo el 8% de los alumnos el nivel secundario. En estos países el sistema de enseñanza primaria casi parece concebido para producir fracasos y mantener a los niños lejos de la escuela. Las bajas tasas de retención indican dificultades de acceso, escuelas deficientes y elevado coste para los padres pobres de mantener a sus hijos en la escuela.

3. Baja calidad y carencia de medios adecuados

A los esfuerzos por ampliar la matrícula deben sumarse actividades para mejorar la calidad de la educación, si se quiere atraer a los niños a la escuela, retenerlos en ella y lograr que obtengan resultados satisfactorios. Los escasos recursos para la educación se han utilizado generalmente para ampliar los sistemas educativos sin prestar la debida atención a mejorar la calidad de aspectos como la formación de docentes y la preparación de material didáctico.

Requerimientos necesarios para lograr calidad en la educación:

- Alumnos sanos, bien alimentados y motivados.
- Docentes bien formados con técnicas didácticas activas.
- Locales adecuados y material didáctico.
- Plan de estudios que se pueda enseñar y aprender en la lengua local y aproveche los conocimientos y experiencias de profesores y alumnos.
- Entorno que no sólo fomente el aprendizaje sino que sea, además, agradable, atento a las cuestiones de género, sano y seguro.
- Definición clara y evaluación precisa de los resultados esperados, entre ellos, los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores.
- Gobierno y gestión participativos.
- Respeto por la comunidad, la cultura local y participación en ellas.

De todos ellos el factor que más influye en la calidad de la educación es el profesorado. En este terreno son muchos los problemas que existen. Sobre todo, la escasa formación y motivación de los maestros, los bajos salarios y las malas condiciones de trabajo.

4. Los costes indirectos de acudir a la escuela

Aunque la mayoría de los países en el mundo tienen una legislación en la que definen la educación obligatoria de carácter gratuito, en la práctica no deja de ser irreal. Los padres deben de cargar con el pago de determinados costes: material didáctico, uniformes, comedor escolar, transporte, mantenimiento de los edificios, construcción de aulas, etc. Esto supone una importante barrera de acceso para las familias más pobres.

5. Trabajo infantil

Los compromisos internacionales relativos a la infancia establecen que el trabajo de los niños no deberá ser un obstáculo para la educación, sin embargo *“al menos 50 millones de niños en el mundo sufren explotación infantil”* (UNICEF). Hay explotación cuando su trabajo dificulta su educación o perjudica su bienestar físico, psíquico, moral o social.

6. Discriminación por razón de género

La discriminación basada en género sigue siendo uno de los obstáculos más pertinaces que se oponen al derecho a la educación. Si no se supera, no se podrá lograr la educación para todos. Las niñas constituyen la mayoría de la población infantil y juvenil que no asiste a la escuela. Varias razones explican las dificultades de las niñas para recibir una educación adecuada en los países pobres. Algunas están relacionadas con la oferta del sistema educativo, mientras que otras responden a presiones domésticas y culturales.

Parte del problema está en los propios colegios, que suelen reflejar los valores de la sociedad. Por tanto, muchas niñas descubren que están siendo escolarizadas para la subordinación: los libros de texto y las lecciones están llenas de estereotipos; los profesores -mujeres y hombres- tienden a hacer un reparto de tareas por género y en general brindan más atención a los niños.

También a menudo las familias no rechazan la educación pero miden los costes financieros actuales frente a los beneficios. Los costes indirectos de la educación (transporte, ropa, libros) o el coste de oportunidad de perder el trabajo doméstico de la hija. Aunque estas consideraciones afectan también a los niños, salen perdiendo las niñas. Incluso en edades tempranas, su trabajo doméstico es más valioso.

Obstáculos económicos y políticos

1. Programas de Ajuste Estructural y Deuda Externa

Los 80 y 90 han sido años de crisis y programas de ajuste estructural, que afectaron la capacidad de gobiernos y padres para mejorar las oportunidades educativas de los niños. Los programas de ajuste impuestos por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial obligan a los países deudores a adoptar reformas económicas estrictas a fin de recibir los préstamos de estos organismos y obtener el “sello de aprobación”, puerta de entrada para la ayuda e inversión privada de inversores y grupos más amplios de donantes. Estos programas han sido criticados ampliamente porque implican procesos de toma de decisión poco democráticos, porque el papel desempeñado por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional es preponderante en ellos, pero sobre todo por el impacto negativo sobre los grupos más vulnerables (los pobres, mujeres, pequeños productores) y el medioambiente.

Las dos condiciones frecuentes impuestas a los países que se someten a un ajuste estructural son:

- a) Adopción de "tasas de uso", exigiendo que las familias paguen para acceder a la educación y a la salud.
- b) Reducción del gasto público, que suele restringir el acceso a los servicios públicos, entre ellos la educación.

Las mujeres han sufrido duramente el impacto de los programas, ya que cuando se impone el cobro de tasas para acceder a la educación, son frecuentemente las mujeres las primeras en ser retiradas de la escuela. Durante la década de los 80, las tasas de matriculación en enseñanza primaria retrocedieron en mucho en los Países Menos Avanzados (PMA) situados en su mayoría en África Subsahariana. La mayoría de los gobiernos africanos que adoptaron programas de ajuste estructural redujeron la proporción de PNB destinada a la educación.

En muchos países de desarrollo humano bajo, el servicio de la deuda es un importante componente no discrecional del gasto público. En el África Subsahariana, por ejemplo, se gasta cada año cuatro veces más en pago de la deuda que en educación. También en América Latina se destinan más recursos al pago del servicio de la deuda que al gasto en educación⁸⁵.

Se genera así un círculo vicioso en el que estos factores limitan los esfuerzos por universalizar el acceso a la educación básica mientras que a la vez, la falta de acceso a la educación de una proporción significativa de la población impide a las sociedades encarar sus procesos de desarrollo con fuerza y determinación.

⁸⁵ PNUD. (2002): *Informe sobre Desarrollo Humano: profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

Comparación entre servicio de la deuda y gasto en educación primaria y salud

	Gasto Público en Educación Primaria (\$ millones)	Gasto Público en Salud (\$ millones)	Servicio de la Deuda (2001) tras la iniciativa PPME reforzada (\$ millones)	Servicio de la Deuda frente a gastos en salud
Benin	56	50	46	Sin datos
Bolivia	298	223	185	Sin datos
Burkina Faso	55	54	30	Sin datos
Camerún	95	64	226	Mayor
Gambia	1	1	16	Mayor
Guinea	60**	12	78	Mayor
Guinea-Bissau	3	2	6	Mayor
Guyana	14	11	48	Mayor
Honduras	94	89	134	Mayor
Madagascar	33	45	64	Mayor
Malawi	82	82	59	Sin datos
Malí	34	25	64	Mayor
Mauritania	22	20	80	Mayor
Mozambique	119**	73	48	Sin datos
Nicaragua	25	32	117	Mayor
Nigeria	64**	48	49	Mayor
Rwanda	6	8	16	Mayor
Santo Tomé y Príncipe	3**	4	2	Sin datos
Senegal	64	148	159	Mayor
Tanzania	229**	88	142	Mayor
Uganda	37	16	51	Mayor
Zambia	33**	24	158	Mayor

Fuente: *Intermon-Oxfam a partir de los documentos del Punto de Decisión, I-PRSPs, Indicadores de Desarrollo Mundial (2000) e Indicadores Mundiales de Educación UNESCO (2000).* ** En estos casos se usan los gastos totales en educación al no ser posible calcular los gastos en educación primaria.

Del análisis del cuadro se desprende que 16 países gastarán más en el pago de la deuda que en la salud de sus ciudadanos en el año 2001.

2. El Paradigma educativo imperante

El modelo económico imperante funciona y asume la desigualdad como un hecho natural, que se agrava con el uso de las nuevas tecnologías y los cambios en el mundo del trabajo. Desde este modelo se entiende la educación como un servicio más del libre mercado, que, en los países del Sur, da lugar a una educación poco igualitaria, donde hay centros de elite que sólo son accesibles a un grupo social privilegiado. Esto favorece una educación de poca calidad para la mayoría de la población.

3. Escaso presupuesto educativo

Los países ricos rara vez destinan menos del 4% del PIB a la enseñanza pública. En estos países, la mediana del gasto público en educación representa el 4,8% del PIB, frente al 4,2% en los países de desarrollo humano medio y al 2,8% en los países de desarrollo humano bajo.

Además, la existencia de ingresos bajos implica que el gasto per capita en los países pobres es muy inferior al de los ricos.

En muchos países del mundo, más allá de los derechos reconocidos y de los compromisos asumidos, la educación no es una prioridad. Un indicador muy revelador son los insuficientes recursos públicos que se destinan a la educación en comparación con gastos a otros sectores como el militar. Esto es particularmente palpable en países que se encuentran en guerra o en situación de conflicto.

Existe además una falta de prioridad política de la educación básica frente a otros niveles educativos, como el universitario. En Brasil, por ejemplo, tan solo un 2% de la población educativa estudia en las universidades públicas y sin embargo estas últimas consumen el 25% del presupuesto educativo del gobierno. La forma en que se distribuyen los recursos públicos, perfila la distribución posterior de los beneficios en la sociedad. Como ejemplo, se calcula que más de dos terceras partes de los beneficios derivados de los gastos en enseñanza superior los aprovecha el 20% de la población más rica. A pesar de ello, muchos países de desarrollo humano medio y bajo destinan menos de la mitad de sus presupuestos en educación a las escuelas primarias.

4. Promesas incumplidas en el ámbito internacional

Existe un contraste muy fuerte, entre el discurso oficial de apoyo a la educación por parte de los gobiernos donantes y las instituciones multilaterales de desarrollo y el apoyo en la práctica para conseguir la implementación de los compromisos internacionales.

Así se calcula que apenas un 2% de la ayuda bilateral mundial, es decir la directamente gestionada entre un país y otro, se destina a educación básica; mientras que el 25 % de esta ayuda se destina a transporte e industria, sectores con los que el país donante obtiene beneficios en forma de contratos para sus empresas. Esta falta de apoyo real se materializa en que los objetivos de las cumbres no se están cumpliendo.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, lograr la matriculación universal en primaria para 2015 (que no es lo mismo que completar el ciclo, meta del 2º ODM) en los PED y en transición costaría alrededor de 9.000 millones de dólares más anuales, de los cuales 5.000 millones de dólares serían recursos adicionales de los donantes. Esta estimación es cuatro veces mayor que la cantidad que ahora aportan los donantes y también mucho mayor que el gasto actual de los gobiernos.

1.4.3. La educación en el Norte

El plan de acción decidido en Lisboa por el Consejo Europeo de Feira en junio del 2000 consiste en afirmar que la gran prioridad de los 15 próximos años para los europeos es la construcción de la Europa virtual, con el objetivo de convertirse en 2015 en la nueva economía virtual más competitiva del mundo.

Con este fin el objetivo primordial es dar a cada europeo el acceso a la alfabetización numérica con el fin de que estos europeos se conviertan en recursos humanos altamente cualificados y competentes, capaces de competir con éxito, sobre todo con los recursos humanos norteamericanos que habrían tomado –en la nueva economía- una formidable ventaja sobre los europeos. La estrategia propuesta en Lisboa consiste en desarrollar una política de innovación tecnológica y una política de educación inspiradas por los mismos principios de EEUU. Es una política puesta al servicio de la competitividad que descansa en la lógica de la primacía de la oferta tecnológica competitiva a merced del mercado. Una de las consecuencias de esta política en EEUU es el descenso de su nivel de instrucción general: en 1996 el 40% de su población logró un diploma de educación secundaria (en los años 50 el porcentaje era del 80%).

Existen diferentes posturas ante la educación en los países industrializados, cada visión implica una manera diferente de educar y tiene consecuencias, es importante informarnos, juzgar y actuar. A continuación mostramos un cuadro de Rosa María Torres (1999:10)⁸⁶ en el que se resumen estas posturas en dos grandes bloques: la visión restringida y la visión amplia.

Diferentes Visiones de la Educación para Todos	
Visión Restringida (Convencional)	Visión Amplia (Educación para Todos)
Se dirige a los niños.	Se dirige a niñas y niños, jóvenes y personas adultas.
Se realiza dentro de la escuela.	Se realiza dentro y fuera del sistema escolar.
Se limita a un período de la vida de una persona.	Dura toda la vida y se inicia con el nacimiento.
Equivale a educación primaria o a algún nivel educativo preestablecido.	No se mide por el número de años de estudio o de certificados, sino por lo aprendido.
Se garantiza a través de la enseñanza de determinadas materias.	Se garantiza a través de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.
Reconoce como válido un único tipo de saber: el adquirido en el aparato escolar y a través de la enseñanza sistemática.	Reconoce la validez de todo tipo de saber, incluidos los saberes tradicionales.
Es uniforme, igual para todos.	Es diferenciada (pues las necesidades básicas de aprendizaje son diversas entre diversos grupos y culturas, así como los medios y modalidades para satisfacerlas).
Es estática (la reforma escolar y curricular como eventos puntuales).	Es dinámica, cambia a lo largo del tiempo (reforma educativa y curricular como un proceso permanente de revisión y actualización).
En la definición de qué y cómo prima el punto de vista de la oferta (la institución escolar, el aparato y la administración).	En la definición de qué y cómo prima el punto de vista de la demanda (el alumno, la familia y las demandas sociales).
Está centrada en la perspectiva de la enseñanza.	Está centrada en la perspectiva del aprendizaje.
Es responsabilidad del Ministerio de Educación (lo educativo como sector).	Involucra a todos los Ministerios e instancias gubernamentales a cargo de acciones educativas (lo educativo como multisectorial).
Es responsabilidad del Estado.	Es responsabilidad del Estado y de toda la sociedad y exige por tanto construcción de consensos y coordinación de acciones.

⁸⁶ TORRES Rosa María. (1999): *Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente*. . Buenos Aires, IIPE UNESCO. Septiembre.

La educación en España

Vamos a mostrar brevemente la realidad educativa en España estos últimos años, empezamos hablando sobre la reforma educativa que implicó la LOGSE, nos detenemos en la educación en valores y después pasamos a un análisis crítico de la realidad actual con sus dificultades y retos.

El sentido de la LOGSE para una sociedad en cambio

Los cambios más importantes contemplados la LOGSE fueron: el compromiso de extender la Educación obligatoria hasta los 16 años (ESO) y la reforma de la Formación profesional. Fernández (2002: 137-152)⁸⁷ analiza los cambios educativos que implicó la LOGSE relacionándolos con una sociedad en medio de una profunda transformación:

El incremento de la información

El primer problema al que se enfrenta la educación es cómo ayudar a los alumnos a seleccionar la educación, a evaluarla, a interpretarla y a integrarla en sus esquemas de conocimiento, utilizándola.

El segundo problema es que la escuela deja de ser la institución fundamental para el acceso a la información y debe competir con medios audiovisuales e informáticos cada vez más potentes.

El tercer problema es que los alumnos van a tener una mayor disposición para manejar códigos audiovisuales de forma individual, pero se van a encontrar con dificultades cuando la tarea exija atención sostenida, trabajo en equipo, atención mental y tratamiento de información exclusivamente verbal.

Cambios en el mercado laboral

La perspectiva de encontrar un empleo estable relacionado con la preparación profesional previa, no puede mantenerse en los tiempos actuales. Ahora, lo normal es la inestabilidad, la necesidad de adaptarse a nuevos perfiles profesionales. Además nuevas profesiones están por descubrir, vinculadas sobre todo al sector servicios, al desarrollo tecnológico y de las comunicaciones y a la gestión, y para desenvolverse en ellas van a ser necesarios nuevos conocimientos y habilidades vinculados principalmente a las competencias sociales, al dominio de las redes de comunicación.

El sistema educativo debe adaptarse a esta realidad desarrollando en los alumnos la iniciativa, el trabajo en equipo, la habilidad para buscar y seleccionar la información relevante, la creatividad y la capacidad de aprender por sí mismos.

⁸⁷ FERNÁNDEZ, Leoncio. (2002): "El aprendizaje en actitudes y valores". EN: IDEA, MARCHESI, A. MARTÍN, E. (comp.). *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid, S.M.

Hacia una sociedad multicultural

Hasta hace poco tiempo, la sociedad española tenía una gran homogeneidad cultural. En contraste con otros países de la Unión europea, como Francia, Holanda y Gran Bretaña, la presencia de minorías culturales era muy reducida y apenas cuestionaban la estructura educativa de la mayoría de las escuelas. Sin embargo, en los últimos años se ha producido un movimiento migratorio imparable que ha transformado las relaciones sociales y culturales.

La presencia de este colectivo de inmigrantes supone una aportación muy importante para el desarrollo social, cultural y económico de España, pero exige una transformación profunda del sistema educativo.

Cambio en los valores y en los estilos de vida

La importancia de la educación es algo reconocido por todos los sectores sociales sin embargo, las transformaciones tecnológicas y sociales están difuminando cada vez más su alcance y sus funciones en el desarrollo individual y social. No están claros los aprendizajes principales a los que se debe apuntar, ni cómo se debe organizar el currículo. La exigencia creciente de que la escuela asuma un mayor protagonismo en la formación de valores refleja la percepción de la sociedad de que los valores se están perdiendo y que alguna institución debe asegurar su transmisión. Vivimos en una sociedad cada vez más individualista y sobreabundancia de información y de actividad, que deja poco tiempo para la reflexión y la búsqueda de la identidad personal.

La propuesta de la LOGSE supuso un cambio profundo en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, tuvo entre otras las siguientes propuestas innovadoras:

- Organización de una nueva etapa de educación obligatoria desde los 12 a los 16 años.
- Organización de la etapa de un primer ciclo de dos años y en dos cursos finales.
- Toda la etapa de la ESO se oferta en los centros de secundaria por lo que se incorporan maestros a estos centros para impartir el primer ciclo.
- Concepción de la evaluación como continua e integradora.
- Decisiones de la promoción de alumnos solo al término del primer ciclo o de cada uno de los cursos siguientes.
- Máximo de dos repeticiones a lo largo de la ESO.
- Título único al finalizar la ESO.
- Diferenciación de conceptos, procedimientos y valores en la configuración de los contenidos curriculares.
- Modelo comprensivo de la enseñanza. Mayor énfasis en la enseñanza común que en la diversa.
- Cambios en la metodología didáctica con medidas para atender a la diversidad de los alumnos.
- Posibilidad de que los alumnos mayores de 16 años cursen programas de diversificación curricular.

El aprendizaje de actitudes y valores

La aprobación de la LOGSE supuso un cambio importante en la concepción de la enseñanza. Frente al planteamiento tradicional, que centraba toda la articulación del currículo en torno al aprendizaje conceptual, los decretos que desarrollaron la LOGSE impulsaron un modelo en el que los contenidos de la enseñanza se organizaron en tres dimensiones: conceptos, procedimientos y actitudes (bajo este término se incluyeron las normas y los valores).

Dentro de todas las áreas curriculares se incluyeron *los temas transversales*, unos contenidos de aprendizaje relacionados con la educación en valores. De alguna manera, puede afirmarse que la enseñanza y el aprendizaje de las actitudes y los valores constituyeron una de las señas de identidad del discurso de la reforma educativa.

La educación en valores es expresión de la inquietud del sistema educativo por cuestiones sociales. Su objetivo es capacitar a los futuros ciudadanos para participar activamente en una sociedad compleja, fundamentada en principios democráticos y participativos:

“En la sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de la información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia y capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándonos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente”. (LOGSE; preámbulo)

Puig y Martín (1998)⁸⁸ en este interesante cuadro esquematizan los motivos que impulsaron a explicitar la educación en valores dentro de la educación.

Motivos que han suscitado la educación en valores	
Desarrollar una educación integral	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de capacidades de juicio y acción moral. - Adquisición de hábitos de convivencia. - Apropiación de valores. - Construcción de la autonomía personal.
Responder a una crisis de valores	<ul style="list-style-type: none"> - Adhesión a valores y su incorporación a la vida. - Respuesta a problemas de convivencia y supervivencia. - Búsqueda de sentido a la propia existencia. - Adopción de modelos para guiar al conducta.
Educar para vivir en democracia	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de proyectos de vida. - Implicación en ámbitos de participación. - Construcción de criterios morales propios razonados y solidarios.
Acoger la demanda de la reforma educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Insistencia en formación integral. - Adquisición y desarrollo de valores individuales y colectivos. - Compromiso con ideales democráticos. - Participación sustantiva y responsable en la sociedad.

⁸⁸ PUIG, J. M. y MARTÍN, X. (1998): *La educación moral en la escuela*. Barcelona, Edebé.

Los temas transversales del currículo

La educación en valores se ha concretado en tres grandes ámbitos en los currículos establecidos en los primeros años de la década de los noventa: la presencia de las actitudes en los contenidos en todas las áreas curriculares, la incorporación de los temas transversales al currículo y la inclusión de una materia, la reflexión ética, en el último curso de la ESO. En cada uno de ellos existe una diferente distribución de las tres dimensiones que constituyen la educación moral: la cognitiva, entendida como la capacidad de razonar y argumentar los valores; la afectiva y emocional, como la capacidad de sentir y de reaccionar ante situaciones y problemas determinados; y la referente al comportamiento, sobre la actuación concreta de las personas. En ocasiones, las tres dimensiones se ejercen de forma coordinada. En otras, sin embargo, se produce un desajuste entre ellas. Los criterios morales, por ejemplo, no son necesariamente coherentes con los sentimientos que suscitan determinadas situaciones no con la conducta que se realiza. La enseñanza de las actitudes que se han incorporado a los contenidos de las áreas curriculares destaca principalmente el componente afectivo y dinamizador del comportamiento. Por el contrario la materia de reflexión ética pone en primer plano los conocimientos y la argumentación sobre los valores. En una posición intermedia se encuentran los temas transversales del currículo que integran la dimensión cognitiva, la afectiva y la de comportamiento.

Se denominan temas transversales a aquellos contenidos que por su importancia y su relevancia social atraviesan todas las áreas del currículo, exigen la confluencia de diversas áreas de conocimiento y la intervención simultánea y coherente del conjunto del profesorado de un centro. Constituyen un modelo humanista del ciudadano que se desea ayudar a construir desde la educación escolar. Puig y Martín (1998)⁸⁹ nos caracterizan y justifican las enseñanzas transversales:

Justificación y características de los temas transversales

- Contenidos educativos de valor que impregnan todas las áreas.
- Suponen una apuesta clara por la educación en valores.
- Intentan dar una respuesta a los temas prioritarios.
- Conectan la escuela con la vida.
- Están abiertas a nuevas temáticas y problemas.
- Deben estar presentes en el proceso educativo en su totalidad.
- Han de cristalizar en el clima moral del centro.
- Promueven modelos de interpretación de la realidad interdisciplinarios y globales.

Bajo esta denominación se recogen temas como la educación para la salud, para la paz y el desarrollo, para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, la educación ambiental, la educación del consumidor.

La educación en valores exige un cambio en el funcionamiento global del centro. No se trata sólo de que los profesores reflexionen con sus alumnos sobre las consecuencias de las guerras o el impacto de la deforestación de la selva

⁸⁹ PUIG, J. M. y MARTÍN, X. 1998. *Ibidem* ant.

amazónica. Se trata de ir más allá y de configurar un nuevo escenario educativo basado en la construcción de comunidades de aprendizaje plurales e interconectadas, comunidades educativas comprometidas moralmente. Marchesi (2000)⁹⁰:

“Una escuela capaz de establecer prácticas que facilitan las relaciones cara a cara entre jóvenes y adultos, que instituyen situaciones de diálogo abierto a la opinión libre de todos los participantes y, finalmente, que pone en marcha proyectos de cooperación que pongan de acuerdo a sus miembros en la persecución de un horizonte compartido. Una escuela capaz de afecto, comunicación y cooperación”. Puig (2001)⁹¹.

Problemas de la educación en España

Joaquim Prats (2002)⁹² analiza de manera crítica la situación actual del sistema educativo español. Según Prats la LOGSE se enfrentó sobre todo a dos problemas básicos:

- La escasa financiación que se ha destinado a la educación durante el periodo de implantación de la LOGSE.
- Las formas de (no) convencer y (no) ilusionar a los cuerpos docentes, en el proyecto de cambio del sistema.

Saliendo de la problemática exclusivamente española descubrimos una serie de problemas comunes en la generalidad de los países de la Comunidad Europea:

- Una bajada del nivel de conocimientos en sectores amplios del alumnado. (En las discusiones electorales de las últimas campañas electorales en Alemania y Francia, esta apreciación era un tema recurrente en los debates y en los programas de los partidos).
- Enormes dificultades para mantener motivados a la mayor parte de estudiantes sobre todo en las etapas de educación secundaria obligatoria.
- Gran desmoralización de los profesionales de la educación que ven como los sus roles tradicionales están puestos en cuestión.
- La tendencia a generarse grupos de centros, en su mayor parte ubicados en zonas de suburbios, donde la función educativa se confunde en ocasiones con la asistencial.
- Por último, la dificultad del sistema para incorporar a la escuela las nuevas formas culturales de comunicación, de conocimiento, y de sociabilidad.

⁹⁰ MARCHESI, A. y MONGUILOT, I. (2000): *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid, FUHEM.

⁹¹ PUIG, J. M. (2001): *Educación en valores y fracaso escolar*. Conferencia pronunciada en el seminario sobre fracaso escolar, organizado por la Fundación por la Modernización en España.

⁹² PRATS, Joaquim. (2002): *Retos y problemas del sistema educativo*. Barcelona, Universidad de Barcelona.

Prats nos plantea que el análisis del problema debe hacerse con una visión más amplia que la del marco reducido de nuestro sistema educativo. No es acertado referirse solamente a los aspectos internos de funcionamiento del sistema, sino que la reflexión debería intentar ser más ambiciosa y plantearse incluso el objeto mismo de mucho de lo que, hasta ahora, hemos considerado como incuestionable.

Crisis del sistema educativo español

Quizá, el principal ingrediente que si que es específico de nuestro sistema educativo, y que lo hace diferente a los países con sistemas muy consolidados, sea el crecimiento vertiginoso que ha vivido este en los últimos veinte años. Cuando hablamos de crecimiento nos referimos, tanto a los aspectos cuantitativos, como a los cualitativos. Por lo tanto, si que puede decirse que, en el caso español, se vive una crisis específica ligada al crecimiento escolar de las últimas décadas.

El crecimiento cuantitativo es evidente cuando se repasan las tasas de escolarización que se han producido desde 1980 hasta la actualidad. Hoy, todos los niños y jóvenes, sean de donde sean, que tengan entre de 3 y 16 años de edad están escolarizados en la Educación Infantil, en la Educación Primaria y en la ESO, y la inmensa mayoría de los que tienen entre 16 y 18 años también asisten a los centros educativos.

En la situación anterior a la aplicación de la LOGSE, de los jóvenes entre 14 y 16 años, un cuarenta y cinco por cien acudía a los estudios de BUP, alrededor de un treinta por cien lo hacía a la Formación Profesional y el resto, integrado por el alumnado que fracasaba en la EGB, abandonaba el sistema educativo. Además, partir de los 15 o 16 años el número de escolarizados descendía notablemente por los abandonos producidos en segundo y tercero de BUP y por la no continuidad en los segundos grados de FP. En la actualidad, el cien por cien de los individuos entre los 6 y los 16 años acuden a institutos y centros privados, la mayoría de estos concertados y la tasa de escolarización de los individuos de 17 y 18 años es muy alta. El crecimiento cuantitativo ha sido, pues, impresionante y el sistema ha tenido, y sigue teniendo, importantes dificultades para asumir este aumento notable de alumnos y, en el caso de la ESO, en un mismo tipo de centros y en una misma etapa educativa.

Por otra parte, los problemas tienen también una estrecha relación con lo que podemos denominar un fuerte crecimiento cualitativo del sistema. Este crecimiento se basa en el reto que supone educar e instruir a todos los alumnos y alumnas de una generación con unos mismos objetivos. Es una concepción llamada comprensiva de la educación secundaria, en el que en una misma aula, con unas mismas materias escolares, y con el mismo currículo académico (aunque en teoría deba adaptarse a cada escolar) la tarea de enseñar se torna mucho más compleja y difícil, ante la tremenda diversidad del alumnado que, en teoría, debe convivir en una misma clase. Este reto que se planteó el sistema educativo con la promulgación de la LOGSE supone un cambio cualitativo importante en relación con los objetivos tradicionales de las enseñanzas y, al tiempo, la necesidad de una tremenda diversificación de las estrategias

didácticas que deben emplearse. Un gran cambio, que supera la mera ordenación, y que denomino crecimiento cualitativo.

Estos cambios han provocado, y están provocando, importantes dificultades para un correcto funcionamiento del sistema. Se puede afirmar, sin temor a errar demasiado, que se está viviendo una fuerte crisis, entendiendo este término en su acepción etimológica: como momento de cambio y de toma de nuevas decisiones para afrontar los nuevos retos que plantea la educación.

Para Prats los problemas más contingentes que describen este momento crítico son, entre otros, los siguientes:

- Primero, la gran dificultad que supone el tratamiento de la diversidad de alumnado en una misma clase y, en especial, los problemas que presentan un número muy alto pero significativos de “estudiantes” que algunos han denominado como “objetores escolares”.
- Segundo, la clara insuficiencia del modelo de ordenación curricular que se planteó al profesorado, y que era presentado como la solución a todos los problemas didácticos que se iban a producir.
- Tercero, la debilidad institucional de los centros públicos para afrontar decisiones que son necesarias para superar los nuevos retos planteados.
- Cuarto, la falta de impulso profesional del profesorado, y la escasa actividad innovadora en didáctica.
- Quinto, la ausencia de iniciativa de los sectores profesionales, en especial el profesorado, para liderar el proceso de solución de los problemas.
- Sexto, la insuficiencia de medios personales y de otros recursos que, en los centros más críticos, son necesarios para poder abordar con solvencia las dificultades.
- Séptimo, las políticas erráticas de las administraciones que han preferido culpar al profesorado de los defectos de funcionamiento e instrucción, antes que reconocer su ineficacia, en unas ocasiones por una excesiva reglamentación. Y en, otras ocasiones, por su falta de iniciativas, dejando pudrir los problemas que desde hace tiempo se vienen anunciando, todo ello agravado por una pésima gestión de los recursos humanos.
- Por último, la progresiva descohesión del sistema educativo con la tendencia peligrosa a establecer una doble red de centros en los que los de titularidad privada resultan más beneficiados en la selección social y cultural del alumnado.

Pero estos problemas específicos no deben distraernos de considerar otros factores más generales que también explican la mencionada crisis en palabras textuales de Prats *“Me refiero a transformaciones más profundas y generales que, desde mi punto de vista, condicionan de manera determinante la marcha de nuestra educación. Son los vertiginosos cambios sociales, culturales y tecnológicos que se han producido en las sociedades occidentales en los últimos años, cambios que han afectado al funcionamiento de nuestro sistema, por no decir al de la mayoría de los países desarrollados. Y la solución a los problemas que plantean estos cambios no tiene su mejor camino de solución con reformas normativas, tal como parece que se ha decidido desde el MEC. Las soluciones están más la aplicación de políticas que incidan en el cambio cultural de la educación y en la potenciación de la profesionalidad de los docentes”*.

Hoy, enseñar implica resolver nuevos problemas. Estos nuevos problemas se desprenden de los cambios sociales y culturales que se han producido en los últimos tiempos, y que han supuesto evidentes transformaciones en el sistema de valores. Los alumnos de hoy no son los de ayer. Nos movemos en un tiempo en que, según Giddens, se están produciendo tres importantes transformaciones: primero la globalización, segundo, el creciente impacto de la ciencia y, sobre todo, la tecnología, que ha invadido y condicionado nuestras vidas; y, en tercer lugar, la transformación de la vida cotidiana al vivir el final de la naturaleza y la supremacía de la cultura.

También, los profesores y profesoras, como el resto de los ciudadanos, viven las paradojas y las inseguridades propias de nuestro tiempo, mientras que la sociedad solicita a este colectivo profesional que enseñe a sus alumnos cómo es y cómo funciona ese “mundo desbocado” (utilizando la terminología de Giddens) tan incomprensible para la mayoría. El pluralismo, la complejidad y la diversidad conllevan la caída de la tradición y con ella la desaparición de las certidumbres y los fundamentos morales sobre los cuales la educación moderna se apoyaba.

A continuación Prats pasa a describir algunas cuestiones claves para entender los problemas que acometen a la tarea de los docentes en el momento actual:

Retos y problemas a los que se enfrenta el profesorado

Este primer gran problema Prats lo agrupa dentro del término de Jerome Bruner de las grandes “antinomias en el sistema educativo”:

Antinomias frente al modo de plantearse la educación

La primera de estas antinomias es saber si la educación debe permitir que los individuos desarrollen y operen al máximo de sus capacidades, lo que significa que puedan usar sus ingenios, habilidades y pasiones al máximo. Ante esta posibilidad, existe una contraparte antinómica de este propósito. La sociedad, que crea el sistema educativo, le otorga a éste una función reproductora que debe asumir, no sólo en los ámbitos culturales, sino en sus fines económicos, políticos y sociales, ya que las sociedades occidentales buscan en el sistema educativo fuerza de trabajo preparada, disciplinada y

afanosa. Es decir, ciudadanos que piensen y consideren que el tipo de sociedad de la que son parte constituye la única forma correcta y válida de vivir. Las dos son proposiciones dignas de ser consideradas. ¿Se puede entender la escolarización como el instrumento para la realización individual que actúe de manera crítica sobre el entorno, y al tiempo, como una formación para la reproducción y para desarrollar o mantener una cultura? Con algo de ironía, Bruner contesta a esta pregunta con un escueto: “no exactamente”. La LOGSE parecía optar más por la primera de las afirmaciones, la LOCE por la segunda. Esta antinomia nos plantea la pregunta: ¿Educar para potenciar la disconformidad, o hacer ciudadanos integrados y efectivos en la reproducción de los valores sociales hegemónicos?

La segunda antinomia refleja dos perspectivas contradictorias de la naturaleza y usos de la mente, de nuevo, ambas meritorias cuando se toman por separado. Por un lado, se proclama que el aprendizaje está dentro de la cabeza, que es intrapsíquico. Cada uno debe apoyarse en sus propias cualidades intelectivas y avanzar al máximo con independencia de lo que avancen los demás. Pero aquí también existe una perspectiva antinómica, y es que toda actividad mental está situada y apoyada en un contexto cultural más o menos facilitador. O dicho de otra forma, los contextos culturales que facilitan el desarrollo personal (y mental) son inevitablemente interpersonales y se basan en intercambios simbólicos. La colaboración e interacción con compañeros, padres y educadores hace posible el avance. ¿Individualismo versus socialización?; llevando esta antinomia hasta sus últimas consecuencias: ¿competitividad versus comprensividad?. La cuestión final que ofrece la antinomia es: ¿Individualismo y competitividad, o bien comprensividad?

La tercera y última antinomia se concreta en la visión particularista del mundo frente a otra visión más universal. Se trata de determinar según que parámetros y por quien, deben juzgarse las formas de pensar, de construir significado y las formas de experimentar la realidad. ¿Quién posee la versión correcta de la historia? La antinomia está en dos de las respuestas más habituales a esta pregunta:

- Por un lado la que se centra en la experiencia cercana subjetiva y particularista y la ausencia de certidumbres, o lo que es lo mismo, el relativismo total. Postmodernismo en los contenidos de la educación.
- Por otro lado, la posibilidad de establecer como contenidos educativos el nivel máximo de certeza, nada despreciable por cierto, que nos ofrece el conocimiento científico, o lo que convencionalmente es considerado como saber. Ante esta antinomia nos podemos preguntar: ¿Objetividad y conocimiento acorde con las “certezas” a las que llegue el conocimiento científico, o subjetivismo y experiencialismo en los contenidos educativos?

Frente a este problema Prats nos avisa que no existe una solución general ni siquiera una toma de postura clara, para él la solución pasa por un camino integrador: *Lo cierto es que necesitamos realizar el potencial humano y al tiempo mantener y dar estabilidad a la sociedad. Se debería reconocer el talento natural y diferenciado de los individuos, pero es preciso equipar a todo el mundo con las*

herramientas suficientes de la cultura. Es necesario considerar los particularismos, pero, al tiempo, hay que dotar a los estudiantes de herramientas de análisis social sólidas que sirvan para comprender la realidad y para dotarlos de pensamiento racional y científico.

Educación versus instrucción

Es un problema que está muy presente en la tarea que marca la actuación de los profesionales de la enseñanza. Para Prats se trataría de intentar superar, la obsoleta contraposición educación versus instrucción:

“Digo obsoleta sin estar seguro que esta cuestión esté bien resuelta en el imaginario de todos los que nos dedicamos a pensar la educación, sobre todo, vistas las fuertes discrepancias que esta aparente contradicción sigue suscitando. Aunque creo que ya nadie se atreverá a sostener seriamente que la autonomía ética y cívica del ciudadano puede fraguarse en la ignorancia de todo aquello que es necesario saber. No es posible aprender algo si no es desde unos valores y, al tiempo, no se pueden interiorizar valores sin estar basados en el conocimiento, entendido este de manera amplia. Parafraseando a Fernando Sabater, nos podemos preguntar: ‘¿Cómo van a transmitirse valores morales y ciudadanos sin recurrir a informaciones históricas, sin dar cuenta de las leyes vigentes y del sistema de gobierno establecido, sin hablar y entender otras culturas y países, sin conocer principios básicos de economía, o sin haber descodificado la magia de la tecnología?. O, por el contrario: ¿Cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin tener en cuenta los valores tan humanos, como la curiosidad, la exactitud, o el deseo de alcanzar la verdad, la aspiración al rigor, etc.?’”.

El concepto de autoridad

La quiebra que se ha producido en el concepto de autoridad de los jóvenes respecto del profesorado está en la base de un gran desasosiego por parte del personal docente. Es evidente que es imposible manejar un proceso de enseñanza y aprendizaje si el que enseña no goza de autoridad suficiente delante de los que aprenden. El aprendizaje del autocontrol de los alumnos se basa, fundamentalmente, en las indicaciones que recibe de los responsables de su educación, sobre todo de los padres, pero también de sus profesores en las cuestiones que son propias de esa función. Estas indicaciones deben ser órdenes cuando es conveniente que la trayectoria de un niño o de un adolescente se encamine hacia un fin que sirva para desarrollar su futura autonomía personal, intelectual y posteriormente profesional.

Para Prats es importante que la autoridad del profesorado no se confunda con represión y que nunca se olvide que el objetivo es construir una sólida disciplina de la libertad responsable. Esta cuestión no es menor y no es casual que la tratemos como un punto clave. Estamos viviendo un inquietante problema en el que cada institución pretende delegar en otra sus responsabilidades en educación. Los sociólogos ya hace tiempo que nos hablan de la “dimisión de las familias” en la educación de sus hijos. Todos delegan en los profesores y en la escuela, incluso los dirigentes de la propia sociedad, suele delegar en ésta la

resolución de aquello que la misma sociedad es incapaz de solucionar directamente. Que hay accidentes de tráfico: más educación vial; que hay violencia: más educación para la convivencia; que hay droga: más educación para la salud; que hay conflictos con poblaciones emigrantes: más educación multicultural etc. Y en este contexto, la escuela se encuentra cada vez más desbordada, impotente y desconcertada.

La desmotivación del alumnado

En cuarto lugar Prats aborda un tema muy debatido y que supone una preocupación de muchos profesores: la supuesta falta de esfuerzo por parte del alumnado, sobre todo del de la ESO, a la hora de trabajar las distintas materias que se enseñan en esta etapa de Secundaria. Se dice, que la mayor parte de alumnos no están dispuestos a realizar el esfuerzo necesario. El problema es complejo, ya que muchas veces la ausencia de esfuerzo se debe a la absoluta incapacidad de interesar al que debe aprender. Mucho ha cambiado, respecto a décadas anteriores, la manera de acceder a la información y al conocimiento y, en ocasiones, la forma en la que se presenta el saber en el medio escolar no es reconocida por el alumnado como sugerente, como consecuencia, no merece su atención y, por lo tanto, no moviliza su esfuerzo.

Pero también es cierto que no todo lo que debe aprenderse es fácil e interesante a primera vista, ni tan siquiera tiene porque gustar a todos los que estudian, aunque es muy conveniente que todos –en los niveles secundarios de la educación- se acerquen a ese conocimiento o, como mínimo, tengan conciencia de su existencia. Y hay que recordar aquí, que a la escuela, a los institutos y a los colegios se va a aprender, sobre todo, aquello que no es posible aprender en la calle, en la televisión o a través de Internet.

Para Prats el profesor debe integrar dos conceptos, para tener éxito en su labor, por una parte recuperar el deseo de aprender de sus alumnos y por otra movilizar el esfuerzo y la disciplina en el aprendizaje. Para ello hay que contrarrestar la cultura de lo fácil que rodea al alumno que continuamente consigue cosas que necesita sin esfuerzo, sobre todo en el terreno del consumo. Para Prats en la sociedad en la que vivimos, transmitir el valor y la satisfacción de esforzarse para conseguir algo es crucial para el éxito del propio sistema, y lo que es más importante, para la correcta educación de los ciudadanos.

Incorporar a la acción educativa las llamadas nuevas tecnologías,

Prat plantea el reto de incorporar a la acción educativa las llamadas nuevas tecnologías, en especial, Internet y otros recursos multimedia.

En ocasiones, encontramos teorías que se basan en determinar una relación directa entre avance tecnológico y progreso histórico. Algunos defienden lo que, a mi juicio, es un pensamiento *naïf*, que considera que, por ejemplo, Internet es, por sí misma, la causa de una gran transformación histórica; transformación que minusvalora en su disquisición el conjunto de factores que, realmente, explican el cambio social: dinámicas económicas, sociales, políticas, culturales, etc. Estas teorías, que en ocasiones devienen en ideologías, suponen que la tecnología cambiará directamente la sociedad y los individuos. Para Prats

más que pensar que la tecnología es el motor del mundo, lo que realmente interesa es preguntarse cómo se relacionan las innovaciones y generalizaciones de las tecnologías con el cambio social y cultural. O dicho de otra manera: la difusión y la implantación del uso de las nuevas tecnologías en diversos ámbitos sociales, como puede ser el educativo, deberá ser considerada como una ayuda para mejorar la consecución de los objetivos propuestos en estos ámbitos.

La cuestión no es estar a favor o en contra de la introducción de las nuevas tecnologías en la educación, ya que es de suponer que todos estamos a favor. Lo relevante es determinar qué papel deben jugar en un proceso de enseñanza y aprendizaje, donde lo fundamental es la relación entre profesor y alumno, el ambiente educativo de la comunidad escolar, la determinación acertada de los objetivos que se pretende conseguir, la adecuación de los contenidos educativos a cada edad, la metodología didáctica, la organización de la clase y del centro, etc. Pero a pesar de esto la incorporación de lo que ya está en los hogares y en la calle a la educación es fundamental para poder modernizar de manera eficaz el sistema educativo.

Pero por otra parte Prats nos previene de que no podemos olvidar que es el profesorado el que deberá hacer un esfuerzo por incorporar Internet, y en general las nuevas tecnologías, a la acción diaria y al contexto de los aprendizajes habituales. El uso de ordenadores (o los “tablet-PC” que pronto los sustituirán) debería ser ya tan habitual como consultar un atlas, trabajar en un cuaderno de ejercicios, o utilizar el libro de texto. El que no se esté haciendo no es un problema de técnicas de manejo ordenadores, sino que supone modificar la manera de entender la transmisión de los conocimientos y como interactuar con este. Tiene que ver, en suma, con transformar de manera radical la didáctica, los métodos para enseñar a obtener información y para procesarla. El problema es que el profesorado no está suficientemente motivado, ni preparado para ello.

Superar esta situación es un nuevo reto que afecta a los profesionales de la educación, pero también a las administraciones que deben hacer las inversiones necesarias en infraestructura, en formación y, sobre todo, en la creación de un Internet educativo. En esta responsabilidad también están retadas las empresas editoriales que, desde mi punto de vista, siguen demasiado amarradas al papel.

Prats concluye afirmando la dificultad a la que se enfrenta hoy el profesorado:

“Las cuestiones que acabo de enumerar constituyen un marco que hace que sea más complicado enseñar hoy que hace unas décadas. En un mundo en el que los valores cambian y la información fluye por muchos caminos diferentes al de las organizaciones escolares, los sistemas educativos, diseñados en otro momento histórico, con funciones centrales en la transmisión de valores y conocimientos, tienden a quedarse atrasados respecto a las nuevas exigencias y, sobre todo, en los métodos educativos. Esta situación explica, en parte, la crisis en la que se encuentra sumida la educación, sobre todo la secundaria, crisis que exige: repensar los objetivos, renovar los métodos de enseñanza y reformular su

propia identidad en el contexto del sistema educativo. Todo un desafío para nuestra sociedad”.

Propuestas de futuro

Vamos a mostrar diferentes modelos que ocupan el panorama educativo en los países desarrollados. Son posibles modelos hacia los que puede orientarse la educación española en el inmediato futuro en función de las iniciativas que se adopten: el modelo burocrático-tradicional, el modelo liberal-competitivo y el modelo basado en comunidades de aprendizaje. En este último modelo comunitario explorado por Marchesi y Martín (2002:341-366)⁹³ vamos a profundizar más, debido a que es la propuesta con la que más coincidimos.

El modelo burocrático-tradicional

Supone la continuación de la escuela actualmente vigente: centralista, normativo, altamente estructurado y orientado hacia un enfoque de la enseñanza basado en la relación directa de un profesor con los alumnos de su aula. El temor a una descentralización progresiva que conduzca a la disgregación o a la desigualdad refuerza los mecanismos centralizadores. En el miedo a la autonomía de las comunidades autónomas, de los ayuntamientos o de las propias escuelas se unen posiciones ideológicas enfrentadas: en unos casos procede de posiciones centralistas; en otros de posiciones igualitaristas. En ambos casos los cambios que se impulsan mantienen el modelo establecido.

El modelo burocrático busca reforzar el currículo común, las exigencias académicas escolares, las decisiones sobre la evaluación y la promoción de alumnos y el valor de los títulos académicos para la incorporación al mercado laboral. No se desarrollan nuevas formas de organización que abra a las escuelas a las relaciones con otras escuelas e instituciones, se fomenta la autosuficiencia de las escuelas.

La enseñanza a los alumnos se estructura principalmente en torno a la relación entre el profesor y el grupo de clase. Los métodos expositivos, el seguimiento del libro de texto, el predominio del aprendizaje de los conceptos y de las evaluaciones periódicas basadas en ejercicios escritos son los elementos mayormente presentes en la práctica educativa.

La situación actual de los centros de Educación en España responde básicamente a este modelo. Pero es un modelo que está siendo incapaz de enfrentarse a las profundas transformaciones sociales y tecnológicas, a la presencia de inmigrantes en las aulas y la obligación de enseñar a los alumnos hasta los 16 años.

El modelo liberal competitivo

La crisis del modelo tradicional de la escuela condujo a los países anglosajones en los años ochenta a buscar nuevas soluciones. La solución que

⁹³ MARCHESI, A. MARTÍN, E. (comp.).(2002):"Presente y futuro de la educación secundaria obligatoria. *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid, S.M.

adoptaron está basada en la economía de mercado. Sus principales características son: La necesidad de conocer el rendimiento de las escuelas para informar a los padres, la defensa de la libre elección de centro como mecanismo para estimular la competencia entre escuelas y su mejora, la relación entre la distribución de los recursos y la demanda de escolarización de las escuelas y la exigencia de periódicos controles de calidad.

La competencia entre las escuelas para lograr una mayor calidad está entre los mecanismos básicos de este enfoque para resolver los problemas existentes. La competitividad, el apoyo a la autonomía de las escuelas y la asunción de sus propias responsabilidades forma parte del modelo neoliberal, es una apuesta por la autonomía.

La necesidad de evaluar a las escuelas para informar a los padres sobre su funcionamiento y sus resultados ha conducido a una severa reducción del significado de la evaluación. La orientación central ha sido centrarse en los resultados de los alumnos en pruebas generales de conocimientos, lo que permite la comparación entre los rendimientos medios de los centros. Pero esta tendencia se olvida de otras dimensiones igualmente importantes como los procesos del centro, las valoraciones de la comunidad educativa o la adquisición por parte de los alumnos de valores. Y se olvida también que los resultados que obtienen los alumnos y las comparaciones que se realizan entre los centros dependen en gran medida del nivel inicial de los alumnos y del contexto sociocultural en el que están situados los centros.

La información que se proporciona de los centros es muy reducida, además es muy discutible que los padres puedan elegir el centro que prefieran para sus hijos. La disponibilidad real de puestos escolares y los requisitos suplementarios que exigen los centros de mayor demanda de alumnos conduce a que sólo los padres de clase media pueden utilizar de forma eficaz este modelo.

La extensión del modelo de mercado a la educación fuerza a las escuelas a incorporar nuevas formas de organización y de trabajo que den respuesta a los problemas existentes; obliga a un proceso continuo de adaptación de las enseñanzas, exige una relación más cuidada con los padres y empuja a incluir técnicas de gestión empresarial y de marketing entre las prioridades de las escuelas. Junto con estas características propias de un escenario neoliberal aparecen otras profundamente negativas: el incremento de las desigualdades, la concentración de alumnos con mayor riesgo de fracaso en determinados centros, la falta de atención a aquellos centros situados en contextos más desfavorecidos, el incremento de estrategias selectivas en la educación, el desequilibrio en el currículo a favor de los contenidos de carácter más conceptual y el abandono de la escuela pública.

El modelo comunitario

El modelo comunitario se basa en la concepción de la educación como un proceso compartido de experiencias de aprendizaje entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Los padres, los profesores y los alumnos adquieren la misma importancia. Esta perspectiva altera radicalmente la organización de las

escuelas, sus relaciones con el entorno, los objetivos que pretenden y la función de los profesores.

Este modelo exige un proceso creciente de descentralización, la escuela se incorpora a la comunidad local. La municipalización de las escuelas es una propuesta de mejora de la calidad de enseñanza ya que la administración local es la autoridad que mejor puede garantizar por su proximidad, un buen funcionamiento de la escuela, la que puede implicarse con más decisión y autoridad y la que puede facilitar la incorporación de las escuelas a redes más amplias de cooperación y aprendizaje.

La organización de las escuelas cambia de orientación y se modifica el sistema de participación. Las aportaciones de otros agentes sociales son valoradas positivamente y en la cultura de la escuela se incorpora con normalidad el intercambio de experiencias y de profesores, la cooperación entre escuelas, la innovación y las actividades interdisciplinarias. También se modifica la concepción del currículo ya que se valora especialmente la capacidad de los alumnos de aprender por sí mismos y de buscar información, se conectan las materias entre sí.

Es una propuesta educativa integral pero la puesta en práctica de este modelo todavía es muy poco frecuente. Las condiciones necesarias para que se pueda implantar este modelo serían:

- Elevar las expectativas hacia la educación.
- Apoyar la educación infantil y primaria.
- Prestar especial atención a los centros situados en contextos desfavorecidos.
- Dar prioridad al desarrollo de las habilidades meta-cognitivas y transformar la enseñanza en el aula. Enseñar al alumno a tomar conciencia de su aprendizaje y a regular personalmente los procesos que le permiten aprender.
- Impulsar el desarrollo profesional de los profesores.
- Apostar por una autonomía pactada con los centros como estrategia preferente para atender a la diversidad de los alumnos.
- Ampliar las formas de participación y cooperación.
- Reforzar las funciones del equipo directivo y fortalecer las relaciones entre los profesores.
- Impulsar políticas educativas globales.

Es, por lo tanto, imprescindible que la comunidad redefina los objetivos del sistema educativo de una manera pública y consensuada socialmente.

1.4.4. El derecho a la educación

La conciencia de que la educación es un elemento clave para el desarrollo y la justicia es una constante en la historia del pensamiento humano. El sentido de la educación ha ocupado y ocupa un lugar privilegiado en el debate sobre las estrategias y los instrumentos para mejorar la vida de las personas. Sin embargo,

es a partir de mitad del siglo XX, cuando el consenso respecto al valor de la educación para el desarrollo es reflejado en las declaraciones internacionales y se van estableciendo compromisos concretos. Manzanedo (2003)⁹⁴.

Legislación internacional

En 1948 la humanidad aprueba a través de la Asamblea general de Naciones Unidas, la Declaración de los Derechos Humanos. En el artículo 26 de la misma se establece que Toda persona tiene derecho a la educación. A partir de este acuerdo internacional, de trascendental importancia histórica pero sin fuerza legal, continua imparable el esfuerzo de los distintos grupos de la sociedad civil por lograr que los estados transformen esta declaración de principios, en disposiciones y tratados que establezcan obligaciones legales para su cumplimiento. Poco a poco se van consiguiendo logros y se suceden los Pactos Internacionales que obligan a los estados a cumplir con la obligatoriedad de la educación. Los tratados principales son:

- *El Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales (1966)*, ratificado por 139 Estados. En sus artículos 13 y 14 recoge la obligatoriedad de los Estados a garantizar la enseñanza primaria, secundaria, fomentar el acceso a la enseñanza superior y en general "proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema de becas y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente".
- *La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960)*.
- El Protocolo para instituir una *Comisión de Conciliación y Buenos Oficios* facultada para resolver las controversias a que pueda dar lugar la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. (1962).
- *La Convención sobre los Derechos del Niño (1989)*, ratificada por todos los países excepto Estados Unidos y Somalia.
- *La Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional (1989)*.

Convención sobre los Derechos del Niño

Artículo 29

La educación del niño deberá estar encaminada a:

- Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades [...]
- Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos técnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

Actualmente, el derecho a la educación se encuentra en todas las Constituciones y solo 23 países carecen de legislación que haga obligatoria la educación.

⁹⁴ MANZANEDO, Cristina. (2003): Op. cit.

Compromisos asumidos en materia de educación

La creciente interrelación entre países y mercados ha puesto en evidencia, con más claridad que nunca, que es difícil la gobernabilidad de un mundo crecientemente integrado, en el que sin embargo, rigen desigualdades muy notables y profundas. En correspondencia con esta convicción -y es esta una expresión más de la globalidad-, las Naciones Unidas pusieron en marcha a lo largo de los años noventa una dinámica de Conferencias y Cumbres internacionales en la que, de modo concertado, se procedió al análisis de los principales aspectos que plantea el desarrollo a nivel mundial. En el apartado sobre derecho al desarrollo, de esta investigación, ya analizamos como a través de estas Conferencias se ha ido gestando un marco doctrinal acaso impreciso, pero notablemente útil, desde el que abordar los problemas del desarrollo, dando origen a un cuerpo de compromisos consensuados. Se confirma así que es al conjunto de la comunidad internacional a la que concierne afrontar los problemas asociados al desarrollo.

Dos asuntos parecen claros tras las discusiones de los 90 que ligan educación y desarrollo:

- a) Que el desarrollo de los pueblos pasa por la reducción efectiva de la pobreza y el acceso a derechos sociales básicos como la educación o la sanidad.
- b) Que los objetivos de desarrollo consensuados entre la comunidad internacional precisan de un aumento sustancial de los recursos financieros dedicados a los programas de ayuda.

Hemos elegido dos conferencias internacionales que han sido claves para la política educativa internacional: la Conferencia Mundial sobre educación para todos (Jotmien, 1990) y la conferencia de Dakar del año 2000.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia)

Realizada del 5 al 9 de marzo de 1990. Supuso un hito en la política educativa internacional. Los participantes constaron de delegaciones de 155 países y 150 organizaciones.

Conclusiones:

- La educación es un derecho humano fundamental.
- Es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del s. XXI (instrumento para el desarrollo social y económico).
- Si no se avanza rápidamente hacia los objetivos de educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano internacional y se acentuarán aun más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad. Hay una clara correlación entre un bajo índice de matrícula, poca retención escolar y resultados no satisfactorios del aprendizaje, por un lado, y la pobreza, por otro.
- Se define la "enseñanza básica" como las medidas encaminadas a atender las "necesidades básicas" de aprendizaje, (la educación es un continuo en la vida, no solo es escolarización).
- La necesidad de mayor atención a la educación básica, como medio de promover los derechos humanos, lucha contra la pobreza y emancipación de la mujer. La educación básica comprende educación infantil, primaria y educación de adultos.

Las causas de los problemas de la educación en el mundo son:

- Falta de voluntad política.
- Insuficiencia de recursos financieros y utilización poco eficaz de los medios disponibles.
- Peso de la deuda externa: cuadro de comparación entre el servicio de la deuda y el gasto en educación primaria.
- Programas de ajuste estructural: aproximación del BM y del FMI a los préstamos efectuados a PED desde los 80 hasta 1999, que aparece las ELP. Estos programas de ajuste obligan a los países deudores a adoptar reformas económicas estrictas a fin de recibir los préstamos y obtener el sello de aprobación", puerta de entrada para la ayuda e inversión privada de inversores y grupos más amplios de donantes. Sin embargo han sido criticados ampliamente por ser secretos, porque implican procesos de toma de decisión poco democráticos, porque el papel desempeñado por el BM y el FMI es preponderante en ellos y por las dificultades que sufren los pobres, mujeres, pequeños productores y medioambiente. Condiciones frecuentes que imponen el BM y el FMI a los países que se someten a un ajuste estructura: a) adopción de "**tasas de uso**", exigiendo que las familias paguen para acceder a la educación y a la salud y b) reducción del GP, que puede restringir el acceso a los servicios públicos, entre ellos la educación.
- Falta de atención a las necesidades de aprendizaje de los pobres y excluidos.
- Falta de atención a la calidad de la educación
- Falta de voluntad para superar la desigualdad de género

Compromisos:

Se comprometieron conseguir la educación primaria universal y a reducir masivamente el analfabetismo de adultos para el 2000 (el lapso de una generación).

Resultados:

Aunque las cifras mejoraron en esa década, el objetivo no se consiguió: datos que hemos mencionado anteriormente sobre la situación en el mundo en el 2000 (880M analfabetismo adultos, 113 niños sin acceso a la enseñanza primaria, discriminación entre los géneros impregna los sistemas de educación, fracaso y abandono de la escuela, la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores y competencias dista mucho de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades, se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad). Además, era patente que el esfuerzo de universalizar la educación primaria supuso una desatención a la calidad.

Según UNICEF “Jotmien significó el surgimiento de un consenso internacional que reconocía que la educación es el factor capital del combate contra la pobreza, de la promoción de las mujeres, de los derechos humanos y de la democracia, de la protección del medio ambiente y del control del crecimiento demográfico”. Martín A. L. (2002:4-5)⁹⁵:

Quizás más utópico que real, lo cierto es que desde entonces hay una mayor conciencia sobre la importancia que tiene la educación básica sobre el futuro de los países. Jotmien ha aportado a la Educación para Todos una serie de aspectos novedosos:

- El inicio de un movimiento a favor de la Educación para Todos.
- Compromiso político a nivel mundial alrededor de la educación básica y la alfabetización de adultos. Ello ha supuesto un éxito notable para la comunidad educativa mundial.
- Por primera vez, en este marco de compromiso mundial, se establecen unas orientaciones claras para resolver estos temas a nivel mundial.
- Se establece un seguimiento de los acuerdos adoptados mediante la creación del Forum Consultivo Internacional de la EPT, en 1991.

⁹⁵ MARTIN, A. L. (2000): “Diez años después de Jotmien”. *Fuentes*. UNESCO. Abril 2000, nº 122.

Dakar (2000). Delegaciones de 185 gobiernos y 1.100 participantes

Conclusiones:

El Marco de Acción de Dakar hizo pues un llamamiento a la comunidad internacional para lanzar una iniciativa global que desarrollase estrategias y movilizase recursos para apoyar los esfuerzos nacionales. Se encargó de la coordinación a la UNESCO. Ha supuesto colocar en el centro del debate educativo la cuestión de la financiación y la necesidad de la cooperación entre países y agencias donantes y de desarrollo.

Compromisos:

1. Extender y mejorar la educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que para el 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad y la terminen.
3. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos sean atendidas mediante el acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar en un 50% el número de adultos alfabetizados, de aquí al 2015, especialmente las mujeres, y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Eliminar las disparidades entre los géneros en primaria y secundaria para el 2005 y alcanzar la igualdad de género en educación para el 2015, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizajes reconocidos y medibles, especialmente en lectura, escritura, aritmética y habilidades básicas para la vida.

De igual modo se estableció un Marco de Acción para conseguir estos objetivos, que se articula en torno de tres elementos claves:

- Planes nacionales de acción, que deben elaborarse antes de 2002.
- El principio de financiación adecuada, que obliga a los donantes a garantizar que ningún plan nacional de acción se pare por falta de recursos.
- Una iniciativa global que establezca el marco para movilizar los recursos financieros y técnicos adicionales que hacen falta en apoyo de los esfuerzos nacionales de los países.

Se estima que la realización de los 6 objetivos de la educación para todos costará unos 8.000 millones de dólares anuales, lo cual exige movilizar nuevos recursos financieros por parte de los países y los organismos multilaterales y bilaterales de financiación (BM, los Bancos Regionales de Desarrollo):

- Apoyo financiero complementario por parte de los propios países.
- Financiación externa (países desarrollados y agencias internacionales) mediante:
 - (a) Mayor AOD para la educación, y en particular la educación básica:(en los 90 aumentó la proporción de asistencia internacional a la educación básica pero se produjo una reducción de la ayuda total al desarrollo)
 - (b) Lograr que pueda preverse mejor el flujo de la ayuda externa.
 - (c) Coordinar la actividad de los donantes.
 - (d) consolidar los enfoques sectoriales,
- Reducción o supresión de la deuda por parte de los donantes bilaterales y multilaterales a fin de luchar contra la pobreza.
- Evaluaciones periódicas.

Vamos a analizar más detalladamente los encuentros utilizando el estudio crítico de Ferrán Ferrer (2001)⁹⁶:

Ferrer destaca que así como en Jotmien hubo una Declaración y un Marco de Acción que concretaba a nivel operativo la anterior, en Dakar sólo hubo Marco de Acción. Ello afirma el carácter continuista de Dakar respecto a Jotmien en cuanto a los contenidos de la Declaración de Jotmien. Lo que cambia fundamentalmente, son las actuaciones propuestas, que están contenidas en el Marco de Acción de Dakar.

Para Ferrer las diferencias más notables que se producen si se contrasta el modelo de educación en una y otra Conferencia son las siguientes:

- Se incorporan los cuatro pilares de la educación propuestos por la Comisión internacional sobre la Educación del siglo XXI (informe Delors): *aprender a saber, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser.*
- Se apunta la necesidad de una educación que no sólo sirva para los logros personales y la mejora de la propia calidad de vida, sino que permita también la transformación de la sociedad en la que viven las personas.

También Ferrer analiza las diferencias más notables de los dos marcos de acción:

- En Jotmien se habla de un objetivo pedagógico: “satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje” y en Dakar es un objetivo más estratégico: “cumplir nuestros compromisos comunes”. Jotmien refleja un momento de utopía donde se ve posible conseguir el objetivo. Dakar supone la decepción ante el incumplimiento de buena parte de los objetivos apuntados en Jotmien y la constatación de que la estrategia y el compromiso de los países y los organismos internacionales son imprescindibles para conseguirlos.
- El objetivo de conseguir la educación primaria universal tiene un planteamiento menos comprometido y más a largo plazo en Dakar que en Jotmien, mientras que en Jotmien se planteaba como una meta ineludible, en Dakar se redacta el objetivo como una aspiración.
- En cuanto a la reducción de los niveles de analfabetismo adulto en Dakar el plazo se alarga en cinco años más que en Jotmien.
- En lo que se refiere a la mejora de los resultados de aprendizaje se puede resaltar que el objetivo de Jotmien es más concreto y operativo que el de Dakar. Mientras que en Jotmien se hace mención a un porcentaje de alumnos que deben conseguir estos resultados, en

⁹⁶ FERRER, Ferrán. (2001): “La educación para todos: entre el mito y la realidad, de Jotmien a Dakar”. En: NAYA, L.M. (coord.) *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Donostia-San Sebastián, Erein.

Dakar se hace una referencia genérica a la importancia de la calidad de la educación y a la excelencia en la misma.

- Es interesante observar como se concreta lo que se entiende por resultados de aprendizaje. Mientras que en Jotmien no se hace ninguna concreción al respecto, en Dakar se señala explícitamente, la escritura, el cálculo y las competencias necesarias para la vida activa.
- En Dakar se explicita y se concreta temporalmente la necesidad de conseguir la igualdad de acceso y trato ante la educación en función del género, mientras que en Jotmien sólo se hacía una referencia genérica a la misma.

La comparación entre Jotmien y Dakar pone de manifiesto el diferente momento político, económico y educativo que se vivió a principios de los 90 y en el inicio del s. XXI, en palabras textuales de Ferrer:

“El Forum mundial de Dakar... ¿reflejo de una frustración o encauce de una utopía? ¿Una propuesta poco innovadora o el mejor compromiso de todos los posibles? Responder a estas cuestiones no es sólo fruto de los argumentos expuestos hasta el momento sino también de la visión del mundo actual de la educación que tenga cada uno de nosotros”.

1.5. REFLEXIÓN FINAL: CONTEXTUALIZAR, EL CAMINO DEL INDIVIDUO HACIA LA PERSONA

Queremos utilizar un pequeño espacio final del capítulo para explicar el sentido que damos a comenzar esta investigación con una muestra del momento en el que estamos -desde dónde y en dónde: vemos, pensamos sentimos y hacemos- cual es nuestro contexto. Creemos que es necesario hacer una lectura más amplia de la educación artística, una lectura que nos implique a nosotros mismos en el mundo en el que vivimos. De esta manera la educación artística será capaz de desarrollar no sólo la autoexpresión, la apreciación, la decodificación etc. Sino que se convertirá en una experiencia consumada (utilizando el sentido que da Dewey al término consumación como conclusión significativa impregnada por una apreciación reveladora que penetra toda la experiencia). El aprendizaje se conforma en la apreciación significativa ya que trasciende la realidad individual y nos acerca al otro y a la transformación del entorno.

Contextualizar es establecer relaciones, en este sentido una contextualización en el proceso enseñanza-aprendizaje es una puerta abierta para la interdisciplinariedad. Es a través de la contextualización que se puede practicar una educación en dirección al multiculturalismo, a la ecología, a la paz, en fin hacia una ciudadanía cosmopolita (como desarrollaremos más adelante) que construya el desarrollo humano sostenible en todo el mundo. La contextualización puede ser la mediación entre percepción, historia, política, identidad y experiencia y tecnología (puede transformar a la tecnología de mero principio operativo en un modo de participación). Mediante el proceso de contextualización se vuelven visibles los mundos participativos, transformando la gobernabilidad desde abajo, desde el educando, de manera que la democracia pase a ser participativa.

Del individuo hacia la persona

Hablar del contexto implica reconocer que hay otro: otros espacios, otras miradas, otras realidades, otras esperanzas, otras capacidades. Podemos vivir y educar por lo tanto en un clima de existencias separadas, en el que existimos más bien a costa de los otros, unos contra otros, considerando el otro, o “lo otro” como ajeno, *alius*, el extraño, que no me incumbe ni forma parte de mí. De la misma manera podemos investigar utilizando “el otro” o “lo otro” de forma instrumental como una realidad ajena a mí de la que obtengo información y alguna manera de beneficio. Otra forma de concebir el conocimiento parte de *este horizonte contextualizado que es el mundo de la vida, desde y a partir del cual, los participantes en la comunicación se entienden entre sí sobre algo, se transforma el campo visual de suerte que se tornan visibles los puntos de conexión entre la teoría de la acción y la teoría de la sociedad.* Habermas (1987a:431)⁹⁷

Parte importante del talante posmoderno es la exaltación de la libertad como libertad individual que se convierte en medida de todos los valores

⁹⁷ HABERMAS, Jürgen. (1987a): Op. cit.

restantes. En los medios de comunicación social el yo (no el ser humano) es la medida de todas las cosas. La cultura social es la cultura de la satisfacción individual, encumbrando al individuo. Nuestro autocentramiento se convierte en una comunal mirada narcisista que nos impide ver la realidad con honradez. En los últimos años hemos asistido a la crisis del “yo” como radicación última y poder constitutivo de lo real conocido. Las consecuencias depredadoras para el “hogar de la Humanidad” de esta exaltación del sujeto, construido siempre bajo la divisa de la libertad absoluta, la autocracia y la autoreferencialidad, pusieron de manifiesto una profunda irracionalidad que se ha vuelto en contra del hombre moderno. El gran problema, consecuencia de la lógica entronizadora del sujeto como individuo, es la incapacidad de contemplar al otro como alguien que forma parte del propio concepto de persona y limitarse a percibirlo como algo extraño que costra.

Pero el ser humano es más que eso, el descubrimiento del otro y lo otro, nos amplía y en ese sentido nos convierte en personas. De esta manera Habermas considera la integración social como una consecuencia directa de la verdadera autonomía, para él, el fin del hombre es inevitablemente un fin social cuya gran dificultad consiste en hacernos reconocer a nosotros mismos esos otros intereses más vastos y ponerlos luego en algún tipo de relación racional con los más inmediatos, volvemos a citar las palabras de Mead (1934:386)⁹⁸. *En mi opinión todos nosotros sentimos que hemos de estar dispuestos a reconocer los intereses de los otros, incluso cuando se opongan a los nuestros y que la persona que actúa así no se está sacrificando a sí misma sino que está adquiriendo un sí mismo (self) más amplio*”.

La mirada del otro nos ayudará a descubrir la verdad de modelo cultural de modernización occidental y liberarla de su encubrimiento. En su interior más allá de las declaraciones formales de ciudadanía universal, el espacio social de libertad sufre un proceso selectivo creciente, el de la igualdad se declara simplemente inviable, y el de la solidaridad se va achicando progresivamente, las sociedades occidentales como la española más allá de resultados macroeconómicos se han convertido en sociedades-mercado que forman parte del hábitat natural del hombre mundial *“el átomo infrahumano, vaciado de cultura, de sentido y de conciencia del otro”* (Ramonet⁹⁹, 1997).

El contexto que hemos presentado en este capítulo no es un mero posicionamiento histórico, sino cumple la pretensión de dilatar el horizonte de nuestro mundo de manera que entre *el planeta global: Norte-Sur*, para tenerlo siempre como trasfondo, como parte de nuestro mundo de la vida desde el que compartir comunicativamente, entrando en un proceso de entendimiento: *“Logrando la comprensión como empatía, como el misterioso acto de meterse dentro de los estados mentales de sujeto ajeno”*. Dejar de ser simplemente individuos para atrevernos a convertirnos en personas.

⁹⁸ MEAD, G.H. (1934): Op. cit.

⁹⁹ RAMONET, I. (1997): *Un mundo sin rumbo. Crisis del fin de siglo*. Citado en: VITORIA CORMENZANA, J. 2003. “La cultura del gran hermano”. En: *Aldea Global, justicia parcial*. Barcelona, Cristianismo i justicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO I

AYUSTE, Ana; FLECHA Ramón, et al. (1994): *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. 1ª edición. Barcelona, Editorial Grao.

BARTHES, R. (1972): *Critical sears*. New York, Hill and Wang.

BECK, Ulrich. (2002): *La sociedad del riesgo*. Madrid, Editorial Siglo XXI.

BERGER, PL. y KELLNER, H. (1981): *Sociology Reinterpreted. An Essay on Method and Vocation*. Garden City, Anchor Press/Doubleday.

BERSTEIN, R. (1988): "Metaphysics, critique, and utopia". *The review of Metaphysics* 42.

CALINESCU, Matei. (1987): *Five faces of modernity: modernism, avant-garde, decadent, kitsch, postmodernism*. Durham, N.C. Duke University Press.

CARNOY, Martín. (1999): *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

CASTELLS, MANUEL. (1994): *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

DURKHEIM, E. (1969): *Leçons de Sociologie, Physique des moeurs et du droit*. Paris.

DURKHEIM, E. (1978): *De la Division du Travail Social*. Paris.

FERNÁNDEZ, Leoncio. (2002): "El aprendizaje en actitudes y valores". EN: IDEA, MARCHESI, A. MARTÍN, E. (comp.). *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid, S.M.

FERRER, Ferrán. (2001): "La educación para todos: entre el mito y la realidad, de Jotmien a Dakar". En: NAYA, L. M. (coord.) *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Donostia-San Sebastián, Erein.

FLECHA, R. (1994): "Las nuevas desigualdades educativas" en: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

FLECHA, Ramón. (1992): "Educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad". En: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure Editorial S.A.

FOUCAULT, M. (1972): "The Discourse on Language". En: *The Archaeology of Knowledge*. London, Tavistock.

FOUCAULT, M. (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.

GIDDENS, A. (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus.

GIMENO SACRISTÁN, José. (2001): "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas". En: *Revista de educación*, num. extraordinario. "Globalización y educación", coord. Rogelio BLANCO. Madrid, MEC. Pp. 121-142.

GIROUX, Henry. (1992): "La pedagogía de los límites y la política del posmodernismo". En: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure editorial S.A.

GIROUX, Henry. (1994): "Jóvenes, diferencia y educación posmoderna". En: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

GONZÁLEZ FAUS. (2002): *Abjurar la modernidad*. Barcelona, Centre d'Estudis Cristianismo i Justicia.

GOROSTIAGA, X. (1978): *Los centros financieros internacionales en los países subdesarrollados*. México, Instituto Latinoamericanos de Estudios Transnacionales.

HABERMAS, Jürgen. (1987a): *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalización de la acción y racionalización social*. Madrid, Editorial Taurus.

HABERMAS, Jürgen. (1987b): *Teoría de la Acción Comunicativa II. Crítica de la Razón funcionalista*. Madrid, Editorial Taurus.

HELD, David. (2002): "La globalización tras el 11 de septiembre", en: *El País*. Madrid, 8 de julio 2002.

HUTCHEON, L. (1988): *A poetics of postmodernims*. New York, Routledge.

IEPALA. (2003-2004): *Guía del Mundo. El mundo visto desde el sur*. Montevideo, Uruguay, ITEM.

LIPOVETSKY, G. (1990): *El imperio de lo efímero*. Barcelona, Centre d'Estudis Cristianismo i Justicia. S.A.

MANZANEDO, Cristina. (2003): *La educación, instrumento básico para el cambio social*. Madrid, Entreculturas-Fe y Alegría.

MARCHESI, A. MARTÍN, E. (comp.).(2002): "Presente y futuro de la educación secundaria obligatoria. *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid, S.M.

MARCHESI, A. y MONGUILOT, I. (2000): *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid, FUHEM.

MARTIN, A. L. (2000): "Diez años después de Jotmien". *Fuentes*. UNESCO. Abril , nº 122.

MEAD, G.H. (1934): *Mind, Self and Society*. Ch. Morris. Chicago.

NIETZSCHE, F. (1932): "Schopenhauer, educador". *Obras completas de Federico Nietzsche*, vol. II. Madrid, Editorial Aguilar.

NIETZSCHE, F. (1987): *La genealogía de la moral*. Madrid, Alianza editorial.

PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo). (2003): *Informe sobre Desarrollo Humano. Los objetivos de Desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. (2002): *Informe sobre Desarrollo Humano: profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PRATS, Joaquim. (2002): *Retos y problemas del sistema educativo*. Barcelona, Universidad de Barcelona.

PUIG, J. M. (2001): *Educación en valores y fracaso escolar*. Conferencia pronunciada en el seminario sobre fracaso escolar, organizado por la Fundación por la Modernización en España.

PUIG, J. M. y MARTÍN, X. (1998): *La educación moral en la escuela*. Barcelona, Edebé.

RAMONET, I. (1997): *Un mundo sin rumbo. Crisis del fin de siglo*. Citado en: VITORIA CORMENZANA, J. 2003. "La cultura del gran hermano". En: *Aldea Global, justicia parcial*. Barcelona. Cristianismo i justicia.

SIPRI (2002): *Instituto Internacional de Estocolmo para la investigación de la Paz*. Estocolmo, Suecia.

TORRES Rosa Maria. (1999): *Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente*. . Buenos Aires, IPE UNESCO. Septiembre.

WARREN, M. (1988): *Nietzsche and political thought*. Cambridge, MIT Press.

WEBER, Max, citado por HABERMAS, J. (1987b).

WINCH, P. (1958): *The Idea of a Social Science*, Londres.

ZUBERO, I. (2002): "El espacio de una nueva sociedad civil globalizada". *Somos. Revista de desarrollo y educación popular*. Primavera 2002.

CAPÍTULO II: EI DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

2.1. PARADIGMA DEL DESARROLLO HUMANO

Hasta hace poco tiempo no existía la concepción de desarrollo, se creía que el sentido de la vida dependía del destino y de las interacciones con las fuerzas divinas y naturales. Con el pensamiento ilustrado, científico y laico se empezó a concebir la historia de otra manera, los estamentos sociales dejan de ser eternos y las formas sociales ya no se consideran inexorables. Aparece la idea de que la historia la hacen los sujetos sociales al vivir creando y transformando cotidianidades e instituciones. Los diversos caminos seguidos por los grupos humanos dependen de sus particulares decursos históricos. En la conciencia moderna, lo imponderable ha cedido y es posible intervenir en el contenido y en el sentido de la marcha de la historia. En tales condiciones, *el desarrollo se ha convertido en el espacio simbólico de la centralidad humana*.¹

2.1.1. Teorías del desarrollo

En este apartado vamos a hacer un breve repaso de las líneas de pensamiento que han englobado a las distintas teorías del desarrollo, cuyo origen proviene de la mitad del siglo XX. Conviene resaltar que todas estas teorías tienen su base en las teorías clásicas del crecimiento económico del siglo XVIII y XIX. Es a partir de finalizada la Segunda Guerra Mundial cuando, junto al Plan Marshall de cooperación con los países ricos europeos, tiene lugar el nacimiento del concepto de desarrollo, de un modo similar al que hoy se conoce. Su nacimiento está en el punto cuarto del “Discurso sobre el estado de la Unión” del presidente Truman en 1949, donde por primera vez se planteó el problema del desarrollo de los países más pobres, aunque de una manera muy abstracta.

Orígenes de las teorías del desarrollo²

Las teorías clásicas del crecimiento económico

Las primeras preocupaciones de los economistas clásicos ya se dirigieron precisamente hacia el problema del crecimiento económico. El modelo elaborado por Adam Smith³ y desarrollado por Malthus⁴ se basaba en la distribución de las

¹ http://www.europofem.org/02.info/22contri/2.05.es/d.cazes/09_cazes.htm

² SIERRA CASTAÑER, Manuel. *Desarrollo y Pobreza*. (www.etc.upm.es/capitulo1_fccd.htm)

³ SMITH, Adam. (1999): *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. (Original de 1776). Barcelona, Ediciones Planeta.

⁴ MALTHUS, T. R. *Ensayo sobre el principio de la población*. (Original de 1798). (www.eumed.net). Enciclopedia Multimedia Virtual de Economía.EMVI. ISBN.84-607-2111-6).

tierras. Mientras hubo tierras libres, la humanidad pudo crecer sin ningún límite. El exceso de población, tenía una vía de escape en la emigración y en la roturación de nuevas tierras. Todos los individuos podían así obtener con su trabajo el producto suficiente para su subsistencia y para el mantenimiento de su familia. Pero cuando todas las tierras fértiles fueron ocupadas, el proceso de crecimiento empezó a mostrar sus limitaciones. Al continuar aumentando el número de los pobladores, los nuevos terrenos agrícolas requerían un mayor esfuerzo y proporcionaban menor cantidad de producto. Menos tierras tenían que alimentar a una población creciente aunque se las trabajase más se conseguían muy menguados resultados en la producción. En otras palabras, cuando la tierra se convirtió en un factor limitativo, la ley de los rendimientos decrecientes empezó a actuar y la productividad del trabajo a disminuir. El proceso terminaba en un estado estacionario.

El crecimiento industrial que se produjo a partir de la segunda mitad del siglo XVIII requería una explicación diferente. El modelo elaborado por Ricardo y Marx incluyó por tanto el capital como el principal factor del crecimiento económico. Pese a ello, presentaba muchas semejanzas con el de sus predecesores y conducía a conclusiones igualmente pesimistas. El número de trabajadores es el que actúa aquí como factor limitante. La acumulación del capital hace que aumente la cantidad de capital existente por trabajador. La escasez creciente de trabajadores hace que aumente el salario real que perciben y que disminuya la productividad del capital. La tasa de beneficios disminuye de forma continua hasta que se hace nula y se detiene la acumulación. Se llega así de nuevo a un estado estacionario⁵.

Para la prosperidad general, no puede considerarse nunca excesiva la facilidad que se da a la circulación e intercambio de toda clase de propiedad, ya que es por ese medio que el capital de toda clase tiene la posibilidad de encontrar el camino hacia las manos de aquellos que mejor lo emplearán en aumentar el producto del país.

Después de la segunda Guerra Mundial aparecen en el mundo experiencias de éxito económico y social que van a marcar profundamente las teorías sobre el desarrollo como una consecuencia del auge de una economía pura de mercado⁶:

- La acelerada reconstrucción posbélica de Alemania y Japón, que emergen como nuevos líderes de la economía mundial.
- El crecimiento económico sin precedentes de Europa y Norteamérica, seguido de una desaceleración que se tradujo, especialmente en Europa, en un aumento sostenido de las tasas de desempleo.
- La creación del 'Estado de bienestar', partiendo de Europa, con grandes repercusiones tanto en la calidad de vida como en la carga financiera que debía soportar el Estado.

⁵ RICARDO, David. (1985): *Principios de economía política y tributación*. (Original de 1817). Madrid, Editorial Sarpe.

⁶ SEN, Amartya. (2003): *Teorías del Desarrollo a principios del s. XXI*. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la iniciativa interamericana de Capital Social Ética y Desarrollo (30-5-2003)

- El advenimiento de Asia oriental como región de extraordinario crecimiento económico con un notable desarrollo social y equidad comparativa.
- La rápida expansión económica experimentada en algunas partes de América Latina, sin que se produjera una reducción proporcional de la pobreza.
- Las crisis económicas padecidas en la Unión Soviética y Europa oriental, cuyas reformas acentuaron el declive existente.
- La rápida transformación de la economía china mediante el recurso al comercio y los mercados aunque sin poner en marcha reformas en gran escala.
- La eliminación de la dependencia alimenticia de muchos países del tercer mundo, incluida Asia meridional.
- La agudización de las hambrunas en África al Sur del Sahara, a la vez que se producía una reducción de las mismas en otros países como India o China después de 1962.
- El aumento extraordinario del volumen del comercio internacional y el flujo de capitales a escala mundial.
- La expansión sostenida de la longevidad en buena parte del mundo, que se incrementó rápidamente tanto en regiones de alto crecimiento económico (Corea del Sur, Taiwán y Hong Kong) como en zonas de menor desarrollo económico (Costa Rica, Sri Lanka, la China anterior a la reforma, y el estado indio de Kerala).

Estas experiencias han hecho llegar a la conclusión bastante generalizada de que la economía pura de mercado es un requisito indispensable para el desarrollo, mientras que el intervencionismo estatal frena de manera irracional este desarrollo.

El premio Nóbel de economía Amartya Sen, tiene un estudio interesante sobre las diferentes teorías del desarrollo a principios del s. XXI. Lo importante de su propuesta es su capacidad de integrar diferentes concepciones que aparentemente se anulaban o se contradecían, intentando evitar que se elaboren teorías en términos de confrontación entre el mercado y el Estado

Sen rescata tanto la visión pura neoliberal del mercado⁷:

“Un buen ejemplo de ello es la aseveración, bastante generalizada, de que las experiencias de desarrollo han demostrado la irracionalidad del intervencionismo estatal en contraste con las virtudes incuestionables de la economía pura de mercado, y de que el requisito indispensable para el desarrollo es el paso de “la planificación (económica) al mercado”. Es indudable que la experiencia observada en muchos países ha puesto de relieve la extraordinaria fuerza del mercado, los numerosos beneficios que puede reportar el intercambio entre diferentes naciones (así como dentro de las mismas), y los desastres que suelen resultar del cierre de los mercados, en vez de obtenerse la equidad ideal (equidad que suele esgrimirse como razón de tal cierre).

⁷SEN, Amartya. (2003): Ibidem ant.

En este momento existe mucha menos confianza en la habilidad y en la capacidad del Gobierno para planificar el bien social, y se está generando el sentimiento de que el Gobierno es una organización de poderes limitados. Según este punto de vista, el papel principal del gobierno estriba, no en maximizar el bien social, sino más bien en mantener una estructura de reglas dentro de las cuales los individuos son libres de perseguir sus propios fines. Sen se ha opuesto sistemáticamente a este enfoque. Cree que es responsabilidad del Gobierno, el promover el bien general de la sociedad, y que es tarea de los economistas proveer o crear una definición operativa de este bien e identificar las políticas que lo promoverán. Esta es una opción más proteccionista, basada en la intervención estatal, que defiende los logros del Estado y la importancia de la política gubernamental como factor de desarrollo⁸:

“De hecho, muchos países de Europa occidental han logrado proveer una amplia seguridad social, cubriendo tanto la educación pública como la atención de la salud, por vías hasta entonces desconocidas en el resto del mundo; en Japón y Asia oriental, el gobierno ha tomado las riendas en la transformación de su economía y su sociedad; la educación y la atención de la salud han desempeñado un papel central en los cambios sociales y económicos del mundo entero (y bastante espectacular en el caso del este y el sudeste asiático); y la formulación de políticas pragmáticas se ha inspirado tanto en instituciones del Estado y/o del mercado como en organismos que no responden a ninguna de estas categorías, como son las llamadas organizaciones comunitarias”.

A partir de ese momento aparecieron diversas escuelas de economía del desarrollo. Éstas se sitúan entre dos posiciones extremas: por una parte aquellos que dicen que los países en vías de desarrollo son los responsables de su situación y pueden superarla por sí mismos y, en el otro extremo, los que piensan que los países en vías de desarrollo tienen una imposibilidad objetiva de alcanzar el desarrollo.

Aquí vamos a estudiar dos ejemplos, que han servido de punto de partida a toda una serie de políticas que se guiaban bien por un pensamiento de carácter neoliberal, o bien por un pensamiento de carácter más social: la teoría de la modernización y la teoría de la dependencia.

Teorías ortodoxas del desarrollo⁹

Teoría de la modernización

La teoría de la modernización establece que las sociedades modernas son más productivas, los niños están mejor educados, y los necesitados reciben más beneficios. El principal supuesto de esta teoría se basa fundamentalmente en concebir a la modernización como un proceso que se realiza a través de fases.

Según la teoría de Rostow¹⁰, el desarrollo de una sociedad en particular pasa por cinco etapas: la sociedad tradicional, las condiciones previas al

⁸. SEN, Amartya. (2003): Ibidem ant.

⁹ SIERRA CASTAÑER, Manuel. Op. cit.

despegue, el proceso de despegue, el camino hacia la madurez y una sociedad de alto consumo masivo.

De acuerdo con esta exposición Rostow propone una posible solución para promover la modernización en los países del Tercer Mundo. Si el problema que enfrentan estos países es la falta de inversiones productivas, entonces su solución está en que se les provea de ayuda en forma de capital, tecnología y experiencia. Las influencias de Rostow, en especial en la década de los sesenta, se observa en la Alianza para el Progreso en Latinoamérica.

Como fundamentos esenciales, incluyendo aquellos en los que se basan los planteamientos de Rostow, la teoría de la modernización se caracteriza por establecer:

- La modernización como un proceso homogenizador, es decir, tiende a la convergencia entre sociedades.
- La modernización es un proceso europeizador y americanizador. Se tiene una concepción de que estos países poseen una prosperidad económica y estabilidad política imitable.
- La modernización es un proceso irreversible. Los países del Tercer Mundo que entren en contacto con el Occidente se engancharán al proceso modernizador.
- La modernización es un proceso progresivo que, a largo plazo, es no sólo inevitable sino deseable.
- Por último, la modernización es un proceso a largo plazo. Es un cambio basado más en la evolución que en un salto revolucionario. Tardará generaciones e incluso siglos para que culmine, y su impacto profundo sólo se sentirá a través del tiempo.

Es posible clasificar todas las sociedades, teniendo en cuenta sus aspectos económicos, en cinco categorías: sociedad tradicional, precondiciones para el despegue hacia un crecimiento autosostenido, camino hacia la madurez y etapa de alto consumo. Estas etapas no son sólo descriptivas; no son una mera forma de generalizar las observaciones de ciertos hechos sobre la secuencia del desarrollo en sociedades modernas, sino que tienen su propia lógica interna y continuidad. Estas etapas constituyen finalmente tanto una teoría sobre el crecimiento económico como una teoría más general (aunque todavía muy parcial) de toda la historia moderna.

Teoría de la dependencia

Se llama "teoría de la dependencia" a un conjunto de teorías y modelos que tratan de explicar las dificultades que encuentran algunos países para el despegue y el desarrollo económico. Surgieron en los años sesenta impulsadas por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), entre ellos el economista argentino Raúl Prebisch (1950)¹¹, dirigiéndose en un inicio hacia el

¹⁰ROSTOW, Walt. W. (1960): *The Stages of Economic Growth, a Non-Communist Manifesto*. Londres. Cambridge, University Press.

¹¹PREBISCH, Raul. (1950): *The Economic Development of Latin America and Its Principal Problems*. New York, United Nations.

entorno latinoamericano aunque posteriormente fueron generalizadas por economistas neo-marxistas, asociándolas al concepto de desarrollo desigual y combinado.

Esta teoría define la dependencia económica como una situación en la que la producción y riqueza de algunos países está condicionada por el desarrollo y circunstancias coyunturales de otros países a los cuales quedan sometidas. El modelo "centro-periferia" describe la relación entre la economía central, autosuficiente y próspera, y las economías periféricas, aisladas entre sí, débiles y poco competitivas. Frente a la idea clásica de que el comercio internacional beneficia a todos los participantes, estos modelos propugnan que sólo las economías centrales son las que se benefician.

“El subdesarrollo no es consecuencia de la supervivencia de instituciones arcaicas, de la falta de capitales en las regiones que se han mantenido alejadas del torrente de la historia del mundo, por el contrario, el subdesarrollo ha sido y es aun generado por el mismo proceso histórico que genera también el desarrollo económico del propio capitalismo”. André Gunder-Frank (1963¹²)

Los mecanismos mediante los que el comercio internacional agrava la pobreza de los países periféricos son diversos:

- La especialización internacional asigna a las economías periféricas el papel de productores-exportadores de materias primas y productos agrícolas y consumidores-importadores de productos industriales y tecnológicamente avanzados.
- La monopolización de las economías centrales permite que los desarrollos tecnológicos se traduzcan en aumentos salariales y de precios mientras que en la periferia se traducen en disminuciones de precios.
- La expansión económica tiene efectos diferentes sobre la demanda de productos industriales y la de productos agrícolas, ya que su elasticidad respecto a las rentas es diferente. Cuando los países de la periferia crecen económicamente sus importaciones tienden a aumentar más rápidamente que sus exportaciones.

Como consecuencia de todo esto, Prebisch propugnó una serie de políticas necesarias para la lucha contra el subdesarrollo, que se sintetizan en:

- Controlar la tasa de cambio monetario, poniendo mayor énfasis en políticas fiscales que en políticas monetarias.
- Promover un papel gubernamental más eficiente en términos de desarrollo nacional.
- Crear una plataforma de inversiones, dando prioridad al capital nacional.
- Permitir la entrada de capitales externos siguiendo prioridades ya establecidas en planes de desarrollo nacionales.

¹² GUNDER-FRANK, André. (1963): *América Latina: Subdesarrollo o Revolución*. México, Ediciones Era.

- Promover una demanda interna más efectiva en término de mercados internos como base para consolidar el esfuerzo de industrialización en Latinoamérica en particular y en naciones en desarrollo en general.
- Generar una mayor demanda interna, incrementando los sueldos y salarios de los trabajadores.
- Desarrollar un sistema de seguro social más eficiente por parte del gobierno, especialmente para sectores pobres a fin de generar condiciones para que estos sectores puedan llegar a ser más competitivos.
- Desarrollar estrategias nacionales que sean coherentes con el modelo sustitución de importaciones, protegiendo la producción nacional al imponer cuotas y tarifas a los mercados externos.

2.1.2. Enfoques frente al desarrollo

En diversos planos se han creado tipologías para definir el grado de desarrollo humano. Muchas han tenido tal difusión e influencia en la toma de decisiones, en el impulso de acciones políticas y en la planeación, que se han convertido en categorías de identidad.

Las sociedades y las personas han sido clasificadas como *desarrolladas, subdesarrolladas, de desarrollo medio, en vías de desarrollo*. Los países son *ricos, pobres o medios*. El planeta y sus regiones se dividen en *Sociedad Industrial, Sociedad Agraria, Primer Mundo, Tercer Mundo, Norte, Sur*. Y las personas han recibido su etiqueta según su origen, la nomenclatura vigente y la época. En la misma operación, las clases, las capas y otras categorías, las poblaciones y las personas inmersas en la miseria material, son catalogadas dentro de la *marginación, la pobreza o la pobreza extrema*.

En algunas concepciones se han fundido o confundido las ideas de desarrollo y de progreso. Así, el *desarrollo* ha sido visto como *avance, ensanchamiento, crecimiento, mejoría, complejidad*. *El progreso* tiene un sentido concreto e histórico, no es absoluto y su medida es dada por las necesidades vitales y la privación, el grado de la privación humana conforma el piso de las necesidades. La manera de satisfacer esas necesidades, los recursos y bienes generados y destinados para ese fin son lo que constituye el progreso.

Diferentes enfoques frente al desarrollo (BLAST o GALA)

Vamos a utilizar el análisis que Amartya Sen (2003)¹³ hace sobre los diferentes enfoques frente al desarrollo, Sen los clasifica en dos grandes grupos a los que designa con las siglas BLAST Y GALA. Lo interesante de su interpretación es que evita la dicotomización descalificadora, aunque agrupa y clasifica en aras de una mejor comprensión, su intención final es siempre integradora:

“Antes de proseguir, he aquí una serie de advertencias y calificaciones. En primer lugar, tanto BLAST como GALA pueden adoptar formas muy

¹³ SEN, Amartya. (2003): Op. cit.

diferentes, apelando a teorías económicas radicalmente opuestas. En segundo lugar, esta doble categoría no constituye, en el sentido estricto, una auténtica división, puesto que algunas concepciones del desarrollo no se ajustarán a ninguna de las categorías mencionadas, o por el contrario, compartirán ciertos rasgos definitorios con ambas. Nuestra clasificación pretende más bien distinguir las dos corrientes principales de pensamiento en torno a la cuestión del desarrollo, las cuales pueden presentarse de forma más o menos ortodoxa, y las diferencias más básicas entre ambas nos ayudarán a demostrar que ninguna de ellas se encuentra en posiciones extremistas o de aislamiento. En tercer lugar, el presente autor no oculta su simpatía por la concepción GALA, y por consiguiente, interpretaremos algunas de las principales experiencias de desarrollo de acuerdo a dicho enfoque. Empero, nuestro propósito no es el de invalidar la concepción BLAST. En cierto modo, ambas perspectivas deberían compensarse mutuamente. Como veremos a continuación, las variantes de la concepción BLAST han proporcionado, de diversas maneras, los fundamentos para la interpretación tradicional de la naturaleza y los requisitos indispensables del desarrollo”.

La concepción BLAST concibe el desarrollo como un proceso costoso, hasta llegar a ser cruel, basado unos principios morales que defienden un futuro mejor, o la prosperidad de la nación. Sen acuña el término a partir de una frase de Winston Churchill “sangre, sudor y lágrimas”. El principio del “sacrificio necesario” para la consecución de un futuro mejor es característico de su retórica. El desarrollo pasa por asumir la existencia de ciertos males contemporáneos. Este enfoque global adopta formas variadas dependiendo de los “sacrificios” que quieran efectuarse, relacionados con unas prestaciones sociales reducidas, gran desigualdad social, autoritarismo, etcétera

Esta concepción contrasta vivamente con aquélla que considera el desarrollo como un proceso esencialmente amigable, donde se destaca la cooperación entre los individuos y para con uno mismo. Sen ocupa la sigla GALA del inglés (Getting by, with A Little Assistance) para comparar esta interpretación del desarrollo con la ya mencionada concepción BLAST.

El papel de la acumulación en las concepciones BLAST Y GALA

Amartya Sen analiza la problemática de un desarrollo basado en la acumulación de capital con miras al crecimiento económico que descuida el bienestar presente de las personas.

Una de las múltiples variantes de la concepción BLAST subraya la necesidad de altos niveles de acumulación; el punto de referencia había sido la Unión Soviética y el éxito aparente con que ésta había alcanzado un rápido desarrollo económico a través de la formación de capital. La lógica de su “modelo de crecimiento” significaba mantener bajos niveles de vida, por lo menos en un futuro inmediato, para fomentar la acumulación acelerada de capital y el consiguiente crecimiento económico, “resolviendo” así el problema del desarrollo:

“En efecto, la primacía del concepto de acumulación de capital ha sido una

característica permanente del pensamiento económico de posguerra, remontándose cuando menos a Nurkse (1953), Lewis (1955) y Baran (1957). En aquel entonces, reinaba una perfecta armonía en la literatura sobre el “óptimo de acumulación” (los primeros escritos pertenecen a Ramsey [1928], luego retomados en los años cincuenta por Tinbergen [1956], entre otros). Las “trayectorias de crecimiento óptimo” implicaban a menudo limitar los niveles de bienestar a corto plazo para obtener mayores beneficios en el futuro. Sin embargo, ciertas variantes de este enfoque equiparaban la noción de acumulación de capital con la de formación de capital físico, obviando la importancia de los recursos humanos (formación profesional, educación, etcétera). El protagonismo asignado a la acumulación de capital no constituía un error en sí mismo, sobre todo cuando empezó a tomar relevancia lo que pronto se denominaría “el capital humano”. Todo estudio empírico sobre experiencias exitosas de desarrollo ha demostrado el papel crucial que desempeña la acumulación de capital, en su sentido más amplio, en el desarrollo económico”.

Aun así, la teoría de la “explosión de la acumulación” adolece de ciertos defectos, relacionados principalmente con el relativo desinterés que muestra hacia el bienestar y la calidad de vida del presente y del futuro inmediato. En este sentido, no puede eludirse el gravísimo problema de la pobreza, aun cuando exista la posibilidad de proporcionar mayores beneficios a una generación futura más próspera. Pero estos temas también requieren que analicemos con detenimiento la naturaleza y el alcance de nuestra responsabilidad social frente a las distintas generaciones (y, dentro de ellas, sus diferentes grupos), considerando prioritaria la prevención de una pobreza que sabemos catastrófica a la vez que absolutamente remediable.

Algunos de los efectos del consumo social, incluidos la educación y la atención de la salud van más allá de la productividad económica y del bienestar inmediato. Por ejemplo, la educación y el empleo remunerado de las mujeres, puede incidir especialmente en la reducción de las desigualdades de género, elemento central del subdesarrollo en muchos lugares del mundo. La formación escolar (y en particular la de las mujeres) y la atención básica de la salud pueden afectar significativamente las tasas de fecundidad y mortalidad, y por lo tanto ser cruciales para el proceso de desarrollo, además de tener considerables efectos potenciales sobre el bienestar y las libertades de las personas durante su vida.

Después de este análisis detallado sobre los peligros de la acumulación que descuida la calidad de vida presente de las personas, Amartya propone una concepción de desarrollo (GALA) que armonice la interdependencia entre el bienestar social, la capacidad productiva y el crecimiento económico, para poder así eliminar la rígida dicotomía entre el bienestar y a la acumulación rápida

Equidad y crecimiento económico en las concepciones BLAST y GALA

Obviamente, el ensalzamiento de la expresión “sangre, sudor y lágrimas” en el proceso de desarrollo no estaba ligado a la prioridad de una acumulación independiente, ni siempre estuvo inspirado en la inflexible industrialización soviética. De hecho, una de las más valiosas enseñanzas del desarrollo en su

versión más agresiva radicaba en el éxito de la expansión capitalista tradicional después de largos y arduos esfuerzos.

De acuerdo con este enfoque, priorizar medidas distributivas o equitativas en las etapas tempranas del desarrollo constituiría un craso error. Los beneficios llegarán a todos por igual a su debido tiempo, a través del efecto de la “filtración”; los esfuerzos deliberados por acelerar la distribución (de beneficios) no harían sino obstaculizar la creación de una corriente poderosa capaz de “filtrar” los beneficios prometidos. Aunque rara vez se presenta oficialmente este punto de vista en forma explícita, queda implícito en muchas declaraciones relativas al desarrollo económico. Los adalides de este enfoque no se reducen al grupo de admiradores incondicionales del capitalismo. Una suerte de enseñanza general sobre lo que se considera imprescindible en el “proceso de desarrollo” parece revelarse, en opinión de muchos, en la historia del capitalismo. Así lo demostraban las objeciones de Joan Robinson a las tentativas de intervención del gobierno de Sri Lanka en favor del bienestar en una etapa temprana de su desarrollo (la analogía que se extrajo entonces era la de que Sri Lanka había tratado de “probar la fruta de un árbol” que todavía no había echado raíces); las observaciones (de Robinson) no obedecían a ningún sentimiento de admiración por la “vía ” (del desarrollo), sino más bien a la resignada aceptación de la misma.

No puede decirse que Sri Lanka haya registrado grandes progresos en términos de crecimiento económico; ni tampoco ha sido el caso del estado indio de Kerala, que apostó muy pronto por una amplia cobertura de la atención de la salud, la educación, la seguridad social y la reforma agraria igualitaria. Sin embargo, existen otros casos, como el de Corea del Sur o Taiwán, donde la combinación de estas medidas sociales y una mayor liberalización del comercio y el sector empresarial ha logrado en cambio un crecimiento económico rápido junto con una mayor igualdad social y una distribución más equitativa del ingreso. Si bien es cierto que el desarrollo social por sí solo no es capaz de generar crecimiento económico, podemos afirmar en cambio que sí estimularía un crecimiento económico rápido e integrador si se complementase con políticas favorables al mercado que fomentaran la expansión económica.

Derechos civiles y políticos en las concepciones BLAST Y GALA

Otra modalidad que apuesta por la “vía dura” para el desarrollo considera la supresión de los derechos humanos y otros “sacrificios” relativos a la democracia y los derechos civiles y políticos como necesarios en las etapas tempranas del desarrollo. Existe la creencia general, reiterada hasta la saciedad, de que ciertos estudios empíricos a nivel internacional “demuestran” que los derechos civiles y políticos obstaculizan el crecimiento económico. Lee Ruan Yew, ex-primer ministro de Singapur, enunció una suerte de “teoría general” en torno a este conflicto. La teoría no revela nada nuevo.

¿Existe tal conflicto entre el desarrollo económico y los derechos civiles y políticos? Bien es cierto que algunos estados de carácter autoritario, como Corea del Sur, el Singapur del propio Lee o la China posterior a la reforma, han registrado tasas de crecimiento económico más rápidas que las de otros estados

menos autoritarios como India, Costa Rica o Jamaica. Sin embargo, la hipótesis de Lee se basa en datos muy concretos y limitados, en vez de las verificaciones estadísticas globales sobre la amplia información existente. El notable crecimiento económico de los países asiáticos como China o Corea del Sur no es prueba suficiente de que el autoritarismo fomenta el crecimiento económico mejor que, pongamos por caso, Bostwana, uno de los países de crecimiento más rápido tanto de África como del resto del mundo, que es al mismo tiempo un auténtico oasis democrático en ese desafortunado continente.

Los estudios estadísticos de carácter sistemático no corroboran la teoría de que existe un enfrentamiento general entre derechos políticos y actividad económica. La naturaleza de dicho enfrentamiento reside en otras condiciones, y aunque algunos estiman que la relación entre ambas variables es débil y negativa, otros la describen en términos francamente positivos. En verdad resulta difícil negar la existencia de una relación entre las dos, cualquiera que sea su naturaleza. Pero dada la relevancia intrínseca de los derechos humanos, es necesario defender su vigencia aun sin demostrar que la democracia fomenta el crecimiento económico. Y, en todo caso, la defensa de un Estado autoritario que niegue los derechos civiles y políticos a su ciudadanía no puede justificarse en base a las estadísticas internacionales relacionadas con las experiencias de crecimiento.

Todo ello nos conduce a pensar que, aparte de los datos estadísticos, hemos de estudiar detenidamente los procesos causales que intervienen en el crecimiento y el desarrollo económico. La política y las condiciones particulares que contribuyeron al éxito de las economías de Asia oriental incluían una competencia sin restricciones, la participación en los mercados internacionales, altos índices de alfabetización y educación, una reforma agraria efectiva, y la incentivación de inversiones, exportaciones y la industrialización. Ningún elemento nos induce a pensar que estas políticas sociales sean inconsistentes con una democracia auténtica, o que puedan llevarse a cabo exclusivamente en regímenes autoritarios como los de Corea del Sur, Singapur o China. Es tentador equiparar antecedentes y causas, pero ello no contribuye a dilucidar los procesos de causalidad que aquí nos interesan.

En este sentido, debemos atender a la vinculación entre los derechos políticos y civiles y la prevención de desastres sociales mayores. Los derechos políticos y civiles tendrían un efecto incentivador a la hora de ligar un gobierno eficiente con el ejercicio de tales derechos. La cuestión no se reduce meramente a la contemplación de los derechos políticos y civiles en el sistema legal de un país, sino también al cumplimiento efectivo de los mismos; y buena parte de ello dependerá de la determinación y actuación de los grupos de oposición. De hecho, incluso en los regímenes más autoritarios los grupos de oposición han llegado a hacer notar su presencia mediante acciones políticas indudablemente arriesgadas, a veces a costa de enormes sacrificios personales. Puede decirse que la presencia de una oposición constante y osada, incluso en países como Corea del Sur y Chile, ha logrado concientizar a sus gobernantes acerca de las inquietudes populares, y en consecuencia, influenciar su política social (aunque sólo sea para minar la fuerza de la oposición). Tomar buena nota de las

actividades de la oposición así como del gobierno en funciones puede resultar crucial para la economía política del desarrollo.

Y ciertas experiencias apuntan en esta dirección. Hay que señalar que, en la terrible historia del hambre en el mundo, en ningún país dotado de un gobierno democrático y una prensa más o menos libre se han conocido hambrunas de proporciones considerables. Las más notables han tenido lugar en territorios colonizados y gobernados por autoridades imperialistas extranjeras (véase el caso de la India antes de la independencia, o el de Irlanda); en dictaduras militares de corte moderno bajo el control de potentados autoritarios (como Etiopía o Sudan); o en regímenes de partido único donde no se tolera la disidencia política (como la Unión Soviética de los años treinta y la China de la Revolución Cultural; en ambos casos los muertos alcanzaron las decenas de millones: sólo en China probablemente hayan muerto entre 23 y 30 millones de personas durante la hambruna de 1958-1961). Por el contrario, ningún país dotado de un sistema de elecciones multipartidistas, con partidos de oposición capaces de expresarse como tales, y de una prensa capacitada para informar y poner en tela de juicio la política gubernamental sin temor a ser censurada, ha sido escenario de hambrunas realmente importantes. Esta generalización puede hacerse extensiva no sólo a los países desarrollados de Europa y América, sino también a estados muy pobres, como India, Botswana o Zimbabwe.

Para un gobierno cualquiera resulta extremadamente difícil celebrar elecciones después de una catástrofe social de cierta magnitud, o permanecer inmune a la crítica de los medios de comunicación o de los partidos de la oposición propios de una democracia efectiva. Y el hecho de que ciertos gobernantes, escudados tras el autoritarismo y la censura, puedan “permitirse el lujo” del hambre, conscientes de que su liderazgo no corre peligro alguno, es precisamente lo que explica la persistencia de este fenómeno en el mundo moderno. Si bien ningún gobernante democrático sufre el hambre en carne propia, la democracia de hecho extiende los efectos del hambre a los grupos de poder y los líderes políticos. La cuestión de los incentivos políticos está directamente relacionada con la información de que disponen los gobernantes, información en que se basa su toma de decisiones. Una prensa libre y un comportamiento verdaderamente democrático contribuyen enormemente a revelar información crucial (por ejemplo, información relativa a las tempranas repercusiones de sequías e inundaciones, o sobre la naturaleza y consecuencias del desempleo). Los medios de comunicación constituyen la fuente de información más elemental acerca de la amenaza potencial del hambre, sobre todo cuando existen incentivos (como los presentes dentro de un sistema democrático) para develar asuntos espinosos para el gobierno (asuntos que serían censurados en un régimen autoritario).

Efectivamente, cuando las hambrunas posteriores a la fallida Revolución Cultural China llegaban a su punto álgido, el gobierno central erraba en cien millones de toneladas al calcular las provisiones de grano de que disponía. El hecho es que el gobierno chino manejaba datos falseados por diversas localidades que se disputaban el crédito prometido por Pekín como recompensa a sus progresos. El mismo presidente Mao admitiría, una vez reconocido el fracaso (de la actuación gubernamental), el papel de la información en el sistema

democrático (véase Sen, 1984, ensayo decimonoveno). En 1962, después de que las hambrunas hubieran dejado tras de sí millones de muertos, Mao hablaba de esta manera ante una asamblea de siete mil funcionarios: *“Sin democracia, no podemos saber qué está pasando allí abajo; la situación será turbia; no seremos capaces de conocer todas las opiniones existentes; no existirá nexo de comunicación entre los que están arriba y los que están por debajo; las cúpulas dirigentes dependerán de datos sesgados e imprecisos para la toma de decisiones...”* Mao, (1976: 277-278).

Así pues, la función que pueden desempeñar los derechos civiles y políticos en la prevención de catástrofes mayores no debe desdeñarse. Recientemente se ha suscitado un gran debate, acerca de los incentivos económicos en relación con el fracaso de la planificación estatal desmedida y la burocratización excesiva de las empresas públicas, así como de la necesidad de incentivos de mercado y otros incentivos económicos. Los incentivos políticos, por el contrario, no han suscitado la atención que merecen. Cuando todo va sobre ruedas, el papel incentivador de la democracia pasa desapercibido, mientras que cuando las cosas van mal, la función correctiva de la democracia puede constituir un factor decisivo.

Por lo tanto, existen razones para dudar no sólo de la “hipótesis de Lee” – que presume casi invariablemente una relación negativa entre el crecimiento económico y los derechos civiles y políticos– sino también para considerar tales derechos como elementos positivos en el proceso de desarrollo, proveyendo, si llegara el caso, una protección frente a los desastres y a los errores del gobierno. Una vez más, la alternativa GALA nos proporciona un marco más amplio para entender el proceso del desarrollo, frente a la creencia de que los estados autoritarios son supuestamente los precursores de un sólido progreso económico.

De hecho, incluso aceptando la consecución de una mayor prosperidad económica como eje central del proceso de desarrollo, no podemos olvidar que tal supuesto se basa en los valores compartidos por la sociedad. Al proponer la forma democrática de elección social como elemento diferenciador fundamental respecto de la concepción BLAST del desarrollo, nos adherimos a un enfoque que ensalza la cooperación, el protagonismo y la difusión de las libertades y la capacidad humanas. Así pues, el rechazo de los regímenes autoritarios que niegan la trascendencia de los derechos humanos (incluso el derecho a convocar o a participar en debates públicos) es uno de los muchos aspectos que repudiamos de esa versión despiadada del proceso de desarrollo.

2.1.3. El concepto de subdesarrollo

Existen dos visiones antagónicas al definir el subdesarrollo, unos autores ven el subdesarrollo como una etapa del proceso de desarrollo, como un paso necesario para alcanzar la meta del desarrollo (Rostow, 1960). Sin embargo, otros plantean que el subdesarrollo no puede considerarse únicamente una etapa en este proceso de desarrollo, sino que es un producto o consecuencia del mismo, definido como:

“Una situación de pobreza marginada y permanente, segregada por el desarrollo, en que vive la mayor parte de la Humanidad, sin perspectivas de evolución espontánea favorable mientras persista su subordinación dentro del sistema.” José Luis Sanpedro (1996).

Haciendo un somero análisis histórico se podría concluir que gran parte de la situación mundial de subdesarrollo con que nos encontramos se debe a unas relaciones internacionales desiguales que han permitido que una serie de países alcancen unos altos niveles de vida, impidiendo que otros lo alcancen. Sin embargo, ejemplos como los ofrecidos por el rápido proceso de crecimiento de los denominados “Dragones Asiáticos” (países del Sudeste Asiático) hasta la crisis del último lustro del siglo XX muestran que también es posible un proceso de gran crecimiento dentro del sistema económico actual.

Para mostrar el concepto de subdesarrollo, sin entrar en las causas o en la realidad histórica que ha llevado a cada país a esta situación, vamos a enumerar las principales características que asolan a los países denominados subdesarrollados¹⁴:

- 1) *Pobreza de ingresos generalizada.* Medida por la población mundial que subsiste con ingresos inferiores a 1\$ diario. La principal consecuencia de la pobreza es la situación de hambruna generalizada en muchos países. Existe subnutrición en algunas zonas del mundo, principalmente en los países subsaharianos y en algunos países asiáticos
- 2) *Problemas de salud.* Caracterizados por sistemas de salud deficientes, altos índices de mortalidad infantil y materna, junto a la existencia de enfermedades infecto contagiosas (como el VIH).
- 3) *Sistema educativo deficiente.* Los sistemas educativos suelen ser insuficientes, provocando, entre otras cosas, una fuga de cerebros, debido a que las personas más capaces completan su educación en otros países, y muchas veces no retornan al país de origen.
- 4) *Deficiente cobertura de necesidades básicas.* No se garantiza un acceso universal a las necesidades de alimentación, abastecimiento de agua, saneamiento, sistemas de energía.
- 5) *Desequilibrio entre población y recursos.* Provocado por crecimientos demográficos desbordados y por desplazamientos masivos de la población hacia grandes ciudades. La unión de ambas situaciones produce elevados índices de paro, junto a situaciones de subempleo.
- 6) *Desequilibrio entre los sectores productivos.* Normalmente hay una preponderancia del sector primario, con una pequeña importancia del sector secundario y un progresivo aumento del sector de servicios, aunque con problemas de organización del mismo.

¹⁴ SIERRA CASTAÑER, Manuel. Op. cit.

- 7) *Comercialización deficiente*. Los mercados internos y externos de los países subdesarrollados presentan problemas estructurales, que provocan dificultades en el comercio.
- 8) *Escasez de capital*. Que se observa en la carencia de inversiones necesarias en maquinaria apropiada, en infraestructuras. La escasez de capital también provoca la existencia de recursos ociosos, como la no explotación o la poco eficaz explotación de recursos naturales. Los países ricos tienen inversiones muy altas sin que esto les repercuta de manera importante en su producto interior bruto, mientras que los países pobres no pueden hacer frente a las inversiones necesarias para dotar al país de unas infraestructuras adecuadas.
- 9) *Desequilibrios monetarios*. Provocados por altos niveles de endeudamiento externo, y que favorece la existencia de mercado negro y problemas de intercambio con el extranjero
- 10) *Dependencia económica respecto del exterior*. La mayor parte de inversiones que se realizan vienen de empresas multinacionales, de capital extranjero, y alta participación en el conjunto de la balanza comercial (exportaciones e importaciones) del país. Si a esto se une que la economía del país es de dimensiones reducidas, ocasiona que las empresas multinacionales disfruten de una notable influencia en la vida económica y política del país.
- 11) *Desigualdades sociales*. Los estratos sociales están muy definidos, con una mayoría de población situada en la clase baja, una minoría dominante en la clase alta, y con una práctica inexistencia de clase media.
- 12) *Inestabilidades políticas*. En muchas ocasiones gobiernos débiles, o dictaduras explícitas o encubiertas, existencia de guerras, problemas de refugiados, conflictos étnicos o religiosos ocasionan que se produzca una situación permanente de inestabilidad política que no fomenta el progreso social.

2.1.4. Capacidad y Bienestar Social

En este apartado vamos a resumir algunas de las principales características de la teoría de Amartya Kumar Sen¹⁵ sobre lo que él llama una nueva economía del bienestar. Sen centra sus planteamientos en el concepto de capacidad, que define como oportunidades de los individuos para conseguir funcionamientos de valor o estados de ser valiosos. La teoría de la capacidad de Sen ha revolucionado el concepto de bienestar social y ha sido clave para la creación del nuevo paradigma de desarrollo humano sostenible.

¹⁵ CASAS PARDO, José. (1995): *Amartya Kumar Sen: Nueva economía del Bienestar*. Valencia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

Sen ha procedido a desarrollar una teoría normativa que está basada en la evaluación de las capacidades de los individuos, que consisten en las oportunidades que estos tienen de conseguir funcionamientos de valor o estados de ser valiosos.

El concepto de Capacidad frente a la teoría de la Utilidad

Sen desarrolla un punto de vista nuevo del concepto de “bienestar personal” como un conjunto de “consecuciones” o “funcionamientos” de una persona, en lugar de la idea del nivel de utilidad. La teoría de la utilidad pertenece a un punto de vista económico estándar que considera a los seres humanos como maximizadores de la utilidad, según esta teoría los hombres se mueven fundamentalmente por el interés propio. Según la versión de la teoría de la utilidad, que prevalece en la Economía, las preferencias de una persona se puede decir que son reveladas por sus elecciones. Es decir, por definición, entre dos alternativas se dice que una persona prefiere lo que él o ella de hecho tiende a elegir. Si el conjunto de preferencias definido de esta forma es internamente consistente, se dice que entonces la persona es racional.

Dentro de esta teoría es común igualar el bienestar de una persona con la satisfacción de sus preferencias. De esta forma se establece un nexo definicional muy estrecho entre cuatro nociones o conceptos diferentes: elección, preferencia, racionalidad y bienestar. Una extensión normal y directa de las teorías y explicaciones estándares es establecer una distinción entre el bienestar personal de uno y la preocupación de uno por el bienestar de otras personas. Sen amplía todavía más este punto de vista realizando una segunda distinción que incluso constituye un mayor desafío a la postura estándar, introduce el sentido de “compromiso” para explicar las acciones de personas, es una mezcla de sentido de deber, lealtad a grupos o principios. El comportamiento comprometido ofrece aspectos importantes de la “elección contra-preferencial”, esta es una categoría que no existía en la economía neoclásica.

Sen (1996:554)¹⁶: propone como alternativa a un enfoque del bienestar basado en la utilidad, un enfoque centrado en lo que él llama las “capacidades”:

“La palabra capacidad no es excesivamente atractiva. Suena como algo tecnocrático, y para algunos puede sugerir la imagen de estrategias nucleares frotándose las manos de placer por algún plan contingente de bárbaro heroísmo. El término no es muy favorecido por el histórico Capability (Capacidad) Brown, que encarecía determinadas parcelas de tierra -no seres humanos- sobre la base firme de que eran bienes raíces que tenían ‘capacidades’. Quizá se hubiera podido elegir una mejor palabra cuando algunos años traté de explorar un enfoque particular del bienestar y una ventaja en términos de la habilidad de una persona para hacer actos valiosos, o alcanzar estados para ser valiosos. Se eligió esta expresión para representar las combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser: los distintos funcionamientos que puede lograr”.

¹⁶ SEN, Amartya. NUSSBAUM, Martha (comp.). (1996): “Capacidad y Bienestar”. *La calidad de Vida*. México, Fondo de Cultura Económica.

Desde este punto de vista el bienestar de un agente es una función de todas las diversas cosas que éste es capaz o puede hacer: poseer, comer, leer, participar en la actividad política y otras actividades. Algunas capacidades pueden ser centrales para los niveles de utilidad que las personas pueden alcanzar, y ésta será una fuente de su valor. No obstante, otras capacidades, tales como la alfabetización básica o la oportunidad de poder presentarse a las elecciones para obtener un puesto político, pueden ser juzgadas moral o socialmente importantes independientemente de si aquellas son una fuente importante de satisfacción para los individuos afectados.

Esta concepción del bienestar responde a las dos objeciones de Sen a un estándar basado en la utilidad. En primer lugar, Sen pone el énfasis en un aspecto activo, de consecución de la condición de la persona, cosa que no hace el estándar basado en la utilidad. En segundo lugar, Sen evita la clase de subjetivismo al que es vulnerable un estándar basado en la utilidad. De esta forma, las preferencias adaptativas pueden llevar a las personas que no tienen acceso a la escolarización a devaluar la habilidad de leer. Pero su falta de alfabetización es un hecho objetivo que figurará en una evaluación de su bienestar basado en las capacidades.

Cuando se aplica el enfoque sobre la capacidad a la ventaja de una persona, lo que interesa es evaluarla en términos de su habilidad real para lograr funcionamientos valiosos como parte de la vida. Difiere de otros enfoques que usan otra información, por ejemplo la utilidad personal (que se concentra en los placeres, la felicidad o el deseo de la realización), la opulencia absoluta o relativa (que se concentra en los paquetes de bienes, el ingreso real o la riqueza real), la evaluación de las libertades negativas (que se concentra en la ejecución de procesos para que se cumplan los derechos de libertad y las reglas de no interferencia), las comparaciones de los medios de libertad (por ejemplo, la que se refiere a la tenencia de "bienes primarios", como en la teoría de la justicia de Rawls (1990)¹⁷ y la comparación de la tenencia de recursos como una base de igualdad justa (como en el criterio de la "igualdad de recursos" de Dworkin)¹⁸.

Funcionamientos, Capacidad y Valores¹⁹

Los funcionamientos representan partes del estado de una persona: en particular, las cosas que logra hacer o ser al vivir. La capacidad de una persona refleja combinaciones alternativas de los funcionamientos que ésta pueda lograr, entre los cuales puede elegir una colección.

En su enfoque de las capacidades y los funcionamientos Sen parte de la idea de que "el vivir puede considerarse como algo que consiste en un conjunto de funcionamientos interrelacionados". El estar adecuadamente alimentado, el evitar la mortalidad prematura, y el ser feliz son todos ejemplos de funcionamiento. Hay que distinguir entre funcionamientos y bienes: los bienes son objetos que una persona puede utilizar, mientras que un funcionamiento es

¹⁷ RAWLS, John. (1990): *Teoría de la justicia*. México, Fondo de Cultura Económica.

¹⁸ SEN, Amartya, NUSSBAUM, Martha (comp.). (1996): Op. cit.

¹⁹ CASAS PARDO, José. (1995): Op. cit.

un aspecto del propio vivir o de la vida misma. También hay que distinguir los funcionamientos de las utilidades. En la tradición utilitarista clásica la utilidad es una unidad de medida del placer o de la felicidad. La felicidad es el único valor último y de esta forma la utilidad ofrece la unidad de medida con la que evaluar el bienestar de una persona. Para Sen ser feliz es sólo uno de los muchos aspectos de ser que son relevantes para una evaluación global del bienestar.

Sen considera la vida en tanto combinación de varios "quehaceres y seres", en los que la calidad de vida debe evaluarse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos. Algunos funcionamientos son muy elementales como estar nutrido adecuadamente, tener buena salud, etc. Otros pueden ser más complejos, pero seguir siendo ampliamente apreciados como para alcanzar la autodignidad o integrarse socialmente.

Sin embargo, los individuos pueden diferir mucho entre sí en la ponderación que le dan a estos funcionamientos – por muy valiosos que puedan ser - y la valoración de las ventajas individuales y sociales debe tener en cuenta estas variaciones. Por ejemplo, en el contexto de algunos tipos de análisis social, al tratar con la pobreza extrema en las economías de desarrollo, podemos avanzar mucho con un número relativamente pequeño de funcionamientos centralmente importantes y de las capacidades básicas correspondientes (por ejemplo, la habilidad para estar bien nutrido y tener buena vivienda, la posibilidad de escapar de la morbilidad evitable y de la mortalidad prematura, y así sucesivamente). En otros contextos, que incluyen problemas más generales del desarrollo económico, la lista puede ser mucho más larga y diversa. Es preciso hacer elecciones al delinear los funcionamientos importantes. El formato siempre permite que se definan e incluyan "logros" adicionales. Muchos funcionamientos carecen de interés para la persona (por ejemplo, utilizar un determinado detergente que se parece a mucho a otros detergentes).

Objetos-Valor y Espacios Evaluativos

No se puede evitar el problema de la evaluación al seleccionar una clase de funcionamientos para describir y estimar las capacidades. La atención se debe concentrar en los temas y valores subyacentes, en términos de los cuales algunos funcionamientos definibles pueden ser importantes y otros muy triviales e insignificantes. La necesidad de seleccionar y discriminar no es un obstáculo ni una dificultad insalvable para la conceptualización del funcionamiento y de la capacidad.

Es importante que distingamos en el ejercicio evaluativo dos preguntas diferentes: ¿qué son los objetos de valor? y ¿qué tan valiosos son los objetos respectivos?

Aunque formalmente la primera pregunta es un aspecto elemental de la última en el sentido de que los objetos de valor son los que tienen ponderaciones positivas, la identificación de los objetos de valor es, no obstante, sustantivamente, el ejercicio primario que hace posible tratar la segunda pregunta. Además, la misma identificación de conjuntos de objeto valor, con ponderaciones positivas produce una jerarquía de dominio.

La identificación de los objetos de valor especifica lo que puede ser llamado un *espacio evaluativo*. Por ejemplo en un análisis común utilitario, el espacio evaluativo consiste en utilidades individuales (definidas en los términos usuales de placeres, felicidad o satisfacción de deseos). Sen (1996)²⁰.

El enfoque sobre la capacidad se interesa principalmente en la identificación de los objetos-valor y considera al espacio evaluativo en términos de funcionamientos y capacidades para funcionar. Por supuesto, éste es en sí mismo un profundo ejercicio de evaluación, pero responder a la pregunta sobre la identificación de los objetos de valor, no proporciona, por sí sola una respuesta particular a la segunda pregunta respecto a sus valores relativos. Esta última requiere un ejercicio de evaluación adicional. Varias formas sustantivas de evaluar los funcionamientos y capacidades pueden pertenecer al enfoque sobre la capacidad general.

La selección del espacio evaluativo tiene bastante poder reductor por sí misma, tanto por lo que incluye como potencialmente valioso como por lo que excluye. Por ejemplo, debido a la naturaleza del espacio evaluativo, el enfoque sobre la capacidad es diferente de la evaluación utilitarista (más generalmente, de la evaluación tradicional del bienestar) porque deja lugar para una variedad de actos y estados humanos como si fueran importantes en sí mismos no solo porque pueden producir utilidad. También deja espacio para evaluar varias libertades en forma de capacidades. Por otra parte, el enfoque no asigna importancia directa a diferencia de la derivada a los medios de vida o los medios de libertad, por ejemplo el ingreso real, riqueza opulencia bienes primarios o recursos como lo hacen otros enfoques. Estas variables no son parte del espacio evaluativo, aunque pueden influir indirectamente en la evaluación a través de sus efectos en las variables incluidas en ese espacio.

Capacidad, Libertad y Bienes Primarios²¹

La vida lograda por una persona puede verse como una combinación de “funcionamientos” o “cosas que hacer y formas de ser”. La capacidad de una persona está representada por el conjunto de funcionamientos entre los que la persona puede elegir. El “conjunto de capacidades”, pues, equivale a la efectiva libertad que tiene una persona de elegir entre las vidas alternativas que él o ella pueden efectivamente perseguir.

La capacidad de llevar diferentes tipos de vida se refleja en el conjunto de capacidades de la persona. La capacidad de una persona depende de varios factores, que incluyen las características personales y los arreglos sociales. Por supuesto una explicación total de la libertad de un individuo debe ir más allá de las capacidades de la vida personal y prestar atención a otros objetivos de la persona (por ejemplo, metas sociales que no están directamente relacionadas

²⁰ SEN, Amartya., NUSSBAUM, Martha (compiladores). (1996): Op. cit.

²¹ SEN, Amartya Kumar (1995): “Justicia: medios contra fines” en: *Amartya Kumar Sen: Nueva economía del Bienestar*. Valencia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

con su propia vida), pero las capacidades humanas constituyen una parte importante de la libertad individual.

El estado de ser de una persona es considerado como un vector de funciones. Al elegir qué clase de vida vivir, una persona elige entre tales vectores. El conjunto de vectores factibles para una persona constituye el conjunto de capacidades de esta persona. El conjunto de capacidades representa las oportunidades de una persona para conseguir el bienestar. También se puede decir que aquél representa la libertad de una persona, entendiendo la libertad en un sentido positivo, en lugar de negativo; es decir en términos de “libertad para” en lugar de “libertad de”. Sen propone que cuando evaluamos el bien de una persona, debemos concentrarnos y tomar en cuenta sus funcionamientos o sus capacidades o ambos.

Desde este punto de vista, las pretensiones individuales deben ser evaluadas no por los recursos o bienes primarios que las personas respectivamente tienen, sino por las libertades de que efectivamente disfrutan para elegir entre diferentes formas de vida, formas de vida que por alguna razón pueden valorar. Es esta libertad efectiva la que está representada por la “capacidad” de una persona para conseguir varias combinaciones alternativas de funcionamientos o cosas que hacer y formas de ser.

La capacidad refleja libertad para llevar diferentes tipos de vidas. Las vidas pueden definirse amplia o estrictamente. Es más, nosotros también tenemos objetivos y valores referentes a cosas distintas de los tipos de vidas que podemos llevar y nuestra habilidad para lograrlos es también una cuestión de libertad, definida ampliamente.

La libertad no es un concepto sin problemas. Por ejemplo, si no tenemos el valor para elegir vivir de cierta manera, aunque podemos vivir de esa manera si así lo elegimos, ¿puede decirse que tenemos la libertad de vivir de esa manera, es decir, la capacidad correspondiente? En la medida en que hay ambigüedades genuinas en el concepto de libertad, esto se debe reflejar en las ambigüedades correspondientes a la caracterización de la capacidad.

¿Cómo se relacionan los bienes primarios con las capacidades? Rawls explica que los bienes primarios son “*cosas que los ciudadanos necesitan en cuanto personas libres e iguales*”. Estos son, en efecto, medios para la libertad de propósito general, es decir estos influyen entre otras cosas en el conjunto de vidas alternativas entre las que una persona puede elegir. Lo importante de la teoría de Sen es que integra los bienes primarios dentro de un concepto más amplio, considera los bienes primarios como medios ya que influyen en los funcionamientos de las personas, el fin es siempre el desarrollo entendido como capacidad para lograr estados de ser valiosos. La pobreza vista como ausencia de bienes primarios o servicios básicos, marca el subdesarrollo. En sociedades con pobreza es difícil poder elegir funcionamientos de vida valiosos. De esta forma el acceso a determinados servicios básicos marca la línea entre la vida o la muerte.

Para ilustrar mejor este concepto vamos a detenernos en el concepto de bienes primarios relacionado con el acceso a servicios básicos:

Las estrategias de desarrollo deben centrarse en luchar contra la pobreza, y para ello debe ponerse énfasis en la dotación de recursos suficientes para generalizar en los países en desarrollo el acceso a los servicios básicos. Éstos son todos aquellos que permiten al ser humano cubrir sus necesidades más elementales y, de este modo, alcanzar un nivel de vida digno. La idea de necesidades básicas apareció por primera vez en 1972 en el seno del Banco Mundial, donde se incluyeron entre las necesidades esenciales la nutrición, la vivienda, la sanidad, la educación y el empleo.

En el contexto de ligar necesidades básicas con servicios básicos resaltamos la Declaración de la Conferencia Mundial del Empleo de la Organización Internacional del Trabajo [OIT, 1976]²²:

“Las necesidades fundamentales, tal como se definen en el presente programa de acción, se componen de dos elementos. Incluyen, en primer lugar, el mínimo necesario en una familia para el consumo individual, alimentación, alojamiento y ropa adecuada, junto con algunos artículos domésticos y del mobiliario. En segundo lugar, se refieren a los servicios básicos proporcionados y utilizados por la colectividad en su conjunto, por ejemplo, agua potable, un sistema sanitario, medios de transporte público, servicios de salud y posibilidades de instrucción y actividad cultural”.

De hecho, aunque en un sentido más abstracto, la cobertura de estas necesidades estaba recogida ya en la Declaración de los Derechos Humanos aprobada en la ONU en 1948 y ratificada por prácticamente todos los países²³:

“Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios.”

A continuación vamos a presentar como muestra de la problemática de los bienes primarios y del acceso a los servicios básicos algunas cifras que relacionan el acceso al agua con la salud humana, en estas cifras podemos observar la relación entre subdesarrollo, salud y carencia de abastecimiento de agua. Se observa la muy inferior cobertura en las regiones africanas y asiáticas con respecto a Europa y América del Norte, y además la muy inferior cobertura, generalizada en todo el mundo, de la población rural con respecto a la población urbana, propiciando los problemas migratorios del campo a la ciudad.

- 1100 millones de personas no tienen acceso a un abastecimiento de agua mejorado.

²² OIT. Organización Internacional del Trabajo. (1976): *Declaración de la Conferencia Mundial de Empleo*.

²³ NACIONES UNIDAS (Asamblea General). (1948): “Declaración Universal de los Derechos Humanos”. *Artículo 25*.

- 2400 millones de personas carecen de acceso a sistemas de saneamiento mejorados.
- 3350 millones de enfermedades causadas anualmente por problemas relacionados con el agua.
- 3,4 millones de personas murieron en 1998 a causa de enfermedades relacionadas con el agua, la mayoría de las cuales fueron niños.
- 4000 millones de casos de diarrea al año provocan 2,2 millones de muertes.
- El 10% de la población de países en desarrollo están infectados por parásitos intestinales que ocasionan malnutrición, anemia y retrasos en el crecimiento.

(Fuente: Organización Mundial de la Salud. "Informe sobre la Evaluación Mundial del Abastecimiento de Agua y el Saneamiento en el año 2000")

Sen en su análisis sobre la justicia va más allá de una simple evaluación de los bienes o recursos a los que tiene acceso una persona, para Sen el problema radica en que la ausencia de bienes concluye en una restricción profunda de libertad para poder elegir entre diferentes modos de vida valiosos, por eso su evaluación de la justicia está basada en la capacidad. Es esta libertad efectiva la que es representada por la capacidad de la persona para alcanzar varias combinaciones alternativas de funcionamientos, es decir, de cosas que hacer y formas de ser.

Puesto que la conversión de estos bienes primarios y recursos en libertad para elegir una vida determinada y para lograrla podrían variar de persona a persona, la igualdad en los grupos de bienes o recursos puede ir aparejada a serias desigualdades en las libertades efectivamente disfrutadas por las diferentes personas.

Es importante distinguir la capacidad que representa la libertad efectivamente disfrutada de:

- Los bienes primarios (y otros recursos).
- Las vidas efectivamente elegidas (y otros resultados obtenidos).

Para ilustrar la primera distinción, una persona discapacitada puede tener más bienes primarios (en forma de libertades, renta, riqueza, etc.) pero menos capacidad (debido a su handicap). Para poner otro ejemplo, esta vez del ámbito de los estudios sobre la pobreza, una persona podría tener más renta y más aporte nutricional que otra, pero menos libertad para vivir una existencia en buenas condiciones de nutrición debido a una superior tasa de metabolismo basal, mayor vulnerabilidad a enfermedades parasitarias, mayor talla física o estado de preñez. Similarmente, al tratar la pobreza en países más ricos, debemos tener en consideración el hecho de que muchos de los que son pobres en términos de renta y otros bienes primarios también tienen características – edad, discapacidad, propensión a enfermar, etc. – que les hacen más difícil convertir los bienes primarios en capacidades básicas, por ejemplo, la capacidad para moverse libremente, para llevar una vida sana y para tomar parte en la vida de la comunidad. Ni los bienes primarios ni los recursos, más ampliamente

definidos, pueden representar la capacidad de que disfruta efectivamente una persona.

En el contexto de la desigualdad entre hombres y mujeres, la variación de las tasas de conversión de bienes primarios en capacidades puede ser bastante crucial. Factores biológicos así como sociales (relativos a estado de preñez, cuidado neonatal, los roles domésticos convencionales, etc.) pueden situar a una mujer en situación de desventaja incluso cuando tiene exactamente el mismo grupo de bienes primarios que un hombre. La cuestión de género no puede ser adecuadamente analizada si la ventaja y la desventaja son consideradas meramente en términos de posesión de bienes primarios, en lugar de en términos de las libertades efectivas para llevar los diferentes tipos de vida de que disfrutan, respectivamente, las mujeres y los hombres.

Para ilustrar la segunda distinción, una persona podría tener la misma capacidad que otra, pero sin embargo elegir un diferente haz de funcionamientos en consonancia con sus particulares objetivos. Más aún, dos personas con las mismas capacidades efectivas e incluso los mismos objetivos podrían acabar obteniendo diferentes resultados a causa de diferencias en las estrategias seguidas al ejercer sus libertades.

Por todo esto es muy importante advertir una doble distinción: por un lado entre libertad y medios hacia la libertad; y por otro, entre libertad y logro. La capacidad refleja la libertad de una persona para elegir entre vidas alternativas (combinaciones de funcionamientos).

Diversidades Plurales y Justicia

Sen (1996)²⁴ nos introduce en su concepto de justicia, en el que existen dos fuentes de variación en relación entre los *medios* (tales como los bienes primarios o los recursos) y los *finés*. Una posibilidad es la variación *entre fines* (diferentes concepciones del bien que las diferentes personas puedan tener). La otra es la variación *interindividual* en la relación entre los recursos (tales como los bienes primarios) y la libertad para perseguir fines. Rawls muestra una gran sensibilidad a la primera variación, y es muy insistente en la preservación del respeto por esta diversidad. Rawls asume que los mismos bienes primarios sirven a los diferentes fines, y presumiblemente en nombre de la equidad, no debe suceder que los fines de algunas personas sean servidos en tan reducida medida –aunque positivamente– por los bienes primarios (comparados con los fines de otros). La libertad efectiva de una persona para perseguir sus fines depende de primero, qué fines él o ella tiene, y segundo, qué poder tiene para convertir los bienes primarios en la consecución de los fines.

Somos diferentes, pero somos diferentes en distintos sentidos. Una distinción se relaciona con las diferencias existentes entre nuestros fines y objetivos. Pero hay otra importante diferencia –las variaciones en nuestra habilidad para convertir los recursos en libertades efectivas. Las variaciones relacionadas con el sexo, la edad, la herencia genética y muchas otras

²⁴ SEN, Amartya Kumar (1995): Op. cit.

características nos dan poderes desiguales para construir la libertad en nuestras vidas incluso aunque contemos con el mismo haz de bienes primarios.

Si las libertades de que disfrutaban las personas constituyen un área de interés primordial para la justicia, entonces los bienes primarios proveen una base informacional inadecuada para la evaluación de lo que es justo y lo que no lo es. Debemos examinar las capacidades de que disfrutamos efectivamente. Ya que las implicaciones prácticas de la diferencia –políticas u éticas- pueden ser enormes.

Bienestar, agencia y estándar de vida

Si bien la identificación de los objetos-valor y la especificación de un espacio evaluativo implican normas, la naturaleza de éstas debe depender de cuál es el propósito de la evaluación; evaluar el bienestar. Sin embargo una persona puede tener objetivos distintos de los de la obtención de su propio bienestar.

Amartya Sen (1996)²⁵ realiza una clasificación en cuatro puntos de interés evaluativo al juzgar las ventajas humanas, basada en dos distinciones: la primera entre la promoción del *bienestar* de la persona y la búsqueda de las *metas de agencia* generales de la persona. Estas últimas comprenden las que una persona tiene razones para adoptar, que *inter alia* pueden incluir metas diferentes de la promoción de su propio bienestar.

La segunda distinción es entre: *logro* y la *libertad de lograr*. Este contraste puede aplicarse tanto a la perspectiva del bienestar como al de agencia. Juntas, las dos distinciones dan cuatro conceptos diferentes de ventaja, referentes a una persona: “logro de bienestar”, “logro de agencia”, “libertad de bienestar” y “libertad de agencia”.

La valoración de cada uno de estos cuatro tipos de beneficio implica un ejercicio evaluativo, pero no del mismo tipo. También pueden influir de formas muy diferentes, en asuntos importantes las evaluaciones y comparaciones de las ventajas individuales. Por ejemplo, al determinar si una persona sufre privaciones de una manera que requiere asistencia de otros o del Estado, puede argumentarse que el bienestar de ésta posiblemente sea más importante que su éxito como agente (pongamos por caso: el estado podría tener una mejor base al ofrecer apoyo a una persona para superar el hambre o las enfermedades que para ayudarla a construir un monumento a su héroe, aunque dicha persona de más importancia al monumento que a la eliminación de su hambre o enfermedad). Además, para los ciudadanos adultos, *la libertad del bienestar* puede ser, en este contexto, más importante para la política del Estado que el *logro del bienestar* (por ejemplo, el estado podría tener razón al ofrecer a una persona oportunidades adecuadas para superar el hambre, pero no para insistir en que debe aceptar esa oferta y dejar de tener hambre). Las comparaciones interpersonales pueden ser de muchos tipos distintos, con intereses evaluativos posiblemente diversos.

²⁵ SEN, Amartya., NUSSBAUM, Martha (compiladores). (1996): Op. cit.

El logro del bienestar de una persona puede considerarse como una evaluación del bienestar del estado de ser de la persona. El efecto de la preocupación por otros en el bienestar propio tiene que operar mediante algún rasgo del propio ser de la persona. Hacer el bien puede permitir que una persona se sienta contenta y realizada, y estos son logros importantes de funcionamiento. Las fuentes del bienestar pueden fácilmente ser externas a la persona.

Los funcionamientos relevantes para el bienestar varían desde los más elementales como evitar la morbilidad y la mortalidad, estar adecuadamente nutrido, hasta los tan complejos como ser feliz, lograr el autorrespeto, participar en la vida de la comunidad. Sen afirma que los funcionamientos hacen el ser de una persona, y que la evaluación de su bienestar debe tomar la forma de valoración de estos elementos constitutivos.

Si se cambia el propósito-valor de la comprobación de lo bueno que es el ser de una persona a la valoración de su éxito en la búsqueda de todos los objetivos que tiene razón promover, entonces el ejercicio evaluativo es del tipo “logro de agencia” más que del tipo logro de bienestar. La diferencia entre el logro de agencia y el logro de bienestar no es sólo un asunto de espacio (el primero nos lleva más allá de la propia vida y funcionamientos de la persona), sino además de la diferente ponderación de los elementos que comparten (esto es, en los funcionamientos relevantes tanto para el bienestar personal como para otros objetivos de la persona, al evaluar la agencia se podrían asignar diferentes ponderaciones, en comparación con la evaluación del bienestar. La valoración del éxito de agencia es un ejercicio más amplio que la evaluación del bienestar.

Las capacidades y los logros

La capacidad es un conjunto de funcionamientos, que representa las combinaciones alternativas de quehaceres y seres, cualquiera de los cuales puede ser elegida por la persona. Sen (1996)²⁶ define así a la capacidad en el espacio de funcionamientos. Si un logro de funcionamiento es un punto en ese espacio la capacidad es un conjunto de esos puntos.

Podemos estar interesados no sólo en estudiar la “obtención del bienestar” sino también “la libertad para el bienestar”. “La libertad para el bienestar de una persona representa la libertad de disfrutar de varios bienestares posibles. La libertad puede tener una importancia intrínseca para el bienestar que logra una persona. El actuar libremente y ser capaz de elegir puede conducir directamente al bienestar, no sólo porque una mayor libertad puede hacer disponible un mayor número de opciones. Esta opinión es contraria a la que característicamente se asume en la teoría usual del consumidor, en la cual se juzga a la contribución de un conjunto de elecciones viables exclusivamente por el valor del mejor elemento disponible.

Podría ser conveniente considerar las demandas de los individuos a la sociedad en términos de la libertad para lograr el bienestar (y, por lo tanto en

²⁶ SEN, Amartya, NUSSBAUM, Martha (comp.). (1996): Ibidem ant.

términos de oportunidades reales) en vez de en términos de los realmente logrados. Si la estructura social es tal que a un adulto se le da la misma libertad (en términos de las comparaciones de conjuntos) que a otros, pero a pesar de ello desperdicia las oportunidades y termina peor que los otros, será posible afirmar que en esto no estuvo aplicada ninguna injusticia. Es importante también valuar instrumentalmente la ventaja de tener más opciones en el futuro, no sólo vivir libremente en el presente. El ejercicio activo de la libertad puede ser valioso para la calidad de vida de una persona y el bienestar que logre.

La libertad tiene muchos aspectos. Ser libre para vivir en la forma que uno quiera puede ser ayudado enormemente por las elecciones de otros, y sería un error pensar en los logros sólo en términos de la elección activa por uno mismo. La habilidad de una persona para lograr varios funcionamientos valiosos puede ser reforzada por las acciones y la política pública, y por esta razón tales expansiones de la capacidad no carecen de importancia para la libertad. De hecho, Sen ha argumentado que “estar libre de hambre” o “estar libre de paludismo” no deben tomarse sólo como retórica (como a veces se les describe) hay un sentido muy real en que la libertad de vivir en la forma que a uno le gustaría es fortalecida por la política pública que transforma a los ambientes epidemiológico y social. Pero el hecho de que la libertad tenga este aspecto no niega la relevancia de la elección activa por parte de las propias personas como un componente destacado del vivir libremente. Es debido a la presencia de este elemento (en vez de a la ausencia de otros) que el hecho de elegir entre los elementos del conjunto de capacidad tiene una importancia clara para la calidad de vida y el bienestar de una persona.

Capacidad y Desarrollo Humano

En los últimos años hemos presenciado cambios significativos en el análisis del crecimiento y el desarrollo económico, cambios que se traducen en la nueva relevancia que se atribuye al “capital humano”. Este cambio ha implicado una vuelta atrás, si bien parcial, a la concepción del desarrollo económico propiciada particularmente en *La riqueza de las naciones* de Adam Smith (1776), de fundamentación claramente aristotélica. El desarrollo del potencial humano y la función de la división del trabajo y la experiencia constituían el eje central de su análisis de “la riqueza de las naciones”.

Adam Smith (1999:289)²⁷ creía decididamente en el poder de la educación y el aprendizaje. Tomando como referencia el debate actual acerca de las respectivas funciones de “naturaleza” y “educación”, Smith hubiera sido partidario incondicional de la segunda, muy de acuerdo con su confianza en las posibilidades de perfeccionamiento de las habilidades del hombre:

“La diferencia entre dones naturales de las personas son más insignificantes de lo que creemos; y la aparente genialidad que distingue a unos profesionales de otros una vez alcanzada la madurez no es a menudo la causa sino el resultado de la división del trabajo. La diferencia entre los caracteres más dispares, por ejemplo entre el filósofo y el portero, no parece

²⁷SMITH, Adam. (1999). Op. cit.

tanto fruto de la naturaleza como del hábito, la costumbre y la educación. Cuando nacieron y, más tarde, durante los primeros seis u ocho años de su vida, quizá fuesen muy parecidos, y tal vez ni siquiera sus padres ni sus compañeros de juego percibían diferencias notables entre ambos”.

Este enfoque distaba mucho de parecerse a los primeros modelos de la teoría del crecimiento de posguerra. Sin embargo, los estudios más recientes tienden a reconocer el potencial que albergan las habilidades del hombre, y este ‘nuevo’ desarrollo ha traído consigo el restablecimiento de una corriente de pensamiento antigua y a la vez marginada. Hoy en día, se reconoce de forma casi unánime la importancia del capital humano en el desarrollo económico, y así se ha interpretado la experiencia de las economías más productivas del este y sudeste asiático.

El énfasis que se ha asignado al capital humano –en particular al desarrollo de la destreza y la capacidad productiva de toda la población– ha contribuido a suavizar y humanizar la concepción del desarrollo. A pesar de ello, cabe preguntar si el hecho de reconocer la importancia del “capital humano” ayudará a comprender la relevancia de los seres humanos en el proceso de desarrollo. Si en última instancia considerásemos al desarrollo como la ampliación de la capacidad de la población para realizar actividades elegidas (libremente) y valoradas, sería del todo inapropiado ensalzar a los seres humanos como “instrumentos” del desarrollo económico.

La interpretación tradicional del concepto de “capital humano” tiende a concentrarse en la segunda función que desempeña la ampliación de las capacidades del ser humano, es decir, la de generar ingresos. Y aunque este aspecto no deja de ser importante, a los ingresos habremos de añadir los beneficios y ventajas de tipo “directo” o primario. Dicha ampliación es de naturaleza adicional y acumulativa en vez de una alternativa a la actual noción de “capital humano”. El proceso de desarrollo no es independiente de la ampliación de las capacidades del ser humano, dada la importancia de ésta última a nivel intrínseco e instrumental.

Hay una gran diferencia entre los medios y los fines. El reconocimiento del papel que desempeñan las cualidades humanas como motor del crecimiento económico no nos aclara cuál es la meta del mismo. Si, en último término, el objetivo fuera propagar la libertad del hombre para vivir una existencia digna, entonces el papel del crecimiento económico consistiría en proporcionar mayores oportunidades en esta dirección y debería integrarse en una comprensión más básica del proceso de desarrollo.

En consecuencia, la ampliación de la capacidad del ser humano reviste una importancia a la vez directa e indirecta para la consecución del desarrollo. Indirectamente, tal ampliación permitiría estimular la productividad, elevar el crecimiento económico, ampliar las prioridades del desarrollo, y contribuiría a controlar razonablemente el cambio demográfico; directamente, afectaría el ámbito de las libertades humanas, el bienestar social y la calidad de vida tanto por sus valores intrínsecos como por su condición de elemento constitutivo de las mismas.

El alcance de esta cuestión no se reduce a la fundamentación teórica del desarrollo; sus connotaciones prácticas han de plasmarse en el terreno de la política estatal. Si bien la prosperidad económica y una situación demográfica favorable fomentan el bienestar y la libertad de una sociedad, no deja de ser cierto que una mayor educación, prevención y atención de la salud, y otros factores similares afectan las auténticas libertades de que disfruta la población. Estos “avances sociales” deben considerarse como parte del “desarrollo”, dado que nos procuran una existencia más prolongada, libre y fructífera, además de estimular la productividad o el crecimiento económico. Sen (2003)²⁸

Reorientación de la cooperación técnica hacia el desarrollo de la capacidad

La importancia del sentido de propiedad del país y de la capacidad nacional, han sido sobradamente reconocidas, pero a menudo la cooperación técnica se centra en conseguir que se haga el trabajo en lugar de desarrollar la capacidad. A continuación mostramos diez principios que se exponen en el Informe de Desarrollo Humano 2003²⁹ y que son propuestas de partida para las partes nacionales y los socios externos que buscan planteamientos prometedores para desarrollar la capacidad aplicando la teoría de Sen.

- *Pensar y actuar en términos de capacidad sostenible*: El desarrollo de la capacidad es un elemento central del desarrollo. Todas las acciones deberían analizarse para averiguar si sirven a este fin.

- *No apresurarse*: El desarrollo de la capacidad es un proceso a largo plazo, que no se aviene a presiones, arreglos rápidos y resultados a corto plazo. El compromiso con el desarrollo de la capacidad necesita disponer de un horizonte de tiempo fiable a largo plazo.

- *Analizar a nivel mundial, reinventar a nivel local*: No hay programas, el desarrollo de la capacidad significa aprender. El aprendizaje es un proceso voluntario que requiere compromiso e interés. El conocimiento no puede transferirse, debe adquirirse.

- *Utilizar las capacidades existentes en lugar de crear nuevas*: Esto implica utilizar principalmente la experiencia nacional, reforzar las instituciones nacionales y proteger al capital social y cultural.

- *Integrar las aportaciones externas con las prioridades, los procesos y los sistemas nacionales*: Las aportaciones externas deben corresponderse con la demanda nacional y responder a las necesidades y posibilidades nacionales. Cuando los sistemas nacionales no son suficientemente fuertes, es preciso reformarlos y consolidarlos, no pasarlos por alto.

- *Establecer iniciativas para el desarrollo de la capacidad*: Las distorsiones en el empleo público son los principales obstáculos para el desarrollo de la

²⁸ SEN, Amartya. (2003): Op. cit.

²⁹ PNUD (2003): *Informe sobre Desarrollo Humano*. Madrid, Ediciones Mundi-Prensa.

capacidad. Los motivos ocultos y los incentivos perversos deben alienarse con el objetivo del desarrollo de la capacidad.

- *Desafiar los modos de pensar y las diferencias de poder*: El desarrollo de la capacidad no es neutral en lo que se refiere al poder, y desafiar los intereses creados es difícil. Establecer un diálogo sincero y moverse hacia una cultura colectiva de transparencia es esencial para superar estas dificultades.

- *Mantener el compromiso en circunstancias difíciles*: Cuanto más débil es la capacidad, mayor es la necesidad. La debilidad de la capacidad no es un argumento para la retirada o para presionar las agendas exteriores. La gente no debería ser rehén de una gobernabilidad irresponsable.

- *Responsabilizarse ante los beneficiarios últimos*: Incluso si los gobiernos no son sensibles a las necesidades de su gente, los socios externos deben responsabilizarse ante sus beneficiarios últimos y ayudar a que las autoridades nacionales sean responsables. Los enfoques deben ser sometidos a debate y negociación con las partes nacionales.

- *Respetar los valores y promover la autoestima*: La imposición de valores extraños puede socavar la confianza. La autoestima es la base del sentido de la propiedad y de la autonomía de las personas.

2.1.5. El desarrollo sostenible

Las visiones de desarrollo fueron transformadas por la introducción de dos ideas importantes: primero otorgar al desarrollo una dimensión de continuidad temporal, teniendo en cuenta la sostenibilidad medioambiental, y segundo poner al individuo como centro del desarrollo.

Cada país, cada pueblo y las personas que los constituyen, son unidades complejas, diversas, heterogéneas. Poseen recursos, realizan intercambios, enfrentan problemas e idean soluciones. El bienestar y el malvivir están presentes en la vida de los pueblos, las comunidades y las personas. El capital cultural generado por los predecesores es en cada caso enorme, y la gama de privaciones y necesidades humanas desatendidas o ignoradas es dramática. Pero, a diferencia de lo que sucedía en otras épocas, hoy es posible aspirar a satisfacer las necesidades humanas.

Para intentar satisfacer las necesidades, es preciso identificarlas y emprender acciones concretas y efectivas. De no hacerlo el desarrollo no se da. Pero a menudo, si se dejan las soluciones a merced de las fuerzas del mercado y de los intereses más poderosos, suele generalizarse la precariedad en lugar de reducirse. La constancia, la renovación permanente y la dinámica de las necesidades generan maneras variadas y contradictorias de concebir lo que desde ángulos opuestos se denomina desarrollo.

En 1987, la "Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo" publicó un documento titulado "Nuestro futuro común" también conocido "Informe Brundtland" en el cual se acuñaba el término "*Desarrollo Sostenible*". La idea del desarrollo sostenible fue perseguida en el trabajo de Brundtland (Director General de la Organización Mundial de la Salud, la OMS). Este concepto tuvo su apogeo con la Cumbre de la Tierra, la Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD), de Río de Janeiro en junio de 1992, en donde vieron la luz la Declaración de Río o Carta de la Tierra, el Convenio sobre el cambio climático, el Convenio sobre la biodiversidad, una Declaración sobre los bosques y la Agenda 21. Desde entonces, este término siempre ha acompañado al término de desarrollo, introduciendo los aspectos medioambientales como imprescindibles a la hora de tratar el desarrollo de los pueblos.

En principio, la propuesta del Informe Brundtland³⁰ define el desarrollo sostenible como:

"El desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades".

Su raíz está en la búsqueda de solución al potencial de los más de 6000 millones de personas (la población actual del planeta) produciendo y consumiendo en las cantidades y del modo en que lo hacemos en el mundo "desarrollado". En el plazo de pocos años se terminaría con los recursos naturales y con unos niveles de contaminación desmesurados. Con el término de desarrollo sostenible, se plantea la necesidad de buscar nuevos modelos de producción y de consumo viables para todos, ahora y en el futuro.

"Dicho proceso debía de ser capaz de generar un desarrollo no sólo sostenible en términos ecológicos, sino también sociales y económicos. Esto es que además de asegurar su armonía con el medio ambiente, eran inherentes a un desarrollo con este calificativo, transformaciones institucionales que permitiesen el cambio social gradual y un crecimiento económico autosostenido" (Informe Brundtland).

En la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD, llamada *Cumbre de la Tierra*), reunida en Río de Janeiro en 1992, los Estados participantes asumieron el *desarrollo sostenible* como nuevo paradigma de la humanidad. Ahí aprobaron la Agenda 21 que es el plan de acción para lograr ese desarrollo, también nombrado sustentable. Lo que se definió entonces como nuestro futuro común, es el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las siguientes generaciones para satisfacer las suyas.

El concepto de sostenibilidad de Brundtland ha sido redefinido más a fondo por Robert Solow (1992)³¹ en una monografía llamada *Un paso casi*

³⁰ NACIONES UNIDAS. (1987): *Nuestro futuro común: informe Brundtland*. Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo.

práctico hacia la sostenibilidad. En él Solow considera la sostenibilidad como el requerimiento de que la próxima generación debe ser dejada con aquello que sea necesario para lograr un nivel de vida, al menos, tan bueno como el nuestro, y para cuidar la siguiente generación de forma similar.

Todo programa de desarrollo debe abordar el problema de la equidad intergeneracional –es decir- garantizar que las generaciones futuras tengan la misma capacidad de desarrollo que la generación actual. Un instrumento de desarrollo sólo es sostenible si garantiza que el conjunto de activos de capital se mantiene constante o aumenta con el pasar del tiempo. Entre esos activos se incluyen las manufacturas (como maquinaria o carreteras), el capital humano (conocimientos y técnicas), el patrimonio social (relaciones, instituciones) y el capital ambiental (bosques y arrecifes de coral). El medio ambiente es importante no por su efecto en el bienestar psíquico sino también por su repercusión a largo plazo. La sostenibilidad ambiental está también estrechamente relacionada con la equidad intergeneracional. Si bien los ricos consumen más recursos en general, los pobres dependen más de la explotación directa de los recursos naturales. Cuando no tienen acceso a recursos no ambientales –y por tanto, su capacidad de adaptación es limitada- a veces no tienen otra opción que utilizar los recursos ambientales en forma insostenible³².

Las dos denominaciones mencionadas (sostenible y sustentable) evocan el concepto de continuidad del presente en el futuro. Se trata de un desarrollo que exige transformaciones institucionales orientadas hacia el cambio social gradual y el crecimiento económico autosostenido en condiciones de armonía con el medio ambiente. Es por ello una estrategia destinada a corregir la trayectoria seguida con diferentes matices por todos los países, sobre todo después de la II Guerra Mundial. Esa trayectoria es considerada evidentemente inviable en el mediano y en el corto plazos. Las instituciones internacionales han aceptado esta propuesta, al menos en su discurso oficial. Así pues, en los documentos aprobados en las últimas Conferencias Mundiales convocadas por las Naciones Unidas, se ha pedido reiteradamente un progreso en el sentido de un desarrollo sostenible.

El desarrollo sostenible es una propuesta de construcción y ampliación de la democracia. Abarca los principios enumerados a continuación:

- La participación de la sociedad civil como protagonista de las acciones en todas sus fases, desde la planeación hasta la ejecución.
- En los países en que no existe relación adecuada entre el Estado y la ciudadanía, y en donde no se ha conformado una sociedad civil con poder político, el camino del desarrollo sostenible significa optar por el desarrollo social en su relación con el desarrollo ambiental y propiciar cambios para lograr ese objetivo.

³¹ SOLOW, Robert. (1992): *Un paso casi práctico hacia la sostenibilidad*. Washington, DC. Resources for the future.

³² BANCO MUNDIAL.(1999-2000): “En el umbral del siglo XXI”.en: *Informe sobre el desarrollo mundial 1999-2000*. Madrid, Ediciones Mundi prensa.

- Es preciso seguir la vía democrática en la necesaria intervención de los Estados en la formulación y en la implementación de las estrategias del desarrollo sostenible.
- Los Estados que no han definido políticas de compromiso para el desarrollo social y la preservación del medio ambiente, deben modificar sus estructuras, contenidos e instituciones para que contengan los objetivos del desarrollo sostenible; deben, por ello, establecer relaciones de intercambio y colaboración con la sociedad civil.
- La relación de cooperación es imprescindible entre países con grados diferentes de desarrollo; tal cooperación supone la transferencia recíproca de recursos económicos, científicos, tecnológicos y culturales con el objetivo explícito de lograr una redistribución de bienes y recursos.
- Las relaciones entre los Estados, las sociedades civiles y los organismos internacionales deben ser democráticas; son, pues, impostergables el reconocimiento jurídico de la globalización y otras medidas destinadas a la articulación de niveles con múltiples protagonistas, así como la aplicación de principios básicos para la reforma del Estado, la sociedad y las relaciones mundiales.

Para hacer viable este ambicioso proyecto, la ONU creó una comisión cuyas funciones se dirigen tanto a lograr la paz como a edificar el desarrollo sostenible.

2.1.6. El Desarrollo Humano

El paradigma anterior de desarrollo sostenible se fundaba en una concepción social del desarrollo básicamente economicista y ambientalista. Una vez enunciada, bastó sólo un paso más para formular la tesis del *Desarrollo Humano Sostenible*, también llamado *desarrollo a escala humana*.

El desarrollo a escala humana

La hipótesis básica de esta visión más amplia y concreta puede exponerse así: las sociedades se transforman al resolver práctica y culturalmente sus necesidades y sus conflictos; al hacerlo surgen nuevas necesidades y nuevos conflictos, al tiempo que es posible generar recursos, capacidades y creatividad para enfrentarlos. El principio filosófico del desarrollo humano sostenible se refiere a la permanente generación humana de necesidades, aspiraciones y expectativas, y al imperativo de inventar formas creativas de atenderlas sin perjudicar a las sociedades, a las comunidades, a las personas ni al medio ambiente.

La dimensión humana del desarrollo es otro cambio paradigmático que abre una perspectiva completamente nueva para redefinir el acercamiento convencional al desarrollo. Desde esa nueva perspectiva, los seres humanos finalmente podrán convertirse en principal objeto y sujeto de su acción: ya no

serán una abstracción económica sino una viviente realidad operativa; ya no serán víctimas indefensas sino guías de los procesos de desarrollo cuyo control no ha estado en sus manos.

El término de *Desarrollo Humano*, que procede del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, está concebido como aquél que pone al hombre en el centro del mismo, como protagonista principal del proceso de desarrollo y hacia quien tienen que ir encaminados los esfuerzos. En 1990 el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo) da una nueva visión del desarrollo, con la publicación del primer Informe de desarrollo humano (IDH). Utiliza un criterio más amplio para mejorar la condición humana, que abarca todos los aspectos del desarrollo humano: para los países industrializados tanto como para los países en desarrollo, para los hombres tanto como para las mujeres, para las generaciones actuales tanto como para las futuras. Destaca la importancia de poner a la gente en el centro de las actividades de desarrollo. El Desarrollo Humano puede describirse como un proceso de ampliación de las opciones de la gente. Así lo define Mahbub ul Haq (1990)³³, coordinador de los Informes de Desarrollo Humano, que publica periódicamente el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

"La dimensión humana del desarrollo no es un agregado más al diálogo sobre el desarrollo. Es una perspectiva completamente nueva, una manera revolucionaria de redefinir nuestro acercamiento convencional al desarrollo. Con esta transición en el pensamiento la civilización humana y la democracia deberán alcanzar todavía otro peldaño. Más que residuos del desarrollo, los seres humanos finalmente podrán convertirse en su principal objeto y sujeto, no una olvidada abstracción económica sino una viviente realidad operativa, no víctimas indefensas o esclavas de los mismos procesos de desarrollo cuyo control no ha estado en sus manos, sino en las de sus amos que ellas no han controlado, sino sus amos. Tras muchas décadas de desarrollo, establecer la supremacía de la gente en el desarrollo económico es un apasionante desafío, implica ir hacia un nuevo paradigma del Desarrollo Humano".

Este enfoque hace que se tengan en cuenta las particularidades geográficas, de cada país, regionales y locales, apostando por un modelo de desarrollo propio para cada situación. Además, toma importancia el concepto de género, por la gran desigualdad en la situación de partida entre hombres y mujeres. La mujer, en muchas situaciones, debe ser el motor del desarrollo, y hacia ella deben ir dedicados especiales esfuerzos.

El término Desarrollo Humano significa tanto el proceso de ampliar las oportunidades de los individuos como el nivel de bienestar que han alcanzado. También ayuda a distinguir claramente entre dos aspectos del Desarrollo Humano. Uno es la formación de capacidades humanas tales como un mejor estado de salud o mayores conocimientos. El otro es la forma como los individuos emplean las capacidades adquiridas, ya sea para el trabajo o para el descanso.

³³ UL HAQ, Mahbub. (1990): PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. *Informe de desarrollo Humano 1990*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Editores.

Esta forma de examinar el desarrollo difiere de los enfoques convencionales sobre crecimiento económico, formación de capital humano, desarrollo de recursos humanos, bienestar humano o necesidades humanas básicas. Las teorías acerca de la formación capital humano y del desarrollo de los recursos humanos ven al ser humano primordialmente como medio y no como fin, conciben al ser humano como un instrumento para fomentar la producción, considerando únicamente un aspecto del desarrollo humano y no su totalidad.

El enfoque de bienestar social considera a los seres humanos más como beneficiarios del proceso de desarrollo que como participantes en él, destaca las políticas de distribución en lugar de las estructuras de producción.

El enfoque de necesidades básicas generalmente se concentra en el grueso de bienes y servicios que necesitan los grupos desposeídos, centrándose en su suministro.

En cambio el desarrollo humano compagina la producción y distribución de artículos de consumo y la expansión y uso de las capacidades humanas, también se concentra en las alternativas: qué debe tener la gente, qué debe ser y qué debe hacer para asegurar su propia subsistencia. Es un proceso dinámico de participación aplicable tanto a los países menos desarrollados como a los países altamente desarrollados.

El Informe sobre el Desarrollo Humano 2003³⁴ sostiene que el desarrollo humano es un proceso que permite ampliar las opciones al alcance de los ciudadanos, y en la presentación de los indicadores del Desarrollo Humano que propone el PNUD figura:

“Vigilar por el Desarrollo Humano: alimentar las opciones de la gente para vivir una vida larga y saludable para adquirir conocimientos, tener acceso a los recursos necesarios para un nivel de vida decente, y preservarlos a la vez para las generaciones futuras, y libre de inseguridad y equitativamente para todas las mujeres y todos los hombres”.

Componentes del desarrollo humano

Los cuatro componentes esenciales que se articulan formando el Desarrollo Humano son: *Equidad, Sostenibilidad, Productividad y Empoderamiento*³⁵.

Equidad

El principio de equidad es imprescindible porque el Desarrollo Humano implica la diversidad y reconoce las enormes desigualdades actuales en el acceso a oportunidades para mejorar la vida y participar en los procesos sociales. Es prioritario establecer criterios de equidad en el tratamiento de la desigualdad, equidad entre pueblos, tradiciones, categorías sociales, razas y sexos.

³⁴ PNUD. IDH. (2003): Op. cit.

³⁵ http://www.europofem.org/02.info/22contri/2.05.es/d.cazes/09_cazes.htm

La construcción del desarrollo precisa de la Perspectiva de Género y, por ello, no puede restringirse a la equidad entre pueblos, tradiciones, grupos y categorías sociales. La equidad genérica debe estar presente en la planificación del desarrollo, la distribución de los recursos y las acciones prácticas en cualquiera de sus aspectos (acciones públicas y civiles, reforma del Estado, crítica y renovación cultural...). Equidad en la capacidad básica y en las oportunidades, que todas las personas mujeres y hombres tengan facultades para participar en el diseño y aplicación de las decisiones fundamentales que plasman sus vidas. El desarrollo cuando no tiene en cuenta la condición de los sexos está en peligro. Sólo cuando se aproveche la capacidad potencial de todos los seres humanos será posible hablar de un verdadero desarrollo humano. La promoción de la equidad puede requerir en algunos casos que se distribuyan los recursos de manera desigual. Los pobres por ejemplo pueden necesitar más ayuda estatal que los ricos. Alguna gente como los enfermos y los discapacitados pueden requerir más recursos que otros para mantenerse en el mismo nivel de capacidad.

Sostenibilidad

El principio de sostenibilidad contiene la visión filosófica referida al derecho de las generaciones siguientes a disfrutar por lo menos del mismo bienestar actual. Generalmente se piensa que la sostenibilidad es nada más preservación y renovación de los recursos naturales. Pero ése es sólo un aspecto del desarrollo sostenible. En el paradigma se trata más bien de hallar alternativas para sustentar todas las formas de capital humano (social, cultural, psíquico, intelectual, financiero, medio ambiental...), pues despilfarrar cualquiera de ellas es despojar a las generaciones que vienen de sus oportunidades. Es la vida humana la que debe ser sustentada.

Sostenibilidad es el principio dinámico de la relación humana con el medio ambiente y con todo lo que abarca a lo social y a lo cultural. El principio ético de la centralidad de lo humano y el dinamismo de la Perspectiva de Género tienen un impacto político específico cuando se comprende que sostenibilidad no significa sostener los actuales niveles de pobreza y privación humanas. El presente miserable e inaceptable para la mayoría de los seres humanos debe ser transformado antes que ser sostenido. Lo que debe reconstituirse y sostenerse es el conjunto de oportunidades para la vida, no la privación humana. El principio de sostenibilidad es complejo y de difícil aplicación. Conceptualizarlo requiere valorar en primer lugar lo humano y ver todo lo demás en función de las mujeres, los hombres y sus comunidades. Así, la sostenibilidad contraviene los intereses de cualquier tipo que monopolicen el dispendio de bienes y recursos, el despilfarro y la destrucción de lo que se ha llamado capital humano. La sostenibilidad prefigura el acceso igualitario a las oportunidades de desarrollo, hoy y en el futuro. Es por ello el principio de la equidad intrageneracional e intergeneracional.

El desarrollo humano sostenible satisface las necesidades de la generación actual sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades. Entraña consideraciones de equidad generacional, asegurando el acceso a las oportunidades de generaciones futuras. Pero lo que

se necesita transmitir no es tanto la existencia de una determinada riqueza productiva, como el potencial para lograr un nivel particular de desarrollo humano. Este nivel debe entrañar la ausencia de pobreza y privación. Lo que se necesita sostener es la oportunidad de la gente de plasmar libremente su capacidad básica.

Productividad

La productividad desde el desarrollo humano está basada en el aumento de la capacidad de la gente y su potenciación. La potenciación entraña una connotación adicional: que en el curso de la vida cotidiana la gente pueda participar en la adopción de decisiones que afecten a sus vidas. La gente no debe ser beneficiaria pasiva de procesos determinados por otros, debe ser agente activa de su propio desarrollo. Este aumento de capacidad implica una ampliación de las opciones y una mayor libertad.

Para aplicarse y alcanzar su potencial humano, el principio de la productividad requiere de inversiones en la gente y de un contexto económico adecuado.

Hay enfoques del desarrollo basados en un concepto erróneo de productividad que no está basada en términos humanos. En estos casos se extrema al máximo el esfuerzo del trabajo, centrándose en el incremento de las ganancias del capital. Con esa idea, las metas del desarrollo no son concebidas ni traducidas en términos de mejoramiento de las condiciones de vida de las personas a quienes se trata como asalariados dependientes y no como sujetos del desarrollo social y personal.

Cuando se establecen parámetros estandarizados para la productividad, ésta se vuelve compulsiva y en ella se ignoran las condiciones sociales, culturales y económicas de quienes producen, cuyo trabajo es mal retribuido y si acaso el pago por él apenas satisface las necesidades vitales. Con la mira puesta en el lucro, se anulan formas de producción y productos para imponer la elaboración de bienes ajenos a las necesidades de quienes producen, sin considerar los daños que se les ocasionan. Igualmente, para alcanzar metas de productividad rentables, se tiende a desconocer las condiciones socioeconómicas regionales o locales. Y buena parte de la producción se hace en condiciones infrahumanas de vida y de trabajo. La miseria es uno de los resultados más refinados de este tipo de productividad destinada a obtener enormes ganancias basadas en los bajos salarios, en la ausencia de derechos laborales y en el mantenimiento de millones de personas subempleadas o desempleadas a quienes se trata como prescindibles: tales son las estrategias del desarrollo inhumano o antihumano. Este tipo de enfoque hace que a la larga se agoten los recursos y se destruyan a las personas. Es un criterio productivo a corto plazo.

En contraste, la productividad del Desarrollo Humano o a escala humana se vincula de manera directa con la sostenibilidad intrageneracional e intergeneracional, con la equidad y con el empoderamiento.

En esta perspectiva del Desarrollo Humano, lo prioritario está en el presente y en encontrar salidas a las condiciones de vida de quienes padecen miseria, así como en ampliar el disfrute de quienes se benefician del desarrollo y viven en condiciones adecuadas y suficientes, pero también con necesidades nuevas. Se trata de hallar alternativas para problemas ligados de manera general o específica, por ejemplo, a la contaminación del medio ambiente, al agotamiento de recursos, al armamentismo, a la violencia y a las múltiples formas de dominio prevalecientes en el mundo, entre ellas la violencia de género. Para el desarrollo humano sustentable es prioritario enfrentar esos problemas mundiales en todos los ámbitos porque afectan a todas las personas y a las comunidades. Las alternativas a problemas como la desertificación de la tierra, el hacinamiento urbano, las migraciones, las hambrunas, las epidemias, las guerras y sus secuelas de muerte y devastación, o catástrofes naturales, aunque se presenten en dimensiones locales, dependen de acciones, recursos y concertaciones mundiales.

Cuando la productividad no se plantea desde la Perspectiva de Género pueden pasar inadvertidas, y por lo tanto no ser atendidas, las disparidades, las inequidades y las asimetrías que separan a mujeres y hombres. Las condiciones y las vivencias de la producción son diferentes debido a las condiciones de género. Las mujeres y los hombres tienen cargas de trabajo, funciones, roles, actividades diferentes y desiguales. Así conviven y se relacionan de diversas maneras y desde esas diferencias compiten. Cuando los criterios de la productividad, de la eficacia y de la eficiencia no parten de la diferencia genérica, contribuyen a sobrecargar a las mujeres de trabajo y a aprovechar el ínfimo valor asignado al trabajo femenino. Hoy existen amplias franjas sociales improductivas por impedimentos diversos, que son sostenidas por pequeñas franjas productivas compuestas mayoritariamente por mujeres. Ellas trabajan de manera extenuante y rara vez son retribuidas de manera correspondiente a su esfuerzo vital, se insertan en las instituciones sociales o ejercen y desarrollan derechos.

Para el Desarrollo Humano con Perspectiva de Género, la equidad es principio básico de la imprescindible reformulación de los criterios de productividad: para tomar en cuenta las distintas cargas sociales de mujeres y hombres, y también para establecer criterios diferenciales e impulsar mecanismos que impidan las dobles y múltiples jornadas de las mujeres, la fragmentación de sus actividades y la desvalorización e invisibilización de su trabajo y sus capacidades. De la misma manera, es preciso comenzar a cancelar los privilegios masculinos que exentan a los hombres de los trabajos domésticos y demasiado a menudo de las responsabilidades paternas, conyugales y familiares.

Si se planifica el desarrollo con equidad de género, es posible comenzar a reestructurar la organización del trabajo en relación con la vida cotidiana y descubrir nuevas formas de cumplir las funciones que hoy son asignadas en exclusiva a las mujeres.

Finalmente, hay que recordar que hoy la elevación de la productividad no incrementa automáticamente la parte de la riqueza económica, social, cultural y política apropiable a través del trabajo. Por el contrario, hoy es preciso trabajar

mucho más para obtener mucho menos, y en muchos países producir no se traduce en acceso a los servicios, ejercicio de derechos, mejoría de los niveles de vida ni habilitación para la participación democrática. La producción no siempre está asociada a la obtención de satisfactores suficientes para las necesidades vitales, a la reducción de privaciones ni a ir en el sentido del progreso y del desarrollo personal y comunitario. Por el contrario, incontables productores, mujeres y hombres, sobreviven marginados de las esferas sociales de los derechos y los beneficios, y sólo se integran en los circuitos del trabajo de menor jerarquía y del consumo precario. Pocas veces hallamos a la producción articulada con la ciudadanía o en correspondencia con las ofertas de la modernidad.

Empoderamiento y equiparación humana

El empoderamiento es fundamental en el paradigma del desarrollo humano. Se basa en la concepción del poder como atributo de las personas, de cada una de ellas y de los grupos sociales que han vivido sometidos al monopolio del dominio establecido y ejercido por otros grupos sociales cada vez más reducidos. Con respecto al poder, el desarrollo a escala humana se concibió para contribuir a transformar el orden del dominio. Por ello, se distancia tanto del autoritarismo como de la caridad, el asistencialismo y el paternalismo. Este es un paradigma del poder en la modernidad y corresponde filosóficamente con la ubicación de lo humano en el centro de todo. En este sentido, el poder es el conjunto de poderes para vivir, para desarrollarse y para gozar del bienestar y del bienvivir. Se trata de los poderes para acceder a una buena calidad de la vida sin dañar la vida de otras personas.

El empoderamiento es el conjunto de acciones con que, quienes carecen del poder de dominio social, crean y acumulan nuevos poderes de sentido no opresivo o antiopresivo. Estos poderes se ejercen sobre todo en las esferas de la negociación política. De esa manera, quienes no lo eran se convierten en protagonistas. Así, en su accionar cotidiano avanzan hacia formas a veces inéditas con que llegan a construir y consolidar cambios reales en la interacción ciudadana y entre la ciudadanía y las instituciones donde obtienen solución y satisfacción, aunque sea parcial, a las problemáticas que plantean y a las demandas que enarbolan.

El empoderamiento o creación de poderes y habilidades de orientación democrática, se conforma con las experiencias de quienes se convierten en protagonistas viniendo de un intercambio social en el que han vivido situaciones de dependencia, desigualdad, inequidad, injusticia y discriminación opresivas que los han mantenido al margen de su propia representación en la toma de decisiones que les conciernen de manera directa. Aunque el empoderamiento se observe sólo desde el punto de vista de las reivindicaciones y de las acciones puntuales, genera y pone en marcha relaciones en que los sujetos subordinados intervienen en los espacios de confrontación, con atributos y elementos que ellos mismos crean o renuevan, acumulan y hacen jugar en la arena social para su existencia, su sobrevivencia y su participación en el desarrollo.

Como construcción alternativa al poder de dominio, el empoderamiento ha sido producto del esfuerzo realizado en todo el mundo mediante la organización y las acciones de incontables personas, grupos, organismos, redes, frentes, asociaciones gremiales, vecinales, cooperativistas, productores, colonos, desempleados, desamparados y de muchos otros tipos. En la escala mundial, son ejemplos de empoderamiento efectivo los movimientos de las mujeres y, en ciertos países, los de los grupos indígenas, los de quienes desmantelaron el apartheid y todos los demás en que los diferentes construyen su derecho a existir, a ser reconocidos, a participar y a ser tomados en cuenta con sus exigencias específicas para acceder al bienestar, elevar la calidad de la vida y vivir con seguridad, con libertad y bajo reglas justas y respetadas.

El empoderamiento es hoy resultado del esfuerzo de millones de excluidos y excluidas, personas y comunidades, cuyos poderes les han sido expropiados, no han sido reconocidos, o han sido menguados e invisibilizados mediante todas las formas de la dominación patriarcal. En el proceso de empoderamiento cuentan también las acciones y los recursos aportados por quienes sí se han beneficiado del desarrollo, tienen poderes y derechos, y no aceptan el orden de los privilegios prevalecientes. En el empoderamiento confluyen mujeres y hombres dispuestos a compartir en la cotidianidad la ética de paridad entre humanos y humanas.

Considerar a cada vida humana como equivalente a todas y cada una de las otras vidas humanas, es un principio fundamental de los Derechos Humanos que aún permanece como aspiración. Este principio cimienta las concepciones de equiparación de todos los seres humanos con las que el mundo está transitando hacia el tercer milenio.

La democracia en todos sentidos es el contenido global de los planteamientos y principios relacionados con el desarrollo humano. Se trata del desarrollo realizado por la gente, con su participación en las actividades y en los procesos que definen sus vidas. En el camino hacia la equiparación, el proceso de empoderamiento puede llevar a las personas a estar en posición de ejercer su capacidad de elegir de acuerdo con su propio y libre deseo. El empoderamiento implica la situación democrática en la que cada quien puede influir en las decisiones sobre su propia vida, y en la que el poder se descentraliza para que la gobernabilidad sea llevada a las puertas de cada persona. Esto significará que la sociedad civil, en particular quienes activan en las organizaciones civiles, participe en la toma y en la ejecución de las decisiones.

Desde la Perspectiva de Género, el empoderamiento es imprescindible para que hombres y mujeres puedan competir en igualdad de condiciones sin dar por sentada ninguna equidad que no existe. Alcanzar esa igualdad exige múltiples acciones políticas para enfrentar conflictos y luchas de dominio. No es fácil que las mujeres y otros oprimidos se empoderen, pues las fuerzas del antiempoderamiento y del desempoderamiento se protegen contra cualquier reducción de su dominio, particularmente si éste es de género. El empoderamiento de las mujeres implica la desaparición de mecanismos patriarcales de poder, pues hace inobjetable la urgencia de cambiar normas,

creencias, mentalidades, usos y costumbres, así como de construir y ejercer derechos aún no formulados.

Existen otros dos aspectos del desarrollo: la seguridad y la cooperación, que complementan a los anteriores y que nos parecen imprescindibles para una comprensión real y efectiva del desarrollo, por eso los vamos a tratar a continuación:

Seguridad

Una de las necesidades básicas es la seguridad de ganarse un sustento, libre de amenazas crónicas como la enfermedad o la represión, así como de perturbaciones súbitas y nocivas en la vida cotidiana. Es tanta la importancia, y la necesidad de conocer y analizar la seguridad desde el Desarrollo Humano que en varios informes se ha trabajado detalladamente para definirla.

En el Informe de Desarrollo Humano (1994)³⁶ se define un nuevo concepto de seguridad humana. Para poder redefinirlo se tomaron en cuenta varios factores:

- *La seguridad humana es una preocupación universal.* La seguridad humana es pertinente para las personas de todo el mundo, en países tanto ricos como pobres. Las amenazas a la seguridad son distintas según el lugar (en los países pobres el hambre y la enfermedad, en los países ricos los estupefacientes y el delito), también hay amenazas comunes a todos los países como las amenazas al medio ambiente o la inseguridad en el empleo.
- *Los componentes de la seguridad humana son interdependientes.* Cuando la seguridad de las personas es atacada en cualquier parte del mundo es probable que todos los países resulten involucrados, el hambre generalizada, los conflictos étnicos la desintegración social, el terrorismo, la contaminación y el tráfico de drogas ya no son hechos aislados y confinados dentro de las fronteras nacionales, sus consecuencias repercuten en todo el mundo.
- *La seguridad humana está centrada en el ser humano.* La seguridad significa estar libres de las constantes amenazas del hambre, el delito y la represión. También significa protección contra perturbaciones repentinas y perjudiciales en la pauta de nuestras vidas cotidianas, ya sea en relación con nuestros hogares, nuestros empleos, nuestras comunidades y nuestro medio ambiente.
- *Es más fácil velar por la seguridad humana mediante la prevención temprana que la intervención posterior.* Es importante que la comunidad internacional reconozca que un conjunto claro de indicadores operacionales de la seguridad humana y un sistema de alerta temprana

³⁶ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1994): *Informe de Desarrollo Humano 1994*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

basada en estos indicadores podría ayudar a muchos países a evitar llegar a una crisis.

La seguridad humana tiene dos aspectos principales, la seguridad contra las amenazas crónicas (como el hambre, la enfermedad y la represión) y la protección contra alteraciones súbitas y dolorosas de la vida cotidiana, ya sea en el hogar, en el empleo o en la comunidad.

El concepto de seguridad humana destaca que la gente debe estar en condiciones de cuidarse por sí misma, ya que todos deben tener la oportunidad de satisfacer sus necesidades más esenciales y de ganarse la vida. La seguridad humana por lo tanto no es un concepto defensivo, como lo son la seguridad territorial o la militar. Por el contrario es un concepto integrador, reconoce el carácter universal de las reivindicaciones vitales y está inmersa en el concepto de solidaridad entre la gente.

Cuando se establecieron en 1945 las Naciones Unidas, en la Conferencia de San Francisco se definieron los dos componentes principales que la seguridad humana siempre ha tenido: libertad respecto del miedo y libertad respecto de la necesidad:

“La batalla de la paz debe librarse en dos frentes, el primero es el frente de la seguridad en que la victoria significa libertad respecto del miedo, el segundo es el frente económico y social en el que la victoria significa libertad respecto de la miseria. Sólo la victoria en ambos frentes puede asegurar al mundo una paz duradera. Ninguna de las disposiciones que puedan incorporarse en la Carta posibilitará que el Consejo de Seguridad garantice que el mundo esté libre de guerras, si los hombres y mujeres carecen de seguridad en sus hogares y sus empleos”.

Es necesario pasar del concepto estrecho de seguridad nacional al concepto globalizador de seguridad humana. Por eso el concepto de seguridad debe de cambiar en dos sentidos fundamentales:

- Del acento exclusivo en la seguridad territorial aun acento mucho mayor en la seguridad de la población.
- De la seguridad mediante los armamentos a la seguridad mediante el Desarrollo Humano sostenible

Indicadores de la seguridad humana

La cuantificación precisa de la seguridad humana es imposible, pero algunos indicadores útiles pueden dar la alarma anticipada de que un país enfrenta problemas de seguridad humana y avanza hacia la desintegración social. Vamos a exponer a continuación algunos indicadores, que son bastantes elocuentes:

- *Inseguridad alimentaria.* Medida por la oferta diaria de calorías, como porcentaje de las necesidades humanas básicas, el índice de

producción de alimentos per cápita y el grado de dependencia respecto de la importación de alimentos.

- *Inseguridad en cuanto al empleo y al ingreso.* Medida por tasas elevadas y prolongadas de desempleo, un descenso súbito de ingreso nacional o de los salarios reales, tasas elevadas de inflación y grandes disparidades en el ingreso de los ricos respecto de los pobres.
- *Violaciones de derechos humanos.* Medidas por la prisión política, la tortura, la desaparición y la censura de prensa.
- *Conflictos étnicos y religiosos.* Medidos por el porcentaje de población que participa en ellos y le número de bajas.
- *Desigualdad.* Medida fundamentalmente por la diferencia de IDH en los diferentes sectores de la población.
- *Gasto militar.* Medido por la relación entre el gasto militar y el total de gasto en educación y salud.

Cooperación

La pertenencia es una fuente importante de bienestar. Proporciona placer y sentido, la percepción de tener propósito y significado. El Desarrollo Humano entraña una preocupación por la cultura (forma en que las personas deciden vivir juntas). La sensación de cohesión social basada en una cultura y en valores y creencias compartidos es lo que plasma el desarrollo humano individual. Si la gente vive bien junta, si coopera de manera que se enriquece recíprocamente, amplía sus opciones individuales. De esta forma el desarrollo se preocupa de la forma en que los individuos interactúan y cooperan en las comunidades.

Las nuevas exigencias de la seguridad humana a escala mundial requieren una relación más positiva entre todos los países del mundo basada en la cooperación. En esa nueva concepción la coparticipación económica se basará en los intereses compartidos y no en la caridad; se entablarán relaciones de cooperación en lugar de enfrentamientos, se compartirán equitativamente las oportunidades de los mercados sin que se establezcan medidas proteccionistas. Para todo esto es necesario introducir varios cambios en la cooperación al desarrollo³⁷:

- En primer lugar es preciso que la asistencia exterior se vincule a objetivos de política mutuamente convenidos y en particular respecto de estrategias para reducir la pobreza, promover las oportunidades de empleo productivo y fijar metas de desarrollo humano sostenible. Es necesario realizar una reestructuración a fondo de las asignaciones existentes de ayuda exterior.

³⁷ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1994): Ibidem ant.

- En segundo lugar una cierta proporción de la asistencia exterior existente debería encauzarse hacia los países más pobres, a título de medida para asegurar una seguridad social mínima a escala mundial. Esos recursos deberían reservarse claramente a las prioridades de desarrollo humano básico.
- En tercer lugar es preciso ampliar el concepto de cooperación al desarrollo, para incluir todas las corrientes y no sólo las de ayuda, es especial las corrientes de intercambio comercial, tecnología y mano de obra. También sería necesario replantear los sistemas de información sobre la ayuda de manera que incluyan todas las corrientes, no sólo las asistencialistas.
- En cuarto lugar sería preciso intercambiar ideas sobre nuevas iniciativas de cooperación al desarrollo, entre ellas la posibilidad de introducir el pago por servicios prestados y la indemnización por daños sufridos, por ejemplo los países industrializados deberían indemnizar a los países en desarrollo por los perjuicios económicos que estos últimos padecen debido a algunas barreras impuestas en los mercados por los países industrializados en particular las barreras comerciales y la restricción a la migración de mano de obra no especializada.
- En quinto lugar debería emprender una búsqueda de nuevas fuentes de financiación que no dependieran por completo de la fluctuante voluntad política de los países ricos. Por ejemplo, un impuesto mundial sobre energía no renovable, fondos de desmilitarización o un impuesto a las transacciones, aplicable a los movimientos internacionales especulativos de fondos en divisas.
- En sexto lugar un nuevo concepto de cooperación al desarrollo exige un nuevo marco de gobernanza mundial. La mayoría de las instituciones internacionales se han debilitado, aunque va en aumento la interdependencia mundial. Se necesita fortalecer y reestructurar las instituciones del Sistema de Naciones Unidas y las instituciones creadas por el acuerdo de Breton Woods.

Objetivos del Desarrollo Humano

Los objetivos del Desarrollo Humano se pueden esquematizar en los siguientes puntos:

1. Satisfacer las necesidades humanas básicas. Se sitúa a la persona como principal protagonista del desarrollo, y se establecen unos mínimos para el disfrute de una vida digna.
2. Lograr un crecimiento económico constante. El crecimiento económico también es necesario en el proceso de desarrollo, pero sin ser condición suficiente. En esto se persigue que la economía genere bienes y servicios suficientes para satisfacer a una población creciente. Junto al crecimiento económico está la mejora de la capacidad productiva, como consecuencia

de una mejor capacitación de los recursos humanos y de una mejora tecnológica.

3. Mejorar la distribución social. Visto como consecución de un acceso equitativo a los recursos naturales y al beneficio del crecimiento, en términos de mejor distribución de la renta y de los beneficios sociales.
4. Atender a los aspectos demográficos. En especial reducir las altas tasas de crecimiento poblacional hacia uno que permita aumentar la disponibilidad de recursos, su aprovechamiento por todos, de forma que evite la concentración poblacional. Junto a ellos, controlar los flujos migratorios fomentando la distribución de las zonas de crecimiento potencial.
5. Seleccionar opciones tecnológicas apropiadas. Se deberá estimular la investigación y la capacidad técnica para lograr tecnologías sustitutivas adecuadas a cada situación, mejorar los procesos tradicionales y adaptar la tecnología importada a las necesidades y cultura locales.
6. Aprovechar, conservar y restaurar los recursos naturales. Se debe evitar la degradación de los recursos, proteger la capacidad límite de la naturaleza, favorecer la restauración y evitar los efectos adversos sobre la calidad del aire, agua y tierra, con el fin de perpetuar la oferta ambiental de los ecosistemas.
7. Fomentar la igualdad entre hombres y mujeres. Se debe promover la eliminación de todo tipo de desigualdades entre los géneros, de modo que la mujer pueda aspirar a una vida digna, en particular, fomentando la igualdad de posibilidades en temas educativos.
8. Apostar por la educación universal. La educación es el motor del desarrollo, y la persona es el principal valor que tiene una sociedad. Apostar por una educación universal significa poner las bases para un desarrollo futuro con garantías de éxito.

Posibilidades y vías del Desarrollo Humano

La necesidad de impulsar este concepto de desarrollo parte de la conciencia de que la humanidad puede asegurarse su destrucción si sigue con la devastación del medio ambiente, y el incremento de la desigualdad: con lugares de enorme riqueza aislándose de inmensos territorios de pobreza y miseria.

Concebir el *Desarrollo Humano* implica una concordancia entre tres ejes filosóficos fundamentales:

1) *El Universalismo de las reivindicaciones vitales*: El supuesto de que existe una unidad humana y que las necesidades humanas son universales. Con esto se evita el argumento de que determinados pueblos o sujetos tienen menos necesidades o necesidades de menor nivel cuya atención es postergable o prescindible. El propósito del desarrollo consiste en crear una atmósfera en que

todos puedan aumentar su capacidad u las oportunidades puedan ampliarse para las generaciones presentes y futuras. El verdadero fundamento del desarrollo humano es el universalismo en el reconocimiento de las reivindicaciones vitales de todos.

El paradigma de Desarrollo Humano sostenible valora la vida humana en sí misma. El desarrollo debe posibilitar que todos los individuos aumenten su capacidad humana en forma plena y den a esa capacidad el mejor uso en todos los terrenos, ya sea el económico, cultural o político. El universalismo de las reivindicaciones vitales es el hilo común que une las exigencias del Desarrollo Humano de la actualidad con las exigencias del Desarrollo Humano del mañana, especialmente con la necesidad de la conservación del medio ambiente y de su regeneración para el futuro. El argumento más sólido para proteger al medio ambiente es la necesidad ética de garantizar a las generaciones futuras oportunidades semejantes a aquellas que han gozado las generaciones precedentes. Esta garantía es el fundamento del desarrollo sostenible. Pero el carácter sostenible no tiene mucho sentido si entraña sostener oportunidades vitales miserables e indigentes: la meta no puede consistir en sostener la privación humana. Tampoco debemos negar a los menos privilegiados de hoy la atención que estamos dispuestos a dar a generaciones futuras.

De esta manera Desarrollo Humano y carácter sostenible son los componentes esenciales de la misma ética de universalismo de las reivindicaciones vitales. No hay tensión alguna entre ambos conceptos porque forman parte del mismo diseño general. El carácter sostenible es en un sentido muy amplio, asegurar la equidad en la distribución, de compartir las oportunidades de desarrollo entre las generaciones actuales y las futuras. Pero habría algo claramente equivocado en preocuparse profundamente por el bienestar de las generaciones futuras, mientras se hace caso omiso de las penurias de los pobres de hoy. La ética del universalismo exige claramente equidad tanto dentro de una misma generación como entre distintas generaciones.

Sin embargo esta equidad atañe a las oportunidades, no necesariamente a los logros definitivos. Cada individuo tiene el derecho a una oportunidad equitativa para hacer el mejor uso de su capacidad en potencia. Lo mismo ocurre con cada generación. La forma en que usen efectivamente esas oportunidades, y los resultados que logren es materia de su propia elección, pero cada uno debe de tener la oportunidad de elegir ahora y en el futuro. El universalismo de las reivindicaciones vitales está en la base de la búsqueda de la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales. Exige un mundo en que ningún niño carezca de educación, no se deniegue atención de salud a ningún ser humano y todas las personas puedan desarrollar su capacidad en potencia. Este universalismo entraña el aumento del acceso de la gente al poder de decisión, protege todos los derechos humanos fundamentales y sostiene que el derecho a la alimentación es tan sacrosanto como el derecho al voto. Exige que no haya discriminación contra ninguna persona, independientemente de su sexo religión o raza. Se centra directamente en los seres humanos, con respeto por la soberanía nacional, pero sólo en tanto el estado-nación respete los derechos humanos de su propio pueblo. El universalismo de las reivindicaciones vitales consiste en que

todos –hombres y mujeres- tengan poder sobre sus vidas y la oportunidad de vivir según sus propios valores y aspiraciones.

2) Por otra parte las necesidades son diversas y complejas, cada grupo social tiene maneras propias de enfrentarlas, es necesario el reconocimiento de esto mediante políticas que armonicen la diversidad y la complejidad de los diferentes grupos humanos en aras de la construcción de un bienestar para todos.

3) Este tercer principio defiende que es posible construir la voluntad histórica. La historia se crea en el quehacer humano, en su relación con la naturaleza y en su interacción social (con este concepto de rechazan las determinaciones meta-históricas y la concepción del destino).

El Desarrollo Humano no puede considerarse como entidad de homogeneidades, hay que evitar que los modos de vida y las culturas de las sociedades definidas como desarrolladas se conciban como paradigma del desarrollo de las sociedades que no son consideradas tales. Se trata fundamentalmente de construir condiciones sociales, económicas, políticas, jurídicas y culturales que permitan a todos y a todas contar equitativamente con salud, techo y alimentación adecuados, participar en la sociedad y acceder a un trabajo.

“Conviene estar alerta ante el planteamiento del desarrollo como categoría universal que no admite contenidos particulares. De esa manera suele sustituirse la universalidad por modelos particulares como si fueran universales, para convertirlos en el techo de la satisfacción de necesidades supuestamente universales que no se detienen en ninguna particularidad. En la misma forma, frecuentemente sólo se concibe la legitimidad de lo propio erigiéndolo en prototipo etnocéntrico para, simultáneamente, legitimar el derecho a determinado camino y tratar de universalizarlo como obligatorio para todos”³⁸.

El Desarrollo Humano debe concordar con cada modo de vida específico (selvático, rural, urbano, industrial, agrario y comercial) asegurando que las personas tengan acceso a bienes, recursos y servicios sociales. También exige que las personas y las comunidades puedan participar e intervenir en todas las esferas de decisión. El Desarrollo Humano incluye democracia, condiciones de paz y convivencia solidaria.

³⁸ http://www.europofem.org/02.info/22contri/2.05.es/d.cazes/09_cazes.htm

2.2. CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO HUMANO

Los dos principales organismos internacionales que realizan una medición sistemática del proceso de desarrollo de los distintos países son el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial. El primero de ellos se acerca más al concepto de Desarrollo Humano, mientras que el Banco Mundial mantiene una concepción del desarrollo más cercana al crecimiento económico, aunque su postura se ha ido modulando con el paso de los años y acercándose a la primera.

2.2.1. Caracterización del desarrollo del PNUD

El PNUD no sólo propone el paradigma de Desarrollo Humano sostenible, sino reflexiona y clarifica constantemente sobre él. Uno de los temas que más trabaja y que preocupa a todos los investigadores y estudiosos del desarrollo, es su posible medición y para ello es necesario establecer indicadores que permiten caracterizar concretamente el desarrollo humano sostenible de cada país. Desde 1990 el PNUD elabora informes anuales en los que estudia alguna dimensión del desarrollo, y presenta la situación respecto al Desarrollo Humano sostenible de todos los países del mundo. Para ello utiliza índices de desarrollo que están compuestos de diferentes indicadores que van caracterizando lo más minuciosa y justamente posible el Desarrollo Humano sostenible de cada país.

La razón de ser del *Informe sobre Desarrollo Humano* es medir diferentes aspectos del Desarrollo Humano y, con esto, mejorar la capacidad de las instituciones para diseñar políticas de desarrollo efectivas. Asimismo, al calcularlo año con año, se puede utilizar para evaluar los resultados del conjunto de dichas políticas.

Resulta útil para la comunidad internacional contar con un informe que se centra en el bienestar humano y no únicamente en las tendencias económicas y que además, combina el análisis de políticas temáticas con datos detallados de los países en una presentación de fácil comprensión.

Las fuentes originales de la información recogida, abarcan desde los censos nacionales hasta los reportes de organizaciones internacionales dedicadas a recopilar, procesar y divulgar estadísticas sociales y económicas, así como estandarizar indicadores.

Las principales organizaciones internacionales que colaboran con información para la elaboración de este informe son las siguientes:

1. Banco Mundial.
2. Carbon Dioxide Information Analysis Center (CDIAC).
3. Comisión Económica para Europa de las Naciones Unidas (CEPE).

4. Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD).
5. División de Estadística de las Naciones Unidas.
6. División de Población de las Naciones Unidas.
7. División de Prevención al Delito y Justicia Penal de las Naciones Unidas.
8. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
9. Fondo Monetario Internacional (FMI).
10. Instituto Internacional de Estudios Estratégicos.
11. Instituto de Recursos Mundiales.
12. Luxembourg Income Study (LIS).
13. Oficina de asistencia para Casos de Desastre en el Extranjero/ Center for Research on the Epidemiology of Disasters (OFDA/CRED).
14. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).
15. Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).
16. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).
17. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
18. Organización Internacional del Trabajo (OIT).
19. Organización Mundial de la Salud (OMS).
20. Programa de cooperación para la vigilancia y evaluación de la transmisión a larga distancia de los contaminantes atmosféricos en Europa (EMEP).
21. Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT).
22. Unión Interparlamentaria United Nations Multilateral Treaties Deposited with the Secretary –General (Sección de Tratados de las Naciones Unidas).

Índices de Desarrollo

En 1990 se crea el Índice de Desarrollo Humano (IDH), como medida sinóptica de tres dimensiones del desarrollo humano, desde su creación se han elaborado tres índices complementarios para destacar los aspectos específicos del desarrollo humano: el índice de pobreza humana (IPH), el índice de desarrollo relativo al género (IDG) y el índice de potenciación del género (IPG). Si bien el IDH constituye un punto de partida muy útil no es menos cierto que omite aspectos vitales del desarrollo humano, y en particular la capacidad de las personas de participar en las decisiones que afectan a sus vidas. Desde el primer Informe sobre Desarrollo Humano quedó de manifiesto que el IDH omitía ciertas dimensiones de las libertades por ello en 1991 se creó el índice de libertad humana y en 1992 el índice de libertad política. Debido a la dificultad de captar adecuadamente en un único índice aspectos muy complejos como el de la libertad ninguno de los índices superó el año de vida. Esto sólo significa que el problema de lograr encontrar indicadores de las libertades políticas y civiles sigue en estudio, porque son fundamentales para considerar el nivel de desarrollo humano y sin ellos no se puede valorar adecuadamente.

Debido a la importancia que damos a una consideración amplia del desarrollo, que incluya la participación de las personas y su libertad para optar por funcionamientos valiosos, incluimos en el estudio de los índices no sólo los cuatro oficiales que vienen constituyendo los informes de desarrollo propuestos por el PNUD: IDH; IPH; IDG; IPG. Sino también un intento fallido como el ILP, Índice de Libertad Política y dos índices complementarios: el índice de pobreza de capacidad (IPC) y el índice de adelanto tecnológico (IAT).

Índice de Desarrollo Humano

El índice de Desarrollo Humano fue definido por el premio Nobel 1998, Amartya Sen, economista hindú al que le concedieron el premio Nóbel de economía por su contribución al análisis económico del bienestar. Fue el primer economista asiático que recibió el premio Nóbel. Sus trabajos estudian el origen de la pobreza y el hambre, además ha logrado establecer numerosos indicadores de pobreza. El índice de desarrollo humano utilizado por las Naciones Unidas fue elaborado a partir de sus investigaciones.

La privación y el desarrollo humano tienen muchas facetas, de manera que cualquier índice de progreso humano debe incorporar una serie de indicadores que tomen en cuenta esta complejidad. Sin embargo, el tener demasiados indicadores en el índice distorsionaría su enfoque y por consiguiente sería difícil interpretarlo y utilizarlo. De ahí la necesidad de transar, de equilibrar las ventajas de un enfoque amplio con aquellas derivadas de una mayor sensibilidad frente a los aspectos críticos de la pobreza.

Los tres tipos de privación elegidos para el índice son:

- *Longevidad*, medida en función de la esperanza de vida al nacer.
- *Nivel educacional*, medido en función de una combinación de la tasa de alfabetización de adultos (con una ponderación de dos tercios) y la tasa bruta de matriculación combinada primaria, secundaria y terciaria (con ponderación de un tercio).
- *Nivel de vida*, medido por el PIB per cápita (en dólares PPA, o equivalentes a una paridad de poder adquisitivo entre países).

Los primeros dos indicadores, esperanza de vida y alfabetización adulta son conceptos comúnmente utilizados. Pero el tercero, poder adquisitivo para comprar bienes de consumo y satisfacer las necesidades básicas, no se ha comprendido igualmente bien. Las cifras de PNB que suelen utilizarse en comparaciones internacionales no dan cuenta correcta de las diferencias nacionales en el poder adquisitivo o el efecto de distorsión de las tasas oficiales de cambio. Para superar estas incorrecciones se usan los cálculos de PIB ajustados al poder adquisitivo y desarrollados en el Proyecto de Comparación de Precios internacionales, un esfuerzo conjunto de la Oficina de Estadística de Naciones Unidas, el Banco Mundial, EUROSTAT, OCED, ECE y CESAP.

El valor del IDH de cada país indica lo que tiene que avanzar para lograr ciertos objetivos definidos: duración media de la vida de 85 años, acceso a la enseñanza para todos y nivel de vida decoroso. El IDH reduce los tres indicadores básicos a una medida común, mediante la medición del logro relativo a cada indicador en tanto distancia relativa al objetivo deseado. Los valores máximos y mínimos de cada variable, que son fijos se reducen a una escala de 0 a 1, y cada país se sitúa en algún punto de la escala.

Se calcula el IDH midiendo el logro relativo de un país en cada una de las tres variables básicas y efectuando un promedio simple de los tres indicadores, en este índice los tres indicadores tienen igual peso [PNUD, 2003]. La esperanza de vida al nacer se valora entre 25 y 85 años, otorgando un 0 a los países con esperanza inferior a 25 años y un 1 a los países con esperanza superior a 85. Los mínimos y máximos para el Producto interior bruto figuran en 100\$ y 40000\$ respectivamente, con variaciones logarítmicas. De este modo se considera que el logro de un nivel de vida decoroso no requiere unos ingresos ilimitados, y que la variación del nivel de vida con los ingresos no es estrictamente lineal.

Por lo tanto, este índice valora tres aspectos básicos del desarrollo humano:

- Disfrutar de una vida larga y saludable (a través de la esperanza de vida al nacer).
- Disponer de educación (a través de la tasa de alfabetización de adultos y la tasa de matriculación).
- Tener un nivel de vida digno (a través del PIB).

El IDH indica la distancia que el país tiene que recorrer para llegar al valor máximo posible de 1 y posibilita además las comparaciones entre los países. La diferencia entre el valor máximo posible del IDH y el valor del IDH alcanzado por un país revela la insuficiencia del país respecto del IDH.

Como se observa este primer indicador del PNUD es más completo que el Producto Nacional Bruto del BM, en cuanto considera el desarrollo como algo integral, no solamente caracterizado por una riqueza económica, sino también por unos factores sociales básicos como la salud y la educación.

Índice de Desarrollo relativo al Género (IDG)

En el Índice de Desarrollo relativo al Género (IDG), introducido en el *Informe de Desarrollo Humano 1995*, el propósito es reflejar el grado de adelanto por medio del mismo conjunto de variables relativas a la capacidad básica incluido en el IDH –esperanza de vida, nivel educacional e ingreso- pero se ajusta el IDH para incluir la desigualdad de género.

El IDG mide el logro en las mismas dimensiones y con las mismas variables que el IDH, pero toma en cuenta la desigualdad de logro entre mujeres y hombres. Mientras mayor sea la disparidad de género en cuanto al desarrollo

humano básico, menor es el IDG de un país comparado con su IDH. El cálculo del IDG utiliza las mismas variables que para el cálculo del IDH. La diferencia es que al calcular el IDG se introduce un ajuste de adelanto medio de cada país en materia de esperanza de vida, nivel educacional e ingreso, en función del grado de disparidad en el adelanto de mujeres y hombres. Para este ajuste sensible a las cuestiones de género se utiliza una fórmula de ponderación que expresa una aversión moderada a la desigualdad y se escoge para el parámetro de ponderación el valor 2, que representa la media armónica de los valores masculinos y femeninos.

De la clasificación según el IDG se extraen varias conclusiones:

- Ninguna sociedad trata a sus mujeres tan bien como a sus hombres. Las mujeres sufren la doble privación de la disparidad de género y del escaso adelanto.
- La desigualdad de género no depende de un ingreso elevado ni tampoco se logra cuando hay un fuerte crecimiento económico, se puede lograr la igualdad de género en diferentes niveles de ingresos, ideologías políticas, culturas y etapas de desarrollo.

Índice de Potenciación de Género (IPG)

El Índice de potenciación de género (IPG) que también se introdujo en el *Informe sobre Desarrollo Humano 1995*, se concentra en el grado de participación. El IPG indica si las mujeres pueden participar activamente en la vida económica y política. Mide la desigualdad de género en esferas clave de la participación económica y política y de la adopción de decisiones. El IPG, que se centra en las oportunidades de las mujeres en las esferas económica y política, se diferencia de esta manera del IDG, un indicador de la desigualdad de género en cuanto a capacidades básicas. En otras palabras mientras el IDG se centra en la ampliación de la capacidad, el IPG se refiere a la utilización de esa capacidad para aprovechar las oportunidades en la vida.

Se utilizan variables construidas explícitamente para la medición de la potenciación relativa de hombres y mujeres en esferas de actividad política y económica.

Las dos primeras variables se escogen para reflejar la participación económica y la facultad de adopción de decisiones. Abarcan la participación porcentual de hombres y mujeres en puestos administrativos y ejecutivos y la participación porcentual en empleos profesionales y técnicos. Estas categorías ocupacionales son de definición amplia y poco circunscrita. Dado que la población pertinente a cada una de ellas es diferente se calcula por separado los índices para cada una y seguidamente se suman.

La tercera variable, la participación porcentual de mujeres y hombres en el número de escaños parlamentarios, se escoge a fin de que refleje la participación política y la facultad de adoptar decisiones.

A fin de obtener el valor final del IPG, se suman con igual ponderación los tres índices de participación y adopción de decisiones en cuestiones económicas, de participación y adopción de decisiones en cuestiones políticas y de grado de control sobre los recursos económicos.

Índice de Pobreza Humana (IPH)

El segundo índice que estudiamos es el Índice de Pobreza Humana, con tratamiento diferente para los países en desarrollo (IPH-1) y para los países industrializados (IPH-2).

Índice de Pobreza Humana para los países en desarrollo (IPH-1)

El índice se concentra en la privación de tres elementos esenciales de la vida humana: la longevidad, los conocimientos y un nivel de vida decoroso.

- *La longevidad*: se mide como el porcentaje de personas que se estima no sobrevivirán hasta la edad de 40 años.
- *Los conocimientos*: la privación de conocimientos se determina por el porcentaje de adultos analfabetos.
- *Un nivel de vida digno*: Se representa por una variable compuesta por el porcentaje de personas sin acceso al agua potable, el porcentaje de personas sin acceso a servicios de salud y el porcentaje de niños menores de cinco años con peso insuficiente (los tres indicadores con la misma ponderación).

A partir de los tres índices, y mediante una simple operación matemática, se calcula el IPH-1 como un porcentaje de pobreza humana.

Índice de pobreza humana para los países industrializados (IPH-2)

La privación se concentra en cuatro indicadores: la longevidad, los conocimientos, el nivel de vida decoroso y la inclusión social.

- *La privación de longevidad* se mide con el porcentaje de personas que no sobrevivirán hasta los 60 años.
- *La privación de conocimientos*: con el porcentaje de adultos funcionalmente analfabetos.
- *La privación de un nivel de vida digno*: por el porcentaje de personas que viven por debajo del límite de pobreza de ingreso (50% de la mediana del ingreso familiar disponible).
- *La privación en cuanto a exclusión social* como la tasa de desempleo a largo plazo (más de 1 año) de la fuerza laboral.

Otra sencilla expresión matemática pondera estos cuatro elementos y obtiene un índice de pobreza en tanto por ciento (las fórmulas que obtienen estos índices se pueden consultar en cualquier informe de desarrollo humano del PNUD).

El hecho de disponer de dos índices distintos para países pobres y ricos, se debe a la diferente importancia de las variables anteriores dependiendo del entorno en que se vive. Obviamente, no se puede hacer un índice individual para cada país, pero al menos sí se hace un esfuerzo en hacer una distinción entre situaciones extremas.

Lo más importante de este índice radica en la consideración del término de pobreza humana como algo más allá de la pobreza de ingresos. Se considera como la privación de las necesidades básicas del hombre, tanto económicas como sociales, educativas o de salud. Si bien es cierto que en término medio existe una alta correlación entre crecimiento económico y reducción de la población pobre de ingresos, los ejemplos de Sri Lanka, Polonia e Indonesia donde se produce al mismo tiempo un incremento del PIB, pero también un aumento de la población “pobre de ingresos”, señalan la necesidad de medir algo más en el desarrollo.

Índice de Pobreza de Capacidad³⁹ (IPC)

El Índice de Pobreza de Capacidad (IPC) es un índice multidimensional de la pobreza centrado en la capacidad.

Capacidad Básica

Para comprender este índice es necesario retomar el concepto de capacidad de Amartya Sen y su teoría de la capacidad vinculada al bienestar social. Como definimos anteriormente el desarrollo humano está basado en la ampliación de la capacidad. A diferencia del ingreso, la capacidad es un bien reflejado no en el insumo sino en el producto humano: en la calidad de la vida de la gente. La privación se refleja en la falta de capacidad básica: cuando la gente no tiene posibilidad de llegar a ciertos niveles de logros humanos o de funcionamientos.

Uno de los aspectos de esa capacidad es poder llevar una vida libre de morbilidad evitable, otro es estar informado y educado, y un tercero es estar bien alimentado. Las fallas en estos aspectos de la capacidad se convierten en: mala salud, analfabetismo y peso muy bajo. Otra capacidad fundamental es la procreación en condiciones saludables.

La deficiencia en la capacidad es el resultado de la falta de oportunidad; es decir, que la sociedad no ha proporcionado a la gente acceso a los medios de desarrollar o mantener una capacidad humana esencial. Por ejemplo, tal vez no se disponga de suficientes servicios de salud como para asegurar que la gente esté protegida contra enfermedades evitables. La sociedad tiene la

³⁹ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1996). *Informe de Desarrollo Humano 1996*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

responsabilidad de eliminar las barreras al acceso y asegurar que el acceso no sea meramente potencial o nominal.

El Índice de Pobreza de Capacidad

El Índice de Pobreza de Capacidad (IPC) es un índice simple compuesto de tres indicadores que reflejan el porcentaje de la población con deficiencias de su capacidad en tres aspectos básicos del desarrollo humano: tener una vida saludable, con buena alimentación, tener capacidad de procreación en condiciones de seguridad y saludables, y estar alfabetizado y poseer conocimientos. Los tres indicadores correlativos son el porcentaje de niños menores de cinco años con peso insuficiente, el porcentaje de partos que no reciben atención de personal capacitado y el porcentaje de mujeres de 15 o más años de edad que son analfabetas.

El IPC difiere del IDH en que se centra en la falta de la capacidad de la gente, en lugar de reflejar el nivel medio de los aspectos relativos a la capacidad de un país. Además en el IDH se utiliza el ingreso, mientras que en el IPC no se utiliza.

Al calcular el índice compuesto de pobreza de capacidad, se asigna igual ponderación a cada una de las tres variables. Se parte de la hipótesis de que una capacidad no suple la ausencia de otra. Cuando se suman los porcentajes correspondientes a cada una de las tres variables del IPC, se logra una estimación de la magnitud media de la pobreza de capacidad en cada país.

Un índice multidimensional como el IPC es un instrumento útil para analizar la pobreza a escala de los hogares. Al señalar el número de hogares que padecen de pobreza en un aspecto particular, por ejemplo educación y nutrición, los encargados de formular políticas pueden orientar más eficazmente sus acciones. Además, es posible justipreciar la gravedad de la pobreza en cada hogar mediante la cantidad de aspectos en que los miembros de esa familia padecen privación. Los hogares que padecen de pobreza en varios aspectos diferentes deberían recibir atención prioritaria de los encargados de formular políticas.

La tres variables que integran el IPC cubren aspectos sustanciales, pues indican: el nivel de nutrición y salud para toda la población (niños con peso insuficiente), el grado de acceso a los servicios de salud en general (partos sin atención de personal capacitado); y los resultados de la educación básica, además de una indicación sobre la desigualdad de género (analfabetismo de mujeres adultas). Mediante el analfabetismo femenino, por ejemplo, se evalúa a los países en función de la forma en que tratan al grupo que padece mayores privaciones. El índice no espera reflejar cabalmente la privación en todas las esferas humanas prioritarias, sino que pone de manifiesto aspectos críticos donde es más necesario el adelanto.

La tasa de analfabetismo femenino es una variable que refleja con elocuencia la situación general de pobreza en un país. Como es bien sabido en la actualidad, la educación de la mujer tiene un poderoso efecto multiplicador con

respecto al bienestar de la familia y al nivel general de desarrollo humano de la sociedad. A medida que se va elevando el nivel de alfabetización de las mujeres, disminuyen las tasas de fecundidad, mejora la salud de lactantes y niños, aumenta el nivel de educacional infantil y mejoran las condiciones de nutrición y salud en los hogares.

Índice de Adelanto Tecnológico (IAT)

En el “Informe sobre Desarrollo Humano” del año 2001⁴⁰ se introdujo un nuevo índice: el índice de Adelanto Tecnológico (IAT). Este índice se designó para estudiar a los países en cuanto a su capacidad de creación y difusión de tecnología y el fomento de las capacidades humanas.

Mide cuatro dimensiones:

- *Creación de tecnología*: El IAT utiliza dos indicadores para mostrar el nivel de innovación de una sociedad. El primero se obtiene midiendo el número de patentes generadas per cápita por los residentes de un país (refleja el nivel existente de actividades de invención. El segundo refleja los beneficios recibidos del extranjero per cápita por royalties (muestra el conjunto de innovaciones positivas del pasado que siguen siendo útiles y que tienen valor comercial.
- *Difusión de innovaciones recientes*: medido como el número de servidores de Internet per cápita y el porcentaje de exportaciones de productos de medio o alto nivel tecnológico en el total de exportaciones.
- *La difusión de innovaciones antiguas*: medida por el número de líneas telefónicas (fijo o móvil) por habitante y el consumo energético por habitante.
- *Conocimientos especializados*: medidas por el número medio de años de escolarización de la población mayor de 15 años y el porcentaje de trabajadores en el sector científico.

El índice se calcula como un promedio simple de las cuatro dimensiones anteriores, situando para cada una de ellas un nivel máximo (1 en el índice) y un mínimo (0 en el índice).

Índice de Libertad Política (ILP)

En el Informe de Desarrollo Humano del año 1992⁴¹ se propone un índice que refleje la libertad política (ILP). EN este Informe se profundiza en el concepto de libertad como componente necesario para el desarrollo humano.

⁴⁰ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2001): *Informe de Desarrollo Humano 2001*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

⁴¹ PNUD. Programa de Naciones Unidas Para El Desarrollo. (1992): *Desarrollo Humano: informe*. Colombia, Tercer Mundo Editores S:A:

Los indicadores que seleccionaron para el ILP cumplen los siguientes criterios: son significativos para el desarrollo humano, son universalmente aplicables y están libres de cualquier sesgo cultural.

Lista ilustrativa de Indicadores de Libertad Política

Seguridad personal:

- Arrestos y detenciones arbitrarias.
- Tortura o tratamiento o castigo cruel.
- Asesinatos arbitrarios.
- Desapariciones.

Imperio de la ley:

- Audiencias justas y públicas.
- Tribunal competente, independiente e imparcial.
- Consejo legal.
- Revisión de fallo.
- Ausencia de Juicio.

Libertad de expresión:

- Restricciones legales y en la práctica.
- Censura de prensa.
- Propiedad de los medios.
- Libertad de palabra.

Participación política:

- Participación política.
- Elecciones libres y justas.
- Continuidad del sistema democrático.
- Comunidad y toma de decisiones al nivel local.

Igualdad de oportunidades:

- Garantías legales.
- Violencia u hostigamiento contra grupos particulares.
- Participación política.
- Participación económica.

Informes sobre Desarrollo Humano (IDH)

Se elaboran informes anuales a partir de 1990, cada informe trata en profundidad un solo tema que puede estar asociado a alguna característica importante del desarrollo o a algún proceso mundial que influye determinantemente en el desarrollo. En cada informe se clasifican a los países en cuanto a los diferentes índices de desarrollo.

IDH 1990⁴²

Este informe trata sobre las personas y la forma como el desarrollo amplía sus oportunidades. Va más allá del crecimiento del PNB, los ingresos, la riqueza, la producción de artículos de consumo y la acumulación de capital. El acceso al ingreso puede ser una de las opciones del ser humano pero no constituye la suma total de su actividad. El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades. Entre estas, las más importantes son una vida prolongada y saludable, educación y acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida decente. Otras opciones incluyen, la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo. El desarrollo le permite a los individuos hacer uso de estas opciones, nadie puede garantizar la felicidad humana y las alternativas individuales son algo muy personal, sin embargo el proceso de desarrollo debe de crear un ambiente propicio para que las personas, tanto individual como colectivamente puedan desarrollar todos sus potenciales y contar con una oportunidad razonable de llevar una vida productiva y creativa conforme a sus necesidades e intereses.

Con base a esta perspectiva el Informe mide el desarrollo humano, no según el criterio del ingreso por sí sólo, sino mediante un índice más global denominado índice de desarrollo humano, que refleja la esperanza de vida, la alfabetización y el dominio sobre los recursos para el disfrute de un nivel de vida decente. También conlleva algunas de las desventajas que presentan las mediciones de ingresos. Sus promedios nacionales encubren la distribución regional y local. Además aún está por diseñarse una medida cuantitativa de la libertad humana.

Sin embargo el índice posee la virtud de incorporar alternativas humanas diferentes a los ingresos, y por consiguiente, es un paso en la dirección correcta. También ofrece la posibilidad de ir perfeccionándose a medida que se cuantifican otros aspectos de las opciones y el desarrollo humanos. El informe establece un programa concreto de prioridades para una mejor recopilación de datos, lo cual permitirá utilizar cada vez más el índice de desarrollo humano como una medida más auténtica del progreso socioeconómico. También hace un recuento histórico del desarrollo humano durante las últimas tres décadas y la experiencia que poseen 15 países en el manejo del crecimiento económico y el desarrollo humano. El Informe finaliza con un enfoque especial sobre los problemas del desarrollo humano en un entorno cada vez más urbano. Su orientación es práctica ya que no solamente considera qué debe hacerse, sino también en qué forma.

IDH 1991⁴³

Este informe trata sobre la financiación del desarrollo humano y se basa principalmente en la convicción de que existe un enorme potencial para reestructurar los presupuestos nacionales y la ayuda internacional a favor del

⁴² PNUD. Programa de naciones Unidas para el desarrollo. (1990): *Informe de desarrollo Humano*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Editores.

⁴³ PNUD. Programa de naciones Unidas para el desarrollo. (1991): *Informe de desarrollo Humano*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Editores.

desarrollo humano. La conclusión principal del informe es que la ausencia de compromiso político, y no la falta de recursos financieros es con frecuencia la causa verdadera del abandono en que se encuentra el hombre. El informe concluye que se ha dado una mala orientación al uso de gran parte de los recursos actuales y que éstos resultan ineficientes. Si se establecen correctamente las prioridades, habrá más dinero disponible para promover el progreso humano acelerado. Para ello el informe se concentra en el papel de los gobiernos nacionales, preguntando cómo podían generar los recursos para promover el desarrollo humano. El informe concluye que puede ahorrarse un monto enorme mediante la reestructuración de los presupuestos nacionales, de manera que se dejara de derrochar recursos en el sector militar y en empresas públicas a pérdida y se concentraran los recursos en prioridades más relevantes tales como educación básica y atención médica primaria.

Además de examinar los presupuestos nacionales en los países en desarrollo el Informe considera el potencial de reestructuración de las asignaciones de asistencia internacional. En lo que respecta a los donantes de ayuda bilateral en su totalidad, descubre que menos del 7% de su asistencia total se destina a áreas de prioridad humana en países en desarrollo. Concluye que incluso una reestructuración modesta puede redundar en grandes beneficios: la reasignación de apenas una tercera parte de la asistencia existente puede producir un aumento de cuatro veces en la cantidad que se destina a asuntos de prioridad humana. La conclusión del informe ha sido clara e inequívoca: la falta de compromiso político, no de recursos financieros, es con frecuencia la causa real de la negligencia frente a las necesidades humanas.

El Informe pone de relieve también los acontecimientos ocurridos en el mundo en 1990, sobre todo la guerra contra Irak después de la invasión de Kuwait. Afirma que se necesita un largo y costoso periodo de rehabilitación y que es nuestra obligación histórica y moral aprender la lección que nos ha dejado el conflicto reciente, se necesitan años y décadas, generaciones de personas para construir el desarrollo, y sin embargo en sólo unos segundos se puede destruir todo, el desarrollo necesita paz.

En este Informe el IDH se ha perfeccionado para ampliar el concepto original en las siguientes áreas:

- *Una nueva clasificación del IDH.* Se da una medida más amplia del conocimiento, no sólo de acuerdo con el alfabetismo adulto sino también en función de los años de escolaridad.
- *Disparidades entre los sexos.* Se elaboran índices de desarrollo humano femenino y masculino entre los 30 países para los cuales se obtuvo información suficiente. Estos IDH separados demuestran que existen grandes disparidades entre los sexos.
- *Distribución del ingreso.* En los países en los cuales la brecha entre ricos y pobres es muy amplia los promedios nacionales son muy engañosos. Por lo tanto se elaboraron estimaciones del IDH en función de la distribución del ingreso para 53 países. Estas estimaciones

indican que los logros en desarrollo humano pierden gran parte de su valor cuando no hay equidad.

- *Progreso Humano*. Se introduce una medición de los cambios del desarrollo humano a través del tiempo, desde 1970 a 1985.
- *Libertad Humana*. Se presenta un índice de libertad humana (ILH) para 88 países.

Con estas modificaciones el IDH es más útil y proporciona una visión más clara de los patrones del progreso socioeconómico. No obstante es sólo el comienzo de un proceso continuo de perfeccionamiento.

IDH 1992⁴⁴

Este informe examina el funcionamiento de los mercados internacionales a fin de determinar las formas en que satisfacen o dejan de satisfacer las necesidades de las personas más pobres del mundo. Trata de colocar el papel de los mercados mundiales en una perspectiva adecuada, la perspectiva humana, los mercados son medios para mejorar el desarrollo humano, el desarrollo humano es el fin. El informe analiza la distribución internacional de ingresos y oportunidades, mostrando como se han acentuado las disparidades en materia de ingresos en el curso de los últimos años; allí donde el comercio mundial es completamente libre y abierto (como sucede en el caso de los mercados financieros) por lo general funciona en beneficio de los más fuertes, los países en desarrollo ingresan al mercado en calidad de socios desiguales y salen con recompensas desiguales. Al examinar el desarrollo humano dentro de un contexto internacional llega a cinco grandes conclusiones:

- El crecimiento económico no mejora automáticamente las vidas de las personas, ni en sus propias naciones ni a escala internacional.
- Los países ricos y pobres compiten en el mercado internacional en calidad de socios desiguales. Si se pretende que los países en desarrollo compitan en un mayor pie de igualdad requerirán inversiones masivas en capital humano y desarrollo tecnológico.
- Los mercados globales no operan libremente, esto, a su condición de socios desiguales le cuesta a los países en desarrollo diez veces más de lo que reciben en ayuda exterior.
- La comunidad mundial precisa de políticas establecidas para proveer una red de seguridad social a las naciones pobres y a la gente pobre.
- Países industrializados y en desarrollo tienen la oportunidad de diseñar un nuevo pacto internacional y de asegurar un desarrollo humano sostenible para todos en un mundo pacífico.

⁴⁴ PNUD. Programa De Naciones Unidas Para El Desarrollo. (1992): Op. cit.

El mensaje básico del Informe 1992 es que el mundo tiene una oportunidad única de utilizar los mercados internacionales para beneficio de todos. La eliminación de muchas de las restricciones sobre el comercio mundial le ayudará a los mercados mundiales a brindar mejor los beneficios que siempre han prometido. Y al hacer una inversión sustancial en el mejoramiento de la capacidad humana, el manejo económico y la tecnología, los países en desarrollo podrán participar en el comercio mundial como socios iguales y obtener beneficios iguales.

IDH 1993⁴⁵

El tema central de este informe es la participación. La participación significa que la gente intervenga estrechamente en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos que afectan a sus vidas. En algunos casos la gente puede ejercer un control completo y directo sobre esos procesos, e otros casos el control puede ser parcial o indirecto. Lo importante es que disponga de un acceso constante a la adopción de decisiones y al poder. La participación en ese sentido es un elemento esencial del desarrollo humano.

La participación significa que la gente intervenga estrechamente en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos que afectan a sus vidas. En algunos casos la gente puede ejercer un control completo y directo sobre esos procesos; en otros casos, el control puede ser parcial o indirecto. Lo importante es que disponga de un acceso constante a la adopción de decisiones y al poder. La participación es un proceso y no un hecho aislado. Exige un mayor protagonismo en términos económicos, sociales y políticos. En términos económicos significa tener la capacidad de dedicarse libremente a cualquier actividad económica. En términos sociales significa la capacidad de intervenir plenamente en todas las formas de la vida de la comunidad, con independencia de la religión, la raza o el sexo. En términos políticos significa la libertad de elegir y cambiar el gobierno a todos los niveles desde el palacio presidencial hasta el consejo de la aldea. Todas esas formas de participación están íntimamente vinculadas entre sí. Si no existe una de ellas las demás serán incompletas y menos efectivas.

La participación no es un concepto de modo alguno nuevo. Viene formando parte del vocabulario del desarrollo desde el decenio de 1960. Pero anteriormente se refería sólo a la participación del público en proyectos o programas determinados. En el presente informe la diferencia decisiva consiste en que se considera la participación como una estrategia global del desarrollo, centrándose en el papel fundamental que debe desempeñar la gente en todas las esferas de la vida. El desarrollo humano implica ampliar sus opciones, y una mayor participación permite que la gente pueda para sí misma acceder a una gama mucho más amplia de oportunidades.

El informe se centra en la participación al desarrollo, concretamente por intermedio de los mercados, el gobierno y las organizaciones de la comunidad.

⁴⁵ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1993): *Informe de desarrollo humano 1993*. Madrid, CIDEAL, Centro de Documentación, Investigación y Documentación entre Europa, España y América Latina.

La participación en los mercados implica que sean libres y abiertos como forma dinámica de participación, tanto para los productores como para los consumidores y evalúa la medida en que los mercados están abiertos a una participación popular general. También analiza la participación de la gente en los mercados de trabajo. Demuestra cómo las estrategias actuales llevan a un aumento de la producción sin empleo y propugna un cambio fundamental en el pensamiento sobre el desarrollo. En otra parte del Informe se analiza la participación del pueblo en la gobernación. Examina la participación política y cómo pueden atender los gobiernos al público y en especial la descentralización como técnica para abrir la gobernación a una mayor participación popular. Por último se examina la participación popular en la sociedad civil, en especial el papel de las organizaciones no gubernamentales. Examina éstas desde una perspectiva tanto nacional como internacional e indica cómo esas organizaciones se pueden oponer a las estructuras existentes del poder y organizar cambios prácticos y mediante sus actividades de promoción introducir a millones de los habitantes marginados del mundo en la corriente general de la vida social y económica.

IDH 1994⁴⁶

En este informe se exploran las nuevas fronteras de seguridad humana en las vidas cotidianas de las personas, se trata de descubrir señales de alerta temprana que puedan desencadenar acciones de diplomacia preventiva a fin de que una sociedad no llegue a un punto de crisis. Se plantea un nuevo diseño de cooperación para el desarrollo en la era posterior a la guerra fría y se sugiere un programa concreto para su consideración en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social que se celebra en Copenhague en marzo de 1995. Afirmando que es necesario fortalecer sustancialmente el papel de las Naciones Unidas en la esfera del desarrollo. El programa de paz y el programa de desarrollo deben ser integrados en última instancia, sin paz no puede haber desarrollo pero sin desarrollo la paz está amenazada.

La propuesta de programa de acción para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social consta de los siguientes puntos:

- Aprobar una carta social mundial como nuevo contrato social entre todos los países y todos los pueblos.
- Refrendar un nuevo paradigma de desarrollo: el desarrollo humano sostenible, en que el crecimiento económico esté centrado en el ser humano y sea sostenible de una generación a la siguiente.
- Dar a las Naciones Unidas el mandato de preparar un plan integral para garantizar la seguridad humana mundial y proteger a las personas contra las amenazas en sus vidas cotidianas: pobreza, desempleo, estupefacientes, terrorismo, deterioro del medio ambiente y desintegración social.
- Convertir en una meta la reducción de un 3% anual de los gastos militares mundiales para el decenio de 1995-2005, y establecer que

⁴⁶ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1994): Op. cit

una cierta proporción de estos ahorros potenciales se acredite a un fondo mundial de seguridad humana.

- Aprobar un pacto de desarrollo humano para los próximos 10 años en el cual los países reserven un 20% de sus presupuestos para cuestiones humanas prioritarias.
- Exhortar a la comunidad internacional para que fortalezca el papel de las Naciones Unidas en la esfera socioeconómica y confiera a las Naciones Unidas mayores facultades en la adopción de decisiones mediante el establecimiento de un Consejo de Seguridad Económica encargado de las nuevas dimensiones de la seguridad humana mundial.
- Recomendación al Consejo Económico Mundial que examine la factibilidad de ciertas formas de tributación mundial en especial impuestos a la contaminación mundial y a los movimientos de capital especulativo. Con estos recursos se crearía un nuevo fondo mundial para la seguridad humana.

Tabla sobre la financiación de un fondo de seguridad mundial
(Miles de millones de dólares de Estados Unidos)

Fuente de financiación	Ingresos totales (1995-2000)	Ingresos anuales
Una proporción del dividendo de paz en potencia (20% de la cantidad economizada por los países industrializados y 10% de la economizada por los países en desarrollo con una reducción del 3% del gasto militar mundial).	85	14
Un impuesto del 0,05% sobre los movimientos internacionales de capital especulativo	900	150
Un impuesto mundial sobre el consumo de energía no renovable (1 dólar por barril de petróleo y de su equivalente en consumo de carbón).	395	66
Un tercio de la Ayuda oficial al desarrollo actual.	120	20
TOTAL	1.500	250

IDH 1995⁴⁷

Este informe está centrado en la condición de la mujer y el desarrollo. Propone la medición de la desigualdad en la condición de hombres y mujeres, para ello crea dos índices nuevos el IDG (el índice de desarrollo respecto al género) y el IPG (índice de potenciación del género).

En el informe se nos muestra la realidad de la situación de desigualdad en que viven las mujeres, aunque esta desigualdad viola los principales principios en que se basan los derechos humanos y el desarrollo. El disfrute de los derechos humanos por hombres y mujeres en igualdad de condiciones es un principio

⁴⁷ PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1995): *Informe sobre Desarrollo Humano*. México, Editorial Harla. S.A.

universalmente aceptado y reafirmado por la Declaración de Viena, que fue aprobada por 171 países en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos que se celebró en junio de 1993. Transcribimos a continuación algunos de los derechos que promueve:

- Igual acceso a los servicios de sociales básicos, entre ellos los de educación y salud.
- Iguales oportunidades de participación en la adopción de decisiones políticas y económicas.
- Igual remuneración por igual trabajo.
- Igual protección con arreglo a la ley.
- Eliminación de la discriminación por razones de sexo y eliminación de la violencia contra la mujer.
- Iguales derechos de los ciudadanos en todas las esferas de la vida, públicas (como el lugar de trabajo) y privadas (como el hogar).

El reconocimiento de la igualdad de los derechos entre la mujer y el hombre y la decisión de combatir la discriminación basada en el sexo, son adelantos de importancia equiparable a la abolición de la esclavitud, la eliminación del colonialismo y el establecimiento de la igualdad de derechos para minorías raciales y étnicas. El desarrollo humano es un proceso de ampliación de las opciones de las personas y no sólo de una parte de la sociedad. Ese proceso pasa a ser injusto y discriminatorio cuando la mayoría de las mujeres quedan excluidas de sus beneficios. Durante un tiempo demasiado largo se supuso que el desarrollo era un proceso que destilaría sus beneficios para llegar a las personas en todos los niveles de ingreso, y que sus efectos serían neutrales desde el punto de vista de los sexos. La experiencia ha demostrado que sucede lo contrario. En todas las sociedades nos enfrentamos con flagrantes disparidades en el ingreso y grandes discrepancias en la condición de los sexos. Avanzar hacia la igualdad en la condición de los sexos no es una meta tecnocrática, sino un proceso político. Dicho proceso requiere un nuevo tipo de pensamiento en el cual los estereotipos de mujeres y hombres sean reemplazados por una nueva filosofía que considere que todas las personas, sea cual fuere su sexo, son agentes imprescindibles para el cambio.

El informe de 1995 promueve un paradigma de desarrollo humano totalmente nuevo, que coloque al ser humano en el centro de sus preocupaciones. Cualquier intento al respecto debería abarcar al menos los tres principios siguientes:

- Es preciso consagrar como principio fundamental la igualdad de derechos entre la mujer y el hombre. Deberían individualizarse y eliminarse, mediante reformas políticas integrales y una fuerte acción afirmativa, las barreras jurídicas, económicas, políticas o culturales que impiden el ejercicio de la igualdad de derechos.
- Hay que considerar a las mujeres como agentes beneficiarias del cambio. Las inversiones en la capacidad de la mujer y la potenciación de ésta para que ejerza sus opciones no sólo constituyen un valioso fin en sí mismas, sino que son también la manera más segura de contribuir al crecimiento económico y al desarrollo en general.

- El modelo de desarrollo resultante, si bien debe encaminarse a ampliar las opciones, tanto de las mujeres como de los hombres, no debería predeterminar la manera en que diferentes culturas y distintas sociedades han de ejercer esas opciones. Lo importante es que exista, tanto para las mujeres como para los hombres, igualdad de oportunidades para efectuar opciones.

Para que el paradigma de desarrollo incorpore la condición de los sexos, será necesario introducir cambios radicales en las premisas de antigua data subyacentes a la vida social, económica y política; y es poco probable que el libre juego de los procesos económicos y políticos proporcione igualdad de oportunidades, debido a las desigualdades reinantes en las estructuras de poder. Cuando existen tales barreras estructurales, es necesaria la intervención gubernamental, a la vez mediante reformas integrales de las políticas y mediante una serie de medidas de “acción afirmativa”:

- Es preciso movilizar esfuerzos nacionales e internacionales a fin de llegar a la igualdad jurídica dentro de un periodo definido. Para alcanzar este objetivo será necesario que la comunidad internacional avance en varios frentes:
 - Debería lanzarse una campaña para la ratificación incondicional de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer por los 90 Estados Miembros de las Naciones Unidas que aún no la han firmado o ratificado, o que lo han hecho con reservas. Con estos fines debería movilizarse la presión pública.
 - Debería fortalecerse la vigilancia de la aplicación de la Convención dentro del sistema de las Naciones Unidas y deberían publicarse informes periódicos y fidedignos sobre la discriminación jurídica en los países.
 - Debería establecerse una organización no gubernamental internacional a fin de que preparara informes por países sobre aspectos fundamentales de la discriminación jurídica y sobre el adelanto hacia las metas relativas a la igualdad entre los sexos fijadas por gobiernos nacionales y foros internacionales. Podría basar sus informes en datos proporcionados por organizaciones no gubernamentales (ONG) nacionales y movilizar a grupos de presión y de gestión política, concertando alianzas para el cambio.
 - Sería menester organizar grupos de abogados a fin de ofrecer asesoramiento jurídico para poder conquistar la igualdad ante la ley.
 - Podrían organizarse campañas para impartir conocimientos jurídicos básicos, de modo que las mujeres tomaran conciencia de sus derechos jurídicos, y debería alentarse a mayor cantidad de mujeres a que estudiaran derecho.
 - A fin de facilitar el acceso femenino a los temas jurídicos, podría ser conveniente establecer cargos de “comisionadas jurídicas” a escala nacional y mundial.
 - Debería declararse que emplear la violencia contra la mujer como arma de guerra es un crimen de guerra, punible por un tribunal internacional.

- Podría ser necesario replantear muchos arreglos económicos e institucionales a fin de que las mujeres y los hombres tuvieran más opciones en el lugar de trabajo:
 - Alentar a los hombres a que participen en el cuidado de la familia. En el decenio de 1980, en la mayoría de los países industrializados cambió el concepto de licencia de maternidad, que dejó de tener el propósito de proteger la salud de la madre después del parto para pasar a proteger a padres y madres dotándolos de derechos jurídicos a la atención de los hijos. El concepto de licencia de paternidad complementó al de licencia de maternidad. Algunos países nórdicos poseen legislación que posibilita que padres y madres reduzcan el número de horas de trabajo diario a fin de atender los compromisos de la familia: a partir de 1976, Finlandia ha permitido a padres y madres de niños menores de cuatro años -y Suecia de niños menores de diez años- tengan derecho a cortar dos horas su jornada diaria de trabajo.
 - Establecer horarios flexibles de trabajo. Si los trabajadores pudieran tener la oportunidad de escalonar sus horas de trabajo, estarían en mejores condiciones de combinar el trabajo remunerado con otras responsabilidades, como el cuidado de los niños. Alemania y Japón han ideado prácticas de tiempo flexible que posibilitan a los trabajadores combinar las necesidades familiares con los planes de producción. Y los empleadores están permitiendo cada vez más que los empleados trabajen en su hogar o que lleven el hogar al trabajo (proporcionando guarderías en el lugar del trabajo).
 - Ampliar el concepto de servicios públicos. Algunos países han ampliado este concepto, que no se limita tan sólo al servicio de educación y salud, sino que abarca el cuidado del niño, incluidas guarderías diurnas y comidas escolares.
 - Cambiar los incentivos impositivos y de seguridad social. Algunos países han modificado sus sistemas impositivos y de seguridad social a fin de dar lugar a estructuras familiares diferentes de la norma de la familia compuesta por dos adultos, de los cuales uno es el sostén del hogar.
 - Cambiar la legislación sobre la propiedad, la herencia de bienes y el divorcio. Una vez que se reconoce que en la mayoría de las familias las mujeres son el principal sostén del hogar o el sostén en igualdad de condiciones, existe una base convincente para compartir en forma más equitativa los derechos a la propiedad y a la herencia y los relativos al divorcio. Estos cambios no podrían originarse en su totalidad en el Estado. Muchos surgirán de movimientos en la sociedad civil, y algunos deben de provenir de cambios en el sector empresarial.
- Debería establecerse un límite mínimo del 30% para los puestos de adopción de decisiones ocupados por las mujeres a escala nacional. Esta meta fue recomendada en 1990 por la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer de las Naciones Unidas.

- Mediante programas básicos, deberían promoverse la educación femenina universal, los mejores servicios de salud genésica y el aumento del crédito a la mujer. El análisis de la experiencia indica que en estas tres esferas críticas las mujeres se enfrentan a barreras que sólo pueden ser superadas mediante decisivas acciones de política. En la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, celebrada en el Cairo en septiembre de 1994, se destacó el principio de que *“promover la equidad y la igualdad de los sexos y los derechos de la mujer, así como eliminar la violencia de todo tipo contra la mujer y asegurarse de que sea ella quien controle su propia fecundidad son la piedra angular de los programas de población y desarrollo”*. El reto en materias políticas no es sólo prestar servicios, sino también asegurar que esas políticas y esos servicios posibiliten que las mujeres efectúen por sí mismas opciones libres. También hay que crear políticas de apoyo a planes y organizaciones intermediarias eficaces para el otorgamiento de créditos comunitarios y asegurar que las mujeres de bajos ingresos obtengan créditos del sistema financiero corriente.
- Finalmente el informe propone Un nuevo orden mundial que consagre la plena igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, en el que también se eliminen las disparidades existentes entre hombres y mujeres y se cree un ámbito propicio al pleno florecimiento del potencial productivo y creativo de ambos sexos. Este nuevo orden mundial promovería una mayor coparticipación entre hombres y mujeres en el trabajo y la experiencia, tanto en el lugar de trabajo como en el hogar. Respetaría a las mujeres como agentes imprescindibles de cambio y de desarrollo y abriría muchas más puertas para que las mujeres participaran en condiciones de mayor igualdad en las oportunidades económicas y políticas; y valoraría el trabajo y la contribución de las mujeres en todas las esferas, en condiciones de igualdad con las contribuciones de los hombres, exclusivamente sobre la base de sus méritos sin efectuar ninguna distinción. Por consiguiente el nuevo orden mundial colocaría al ser humano -mujeres y hombres- claramente en el centro del desarrollo. Sólo así podría llegarse a establecer un desarrollo humano que tuviera plenamente en cuenta la condición de los sexos.

IDH 1996⁴⁸

En este informe se analiza la compleja relación entre el crecimiento económico y el desarrollo humano. Considerando que el crecimiento económico no es un fin sino un medio para lograr el desarrollo humano. En este informe se proporcionan datos en los que se reflejan las actuales pautas de desequilibrio mundial: en los últimos 15 años ha ido en aumento en todo el mundo la polarización económica, tanto entre distintos países como dentro de un mismo país, a la vez se ofrecen propuestas para que existan posibilidades de un futuro más positivo. El mensaje fundamental es que no hay vínculos automáticos entre crecimiento económico y desarrollo humano, pero cuando se forjan tales vínculos

⁴⁸PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1996): Op. cit.

mediante políticas deliberadas, puede lograrse un refuerzo mutuo, de modo que el crecimiento económico impulse eficaz y rápidamente el desarrollo humano.

En este Informe se realizó un estudio econométrico de diversos países a fin de analizar el grado de fortaleza del vínculo entre el desarrollo humano y el crecimiento económico. En la primera parte del estudio se examinaron los efectos del crecimiento económico, del gasto social y de la distribución de ingreso sobre los niveles de dos indicadores de desarrollo humano y los cambios de esos indicadores: esperanza de vida y mortalidad infantil. En la segunda parte se examinaron los vínculos inversos, analizando los efectos de la esperanza de vida, la inversión interna bruta y la distribución de ingresos sobre el crecimiento económico. Los resultados confirman que hay una relación positiva y bidireccional entre el desarrollo humano y el crecimiento económico, también ponen de manifiesto la importancia de otros factores, como el gasto social y la distribución del ingreso, en la determinación de los niveles y el ritmo de adelanto de los indicadores de desarrollo humano. El análisis también incluyó los vínculos entre el desarrollo humano y el crecimiento económico. Los resultados indican que el desarrollo humano también tiene un sustancial efecto positivo sobre el crecimiento económico. Se estima que un aumento del 10%, en la esperanza de vida correspondiente a 1970, o sea 5'7 años aumenta la tasa media de crecimiento del PIB per cápita en 1'1 porcentual por año. Los resultados de otros indicadores de desarrollo humano también arrojan sustanciales efectos positivos sobre la tasa de aumento del ingreso per cápita. Esos resultados guardan coherencia con muchos estudios multinacionales sobre los factores determinantes del aumento del ingreso.

Estos resultados empíricos indican que el aumento del ingreso, el incremento del gasto social y una mayor uniformidad en la distribución del ingreso son todos importantes factores determinantes del desarrollo humano. Cuanto mayores sean, la tasa de aumento del ingreso y la proporción del PIB que invierte en salud y educación, y cuanto más uniforme sea la distribución del ingreso, tanto mayor se espera que ha de ser el adelanto en los indicadores de desarrollo humano. Cuanto más alto sea el PIB per cápita, tanto menor será la tasa de mortalidad infantil y tanto mayor será la esperanza de vida al nacer. Y cuanto mayor sea el gasto social y cuanto más uniforme sea la distribución del ingreso, tanto menor será la tasa de mortalidad infantil.

Se comprobó a su vez, que el Desarrollo Humano es un importante factor determinante de la tasa de incremento del ingreso: cuanto mayor sea la esperanza de vida, tanto mayor será la tasa de aumento del ingreso per cápita. La importancia de analizar los factores determinantes del aumento del ingreso reside, naturalmente, en que muchos aspectos de la capacidad humana dependen esencialmente de las circunstancias económicas de la gente. Por ende, aún cuando algunos aspectos básicos de la capacidad humana, como la esperanza de vida, ingresen a título de insumo en la ecuación del crecimiento económico, constituyen primordialmente fines en sí mismos, mientras que el crecimiento económico es el medio para ampliar los diversos aspectos de la capacidad.

El informe de este año introduce una nueva medición multidimensional de la privación humana, el índice de pobreza de capacidad (IPC). Tiene por objeto complementar el índice de pobreza de ingreso, y se concentra en la capacidad humana, igual que el índice de desarrollo humano. Pero en lugar de examinar la situación media de la capacidad de la gente, refleja el porcentaje de gente que carece de capacidad humana básica o mínimamente esencial. En el IPC se tiene en cuenta la falta de tres capacidades básicas. La primera es la capacidad de estar bien alimentado y sano, representada por la proporción de niños menores de cinco años que tienen peso insuficiente. La segunda es la capacidad de procreación en condiciones saludables, indicada por la proporción de nacimientos sin asistencia de personal de salud capacitado. La tercera es la capacidad de tener educación y conocimientos, representada por la alfabetización femenina. Este índice es notable por el hincapié que hace en la privación de la mujer, que en algunos países es grave e influye muy negativamente en el desarrollo humano de la sociedad. Respecto de cada país se suman esas cantidades y se dividen entre tres para obtener una media aritmética simple. Mientras más baja es esta media, menor es la pobreza de capacidad. Al aplicar este nuevo índice se descubre una variación importante en los resultados, por ejemplo, en los países en desarrollo son pobres en cuanto a ingreso 900 millones pero 1.600 millones de personas son pobres en cuanto a capacidad. Este índice demuestra que no puede erradicarse la pobreza simplemente mediante el aumento de ingreso. Se requerirá además un aumento general de la capacidad humana básica y el aprovechamiento productivo de esa capacidad.

IDH 1997⁴⁹

Estudia la pobreza desde la perspectiva del Desarrollo Humano. Se concentra no sólo en la pobreza de ingreso sino en la pobreza desde la perspectiva del Desarrollo Humano, la pobreza como denegación de opciones y oportunidades para vivir una vida tolerable. Si el Desarrollo Humano consiste en ampliar las opciones del ser humano, la pobreza significa que se deniegan las oportunidades y las opciones más fundamentales del Desarrollo Humano: vivir una vida larga, sana y creativa y disfrutar de un nivel decente de vida, libertad, respeto por sí mismo y del los demás.

El contraste entre Desarrollo Humano y pobreza humana refleja dos maneras diferentes de evaluar el desarrollo. Una manera “la perspectiva aglutinadora”, se concentra en los adelantos de todos los grupos de cada comunidad, desde los ricos hasta los pobres. Esto contrasta con otro punto de vista “la perspectiva de la privación”, en que se juzga el desarrollo por la forma en que viven en cada comunidad los pobres y las personas privadas de recursos. El interés en el proceso de desarrollo se refiere a ambas perspectivas. Sucesivos Informes de Desarrollo Humano se han preocupado de ambas formas de considerar el progreso. Este Informe estudia en particular la privación en cuanto al desarrollo humano, incluida una medición del desarrollo humano desde la perspectiva de la privación.

⁴⁹PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1997): *Informe de Desarrollo Humano*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

El informe específicamente muestra la pobreza desde tres perspectivas: la perspectiva del ingreso, la perspectiva de las necesidades básicas y la perspectiva de capacidad:

- *Perspectiva de ingreso.* Una persona es pobre sólo cuando su nivel de ingreso es inferior a la línea de pobreza que se ha definido. Muchos países han adoptado líneas de pobreza de ingreso para vigilar los progresos hechos en la reducción de incidencia de la pobreza. Con frecuencia se define la línea de la pobreza en términos de tener el ingreso suficiente para una cantidad determinada de alimentos.
- *Perspectiva de las necesidades básicas.* La pobreza es la privación de los medios materiales para satisfacer en medida mínimamente aceptable las necesidades humanas. Este concepto de privación va mucho más allá de la falta de ingreso privado: incluye la necesidad de servicios básicos de salud y educación y otros servicios esenciales que la comunidad tiene que prestar. Reconoce además la necesidad de empleo y de privación.
- *Perspectiva de capacidad.* La pobreza representa la ausencia de ciertas capacidades básicas para funcionar, una persona que carece de la oportunidad para lograr algunos niveles mínimamente aceptables de esos funcionamientos. Estos funcionamientos pueden variar, desde los físicos (estar vestido, nutrido...) hasta logros sociales como participar de la vida de la comunidad. El criterio de capacidad conjuga los conceptos de pobreza absoluta y relativa, ya que la privación relativa de ingreso y productos puede provocar una privación absoluta de capacidad mínima.

Asimismo se utiliza el criterio del modo sostenible de ganarse un sustento aplicado al estudio de la pobreza, este criterio ha constatado que la pobreza depende del contexto, el carácter de la privación humana varía con las condiciones sociales y económicas de la comunidad de que se trate. Por eso es muy importante contar con la participación local, según ese criterio cada comunidad puede definir los criterios de bienestar y los elementos fundamentales de la privación según aparezcan en el contexto local.

El Índice de Pobreza Humana (IPH) presentado en este informe se concentra en la privación de tres elementos esenciales de la vida humana: la longevidad, los conocimientos y un nivel de vida decente.

IDH 1998⁵⁰

Analiza el consumo y su relación con el Desarrollo Humano. Se muestra un concepto de consumo desde la perspectiva de la gente, como medio para ampliar la capacidad de la vida para vivir largo tiempo y bien, sin que se afecte negativamente el bienestar de otros, y siendo justo tanto para las generaciones futuras como para las actuales al respetar la capacidad de sustento del planeta y al estimular el surgimiento de comunidades animadas y creativas.

⁵⁰PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1998): *Informe de Desarrollo Humano 1998*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

Actualmente el consumo va en desmedro de la base ambiental de recursos y exacerba las desigualdades. Si se mantienen las tendencias inalteradas, sin redistribuir de los consumidores de elevado ingreso a los de bajo ingreso, sin cambiar de bienes y tecnologías de producción contaminante a otros más limpios, sin fomentar bienes que potencien a los productores pobres, sin cambiar las prioridades de consumo sustituyendo la exhibición conspicua a la satisfacción de necesidades básicas, los actuales problemas del consumo con el Desarrollo Humano se agravarán. Para resolver este problema es necesario un cambio frente al consumo:

- *Un consumo compartido.* Que garantice las necesidades básicas de todos.
- *Un consumo fortalecedor.* Basado en el aumento de la capacidad humana.
- *Un consumo socialmente responsable.* De manera que el consumo de unos no ponga en peligro el bienestar de otros.
- *Un consumo sostenible.* Sin comprometer las opciones de las futuras generaciones.

El informe se ocupa de estudiar los vínculos entre desarrollo y consumo, cómo y por qué se rompen los vínculos, cómo restaurarlos y mantenerlos. Se analizan las tendencias mundiales y los efectos de las pautas de consumo sobre los recursos naturales, sus efectos en el medio ambiente y la desigualdad:

- El consumo en constante expansión somete a tensión el medio ambiente con emisiones y derroches que contaminan la tierra y destruyen los ecosistemas por el agotamiento y degradación en aumento de recursos renovables que van en desmedro del medio de vida.
- Los consumidores dominantes del mundo se concentran de manera abrumadora entre los que tienen buena situación, pero el daño ambiental provocado por el consumo mundial recae severamente sobre los pobres.
- Las presiones del gasto competitivo y el consumo conspicuo hacen que la opulencia de algunos se convierta en la exclusión social de muchos. Cuando hay gran presión social para mantener niveles elevados de consumo y la sociedad estimula el gasto competitivo para hacer exhibiciones conspicuas de riqueza, las desigualdades del consumo profundizan la pobreza y la exclusión social.

Finalmente se proponen opciones normativas para que las sociedades establezcan vínculos positivos entre el consumo y el desarrollo humano mediante un programa de acción basado en siete puntos:

- Garantizar requisitos de consumo mínimo para todos, como un objetivo normativo explícito en todos los países.
- Desarrollar y aplicar tecnologías y métodos ambientalmente sostenibles para los consumidores pobres tanto como para los opulentos.
- Eliminar los subsidios negativos y reestructurar los impuestos de manera que se deje de incentivar el consumo que daña el medio

ambiente para incentivar el consumo que promueve el desarrollo humano.

- Fortalecer la acción pública en pro de la educación y la información de los consumidores y de la protección ambiental.
- Fortalecer los mecanismos internacionales para controlar los efectos del consumo a escala mundial.
- Formar alianzas más fuertes entre los movimientos de protección de los derechos del consumidor, protección ambiental, erradicación de la pobreza, igualdad de género y derechos del niño.
- Pensar a escala global, actuar en el plano local. Basarse en las iniciativas novedosas de la gente y las comunidades de todas partes. Fomentar la acción y coordinación entre la sociedad civil, el sector privado y el gobierno.

IDH 1999⁵¹

El tema es la mundialización con rostro humano. La mundialización no es nueva, pero en la era actual tiene características distintivas. El espacio se reduce cada vez más, el tiempo se hace cada vez más breve y las fronteras desaparecen, vinculando la vida de la gente de manera más profunda, más inmediata que nunca antes.

Existen nuevas condiciones que caracterizan la nueva situación mundial:

- *Mercados nuevos*: mercados de divisas y capitales vinculados a escala mundial, funcionando 24 horas al día.
- *Instrumentos nuevos*: vínculos de Internet, telefonía móvil, redes de medios de comunicación.
- *Actores nuevos*: La Organización Mundial del Comercio (OMC) con atribuciones por encima de los gobiernos nacionales, empresas multinacionales con más poder económico que muchos estados, redes mundiales de Organizaciones no Gubernamentales (ONG).
- *Nuevas normas*: acuerdos multilaterales sobre comercio, servicios y propiedad intelectual, con le apoya de fuertes mecanismos de aplicación y más obligatorios para los gobiernos nacionales, que reducen el ámbito de la política nacional.

El Informe propone que las oportunidades y los beneficios de la mundialización se distribuyan más ampliamente, la mundialización ofrece grandes posibilidades para el adelanto humano, pero sólo con una estructura de gobierno más fuerte –en los planos local, nacional, regional y mundial- para preservar las ventajas de los mercados mundiales y la competencia a escala mundial, pero a la vez brindando espacio para que funcione para la gente, en su beneficio, esto implica una mundialización con: ética, equidad, inclusión, seguridad humana, sostenibilidad y desarrollo.

⁵¹ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1999): *Informe de Desarrollo Humano*. Madrid. Ediciones Mundi Prensa.

Se denuncia que la mundialización está generando nuevas amenazas a la seguridad humana, tanto en los países ricos como en los países pobres: hay un aumento de volatilidad financiera e inseguridad económica, inseguridad en materia de salud debido al aumento de los viajes y la inmigración que difunden el VIH/SIDA, inseguridad cultural para las culturas más pobres o minoritarias, inseguridad personal, inseguridad ambiental, inseguridad política y de la comunidad debido a las nuevas características de los conflictos como consecuencia de la mundialización. También se analizan las nuevas tecnologías de la información que impulsan la mundialización, pueden fomentar grandes adelantos en salud y educación pero a la vez está polarizando al mundo entre conectados y aislados.

Como solución en el informe se propone la creación de una nueva estructura de gobierno más fuerte –local, nacional, regional y mundial- que constituya el marco de las normas, instituciones y prácticas establecidas que pueda fijar límites y de incentivos para la conducta de los individuos, las organizaciones y las empresas que contrarresten el poder del mercado priorizando el bienestar humano. El programa de acción que propone se centra en siete tareas clave, cada una de las cuales requiere medidas en los planos nacional e internacional:

- Fortalecer las políticas y medidas en pro del desarrollo humano, y adaptarlas a la nueva economía mundial.
- Reducir las amenazas de la volatilidad financiera –de la economía de auge y depresión- y todo su costo humano.
- Adoptar a escala mundial medidas más decididas para hacer frente a las amenazas mundiales a la seguridad humana.
- Realizar la acción pública encaminada a desarrollar tecnologías en pro del desarrollo humano y la erradicación de la pobreza.
- Reducir la marginación de los países pobres y pequeños.
- Solucionar los desequilibrios de las instituciones de la estructura de gobierno mundial con nuevos intentos por crear un sistema más incluyente.
- Formular una organización más coherente y democrática de la estructura de gobierno mundial para el s. XXI.

IDH 2000⁵²

Trata sobre la profundización de la democracia en un mundo fragmentado. Afirma que para que las políticas y las instituciones políticas promuevan el desarrollo humano y protejan la libertad y la dignidad de todas las personas se ha de ampliar y consolidar la democracia. Se requiere gobernabilidad democrática tanto de forma como de contenido ya que los países sólo pueden promover el desarrollo humano para todos si cuentan con sistemas de gestión pública que respondan completamente ante toda la gente y si todas las personas pueden participar en los debates y las decisiones que afectan a sus vidas. No basta con las elecciones ya que el cumplimiento de todos los derechos humanos requiere

⁵² PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2000): *Informe de Desarrollo Humano 2000*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

una democracia incluyente que proteja los derechos de las minorías, prevea la separación de poderes y vele por la responsabilidad pública.

Una democracia que da poder al pueblo debe construirse desde adentro, no se puede importar, para ello es necesario edificar en los países instituciones clave para una gobernabilidad democrática:

- Un sistema representativo, con partidos políticos que funciones correctamente y asociaciones basadas en intereses comunes.
- Un sistema electoral que garantice elecciones libres y justas, así como el sufragio universal.
- Un sistema de controles y comprobaciones basado en la separación de poderes, en el que el poder judicial y el poder legislativo sean independientes.
- Una sociedad civil dinámica, capaz de supervisar al Gobierno y a las transacciones privadas y de brindar alternativas para la participación política.
- Medios informativos libres e independientes.
- Un control civil eficaz del gobierno y de otras fuerzas de seguridad.

La democracia requiere un proceso profundo de desarrollo político para que la cultura y los valores democráticos puedan arraigar en todos los sectores de la sociedad. El tipo de democracia que elige un país depende de su historia y de sus instituciones, los países son forzosamente democráticamente diferentes.

Las iniciativas para crear una gobernabilidad más inclusiva y más responsable afrontan dos retos principales. El primero es aumentar el pluralismo: ampliar el espacio destinado a grupos ajenos a las instituciones oficiales del Estado para que participen en procesos mundiales de adopción de decisiones, especialmente a la hora de abordar mecanismos para modificar la conducta de los sectores empresariales privados. El segundo es aumentar la participación y la responsabilidad de las instituciones multilaterales para que los países en desarrollo desempeñen una función más importante.

IDH 2001⁵³

Analiza como poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano. El informe hace un estudio de cómo la tecnología de la información y las comunicaciones pueden ser un medio para erradicar la pobreza en el s. XXI. Primero debido a que constituyen un aporte omnipresente en casi todas las actividades humanas, pudiendo emplearse en una variedad casi infinita de lugares para innumerables fines. Segundo, la tecnología de la información y las comunicaciones elimina obstáculos que se oponen al desarrollo humano de tres maneras que antes resultaban imposibles:

- *Elimina los obstáculos que se oponen al conocimiento.* El acceso a la información es tan esencial como la educación para la formación de

⁵³ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2001): Op. cit.

capacidades humanas. Si bien la educación desarrolla la capacidad cognoscitiva, la información dota de contenido al conocimiento. La Internet y la World Wide Web pueden suministrar información a pobres y ricos por igual.

- *Elimina los obstáculos que se oponen a la participación.* En los años recientes las comunidades mundiales por la Internet sirvieron de impulso a muchos movimientos de la sociedad civil del planeta: el acuerdo sobre la prohibición de las minas terrestres, las iniciativas para el alivio de la deuda a los países desfavorecidos y los esfuerzos para suministrar medicamentos contra el VIH/SIDA en los países pobres. También los ciudadanos de todo el mundo utilizan la Internet para exigir más responsabilidad a los gobiernos, como ejemplo las campañas utilizadas por correo electrónico originaron un movimiento que depuso al Presidente de Filipinas, Joseph Estrada.
- *Elimina los obstáculos que se oponen a las oportunidades económicas.* La tecnología de la información y de las comunicaciones y las industrias conexas se cuentan entre los sectores más dinámicos de la economía mundial. Ofrecen a los países en desarrollo posibilidades de aumentar sus exportaciones, crear buenos empleos y diversificar la economía, este sector requiere menos inversiones iniciales en términos de capital e infraestructuras que los sectores más tradicionales.

Aparece el índice de adelanto tecnológico (IAT) con el que se trata de reflejar en qué medida un país está creando y difundiendo la tecnología y construyendo una base de conocimientos humanos y, por ende, su capacidad para tomar parte en las innovaciones tecnológicas de la era de las redes. Este índice compuesto mide los logros y no las posibilidades o los esfuerzos. No es un índice para precisar qué país está a la cabeza del desarrollo de la tecnología en el mundo sino para determinar en qué medida el conjunto del país participa en el uso y la creación de la tecnología. También se muestra un mapa mundial con los logros tecnológicos. El mapa indica enormes desigualdades entre distintos países, no sólo en lo concerniente a la innovación y el acceso, sino también en lo tocante a la educación y las aptitudes necesarias para aprovechar eficazmente la tecnología.

En el informe se muestra al mercado como impulsor del progreso tecnológico, pero esto implica que la tecnología se difunda de manera desigual ya que se crea en respuesta a las presiones del mercado y no de las necesidades de los pobres, que tienen escaso poder de compra. Para compensar las fallas de los mercados mundiales no bastan las políticas nacionales, se necesitan nuevas iniciativas internacionales y una aplicación equitativa de las normas mundiales, a fin de encauzar a las nuevas tecnologías hacia las necesidades más urgentes de los pobres del mundo.

IDH 2002⁵⁴

⁵⁴ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002): Op. cit.

El tema que trabaja es “profundizar la democracia en un mundo fragmentado. Desarrolla la idea de que la política es tan importante para el éxito del desarrollo como la economía. La reducción sostenible de la pobreza requiere que haya un crecimiento equitativo, pero también requiere que los pobres tengan poder político. La mejor forma de conseguirlo de manera coherente con los objetivos del desarrollo humano es erigir formas firmes y profundas de gobernabilidad democrática en todos los niveles de la sociedad. El mensaje central de este informe es que la gobernabilidad efectiva reviste importancia capital para el desarrollo humano, y que las soluciones duraderas tienen que ir más allá de los temas limitados, y basarse más firmemente en una acepción más amplia de política democrática, no se trata de la democracia que practica un país o un grupo de países determinados, sino más bien de un conjunto de principios y valores fundamentales que permitan que los pobres reciban poder a través de la participación y, al mismo tiempo que se les proteja contra las acciones arbitrarias e irresponsables que les infligen en su vida los gobiernos, las empresas multinacionales y otras fuerzas. Esto significa que hay que conseguir que las instituciones y el poder se estructuren y distribuyan de tal forma que brinden espacio y voz reales a los pobres y que creen mecanismos por cuyo conducto los poderosos –sean dirigentes políticos, empresas u otros agentes influyentes– puedan ser considerados responsables de sus actos. En el plano nacional semejante profundización de la democracia exige concentrarse en el fortalecimiento de las instituciones estatales democráticas que constituyen la base necesaria para lograr cualquier objetivo más amplio y, a nivel mundial, esta profundización de la democracia pone de relieve la urgencia de forjar un espacio internacional más democrático en el que se brinde a los países en desarrollo tanto un lugar en el debate, como una opinión válida en las decisiones que les afecten.

En este informe se estudia la medición de la gobernabilidad, en la que se miden la democracia y los derechos civiles. Utilizan dos tipos de indicadores: *indicadores objetivos de la gobernabilidad* e *indicadores subjetivos*, ambos se complementan entre sí.

Indicadores objetivos de gobernabilidad

- Fecha de elección más reciente.
- Número de votantes.
- Año en que la mujer recibió el derecho a votar.
- Sitios en el parlamento ocupados por mujeres.
- Afiliación a sindicatos.
- Organizaciones no gubernamentales.

Indicadores subjetivos de gobernabilidad

- Clasificación Polito: competitividad de elección del jefe ejecutivo, apertura en la designación del jefe ejecutivo, límites al poder del jefe ejecutivo, regulación de la participación, regulación de la designación de ejecutivo y competencia de participación.
- Libertades civiles: libertad de expresión y creencia, libertad de asociación y derechos organizacionales, estado de derecho y derechos

humanos, autonomía personal y derechos humanos, autonomía y derechos económicos.

- Derechos políticos: elecciones libres y justas a los cargos con poder real, libertad de organización política, oposición importante, libertad del dominio de grupos poderosos y autonomía o inclusión política de grupos minoritarios.
- Libertad de prensa: objetividad de los medios de información y libertad de expresión.
- Voz y responsabilidad: elecciones libres y justas, libertad de prensa, libertades civiles, derechos políticos, los militares en la política, cambio de gobierno, transparencia, se mantiene informado al sector empresarial de las novedades en leyes y políticas, el sector empresarial puede expresar sus inquietudes ante los cambios en las leyes y políticas.
- Estabilidad política y ausencia de violencia: percepciones de la probabilidad de desestabilización (tensiones étnicas, conflicto armado, disturbio social, amenaza terrorista, conflicto interno, fragmentación del espectro político, cambios constitucionales, golpes militares).
- Orden público: imparcialidad legal y observancia popular de la ley.
- Estado de derecho: mercados negros, aplicabilidad de contratos privados y gubernamentales, corrupción bancaria, crimen y robo como obstáculos a los negocios, pérdidas y costos relacionados con la delincuencia, imprevisibilidad del poder judicial.
- Eficacia del gobierno: calidad burocrática, costo de las transacciones, calidad de la atención de la salud pública, estabilidad del gobierno.
- Índice de percepción de la corrupción: la corrupción política percibida por empresarios, académicos y analistas de riesgos.
- Soborno: corrupción entre funcionarios públicos, corrupción como obstáculo a los negocios, frecuencia de pagos irregulares a funcionarios y jueces, percepciones de corrupción en la administración pública, pago de intereses de negocios.

IDH 2003⁵⁵

Este informe se centra en los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Estos objetivos nacieron de la Declaración del Milenio suscrita por 189 países en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas de septiembre de 2000. En una parte del informe se determinan los mayores problemas que existen ahora para lograr estos objetivos de desarrollo, se analiza lo que se precisa hacer para revertir los retrocesos y se ofrecen propuestas concretas sobre cómo acelerar la consecución de los Objetivos en todo el mundo. El informe propone también un Pacto de Desarrollo del Milenio con el fin de crear una nueva alianza entre los países desarrollados y en desarrollo. Este pacto, cuyo principal objetivo es aplicar la Declaración del Milenio, establece un marco amplio para determinar cómo adecuar y adaptar las estrategias de desarrollo nacionales y el apoyo internacional de los donantes, los organismos internacionales y otros, para responder a las dimensiones del reto que plantean los objetivos. Además, el pacto responsabiliza directamente a ambas partes, ya que exige reformas

⁵⁵ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2003): Op. cit.

audaces a los países pobres y obliga a los países donantes a dar un paso adelante y respaldar esos esfuerzos. Lo que pretende el pacto es poner de relieve las áreas clave de intervención (desde la gobernabilidad democrática, hasta la estabilidad económica o los compromisos en materia de salud y educación) que deberían ser el motor tanto de los esfuerzos nacionales como del apoyo internacional hacia la consecución de los Objetivos. Estos Objetivos constituyen un manifiesto de desarrollo destinado a los ciudadanos de a pie de todo el mundo, en el que se plantean cuestiones con un plazo determinado, medibles y sencillas.

Vamos a mostrar, a modo de ejemplo, los indicadores que ha propuesto el PNUD para el informe de este año 2003. Aunque varían algunos de estos indicadores de año a año, sí se mantienen los principales, y la filosofía del resto. En él se puede observar la importancia en primer lugar del concepto de Desarrollo Humano, por encima del crecimiento económico, y en segundo la necesidad de un desarrollo sostenible. Junto a éstos un compromiso con la educación y la potenciación del género en el desarrollo.

I. Vigilancia del desarrollo humano: ampliación de las posibilidades de la gente

- Índice de desarrollo humano.
- Tendencias del índice del desarrollo humano.
- Pobreza humana y de ingresos: países en desarrollo.
- Pobreza humana y de ingresos: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Europa central, oriental y la Comunidad de Estados Independientes.

II. Para vivir una vida larga y saludable

- Tendencias demográficas.
- Compromiso con la salud: acceso, servicios y recursos.
- Principales crisis y problemas de salud mundiales.
- Supervivencia: progresos y reveses.

III. Adquirir conocimientos

- Compromiso con la educación: gasto público.
- Alfabetización y matriculación.
- Tecnología: difusión y creación.

IV. Tener acceso a los recursos necesarios para un nivel de vida digno

- Resultados económicos.
- Desigualdad de ingresos o consumo.
- La estructura del comercio.
- Corrientes de ayuda de los países miembros del CAD.
- Corrientes de ayuda, capital privado y deuda.
- Prioridades del gasto público.
- Desempleo en los países de la OCDE.

V. Conservarlos para las generaciones futuras

- Energía y medio ambiente.

VI. Garantizando la seguridad personal

- Refugiados y armamento.
- Víctimas de la delincuencia.

VII. Logrando la igualdad para todos, hombres y mujeres

- Índice de desarrollo relativo al género.
- Índice de potenciación de género.
- Desigualdad de género en la educación.
- Desigualdad de género en la actividad económica.
- Género: carga de trabajo y dedicación del tiempo.
- Participación política de la mujer.

VIII. Instrumentos de derechos humanos y derechos laborales

- Situación de los principales instrumentos nacionales de derechos humanos.
- Situación de los convenios de los derechos laborales fundamentales.

IDH 2004⁵⁶

El Informe 2004 busca analizar y ofrecer sólidos argumentos sobre lo que significa en la práctica la idea de formar y administrar la política de la identidad y la cultura de una manera coherente con los principios fundamentales del desarrollo humano.

Mostramos a continuación uno de los cuadros en los que se esquematizan sus propuestas:

⁵⁶ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2004): *Informe de Desarrollo Humano 2004*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

Cuadro 2.2. (IDH 2004/37)

LA INTEGRACIÓN DE POLÍTICAS MULTICULTURALES A LAS ESTRATEGIAS DE DESARROLLO HUMANO				
Tres pilares de la estrategia de desarrollo humano	Necesario para la libertad cultural	Pero no suficiente para la libertad cultural	Políticas multiculturales adicionales	Potenciales contradicciones entre las metas del multiculturalismo y los tres pilares
Democracia	La democracia es la única forma de gobierno compatible con todas las libertades y derechos humanos, incluidos la libertad y los derechos culturales.	La democracia hace poco para dar cabida a los intereses de las minorías. Las democracias bien organizadas no han acogido las demandas de reconocimiento cultural presentadas por grupos que se identifican por su etnia, lengua y religión, incluidas aquellas de los indígenas y los inmigrantes. La democracia también permite el surgimiento de grupos extremistas violentos.	Incorporar la apertura de espacios para las identidades minoritarias y adoptar políticas multiculturales. Considerar el federalismo asimétrico y la participación en el poder ejecutivo. Reconocer las identidades y las ciudadanías múltiples.	Las demandas de reconocimiento cultural con frecuencia son presentadas por grupos no-democráticos. Las demandas pueden contraponerse a la conformación de la democracia y congelar las prácticas tradicionales que en nombre de la "autenticidad" resultan opresoras y pueden ser compartidas por muchos miembros del grupo en cuestión.
Crecimiento a favor de los pobres	El crecimiento a favor de los pobres es necesario para revertir la exclusión socio-económica (exclusión de participar) de los grupos culturales.	El crecimiento a favor de los pobres no es suficiente para superar la discriminación y enmendar los errores del pasado.	Idear programas especiales de apoyo para la creación de empleos, la capacitación y la entrega de créditos. Instaurar programas de discriminación positiva.	La discriminación positiva contradice los principios de la igualdad. ¿Son quizás los programas especiales una solución alternativa a la discriminación positiva?
Expansión equitativa de las oportunidades sociales	La expansión equitativa de las oportunidades sociales es necesaria para revertir la exclusión socio-económica de los grupos culturales.	La expansión equitativa de las oportunidades sociales no es suficiente para superar la discriminación y enmendar los errores del pasado. Además tal medida tampoco acoge la demanda de oportunidades diferentes como aquella por distintos tipos de educación.	Idear programas especiales de apoyo a los grupos excluidos. Instaurar programas de discriminación positiva. Ofrecer servicios especiales con financiamiento público, como escuelas.	La discriminación positiva contradice los principios de la igualdad. ¿Son quizás los programas especiales una solución alternativa a la discriminación positiva? Tal medida podría implicar una "inclusión injusta", así como la exclusión de múltiples otras alternativas y oportunidades a disposición de los demás ciudadanos.

Si el mundo desea lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio y erradicar definitivamente la pobreza, primero debe enfrentar con éxito el desafío de construir sociedades inclusivas y diversas en términos culturales; esto no sólo es necesario para que los países puedan dedicarse a otras prioridades, tales como el crecimiento económico y la prestación de servicios de salud y educación para todos los ciudadanos, sino porque permitir la expresión cultural plena de toda la gente en sí es un objetivo importante del desarrollo.

Rectificar la exclusión cultural de las mayorías y de otros grupos marginados requiere más que el solo hecho de otorgar libertades civiles y políticas mediante instrumentos de democracia mayoritaria y políticas socioeconómicas equitativas. Los estados deben formar políticas multiculturales explícitas que aseguren el reconocimiento cultural. El informe ofrece un estudio con las características para la construcción de democracias multiculturales. Divide en cinco áreas la forma en que los estados pueden integrar el reconocimiento cultural en sus estrategias de desarrollo humano:

- Políticas que aseguren la participación política de grupos culturales diversos:
 - Poder compartido mediante federalismo asimétrico.
 - Compartir el poder a través de la Mancomunidad: proporcionalidad y acuerdos electorales representativos.
- Políticas sobre religión y prácticas religiosas. Deben protegerse tanto las dimensiones religiosas como las opciones individuales:
 - Los estados deben dar cabida a todas las religiones, para que haya cierto intercambio entre los diferentes credos, y dentro de ciertos límites para las críticas.
 - Ninguna religión debe ser propiciada por el estado, ni tener mayor privilegio político y social.
 - Los individuos deben ser libres no sólo para criticar la religión en la que nacieron, sino para rechazarla a cambio de otra o para no profesar ninguna.
- Políticas referentes al derecho consuetudinario y al pluralismo jurídico. Todos los sistemas jurídicos –sean unitarios o plurales- deben adoptar estándares internacionales de derechos humanos, incluida la equidad de género. Los intentos de otorgar un reconocimiento público al derecho consuetudinario pueden ayudar a crear un sentido de inclusión en el conjunto de la sociedad.
- Políticas nacionales sobre el uso de múltiples lenguas. La experiencia mundial demuestra que las políticas sobre la lengua amplían las oportunidades a las personas de muchas maneras. Con frecuencia se necesitan fórmulas como la trilingüe que recomienda la UNESCO:
 - Una lengua internacional (para participar en las redes y en la economía global)
 - Una lengua franca (de enlace local)
 - Una lengua materna.

- Políticas destinadas a revertir la exclusión socioeconómica:
 - Confrontar las inversiones sociales desiguales para lograr la igualdad de oportunidades.
 - Reconocer las demandas colectivas legítimas por la tierra y el sustento.
 - Tomar medidas positivas en beneficio de los grupos desfavorecidos.

El mensaje principal de este Informe destaca el amplio potencial con que contamos para crear un mundo más pacífico y próspero si se incorpora el tema de la cultura a la práctica y la teoría más convencional del desarrollo; esto sin pretender la sustitución de las prioridades tradicionales, sino más bien para complementarlas y fortalecerlas. La cara menos recordada del tema del desarrollo es que los países en desarrollo suelen contar con tradiciones culturales más ricas y diversas (ya sea en el ámbito de la lengua, el arte, la música u otros) que sus contrapartes más desarrolladas del Norte. Aunque la globalización de la cultura de masas, ya sea en la literatura, el cine o la televisión, represente una clara amenaza para estas culturas tradicionales, también abre nuevas oportunidades tanto en el caso puntual de grupos postergados (los aborígenes de Australia o los Inuit del Ártico que logran acceso a mercados mundiales del arte, como en el sentido más amplio de crear sociedades más interesantes, creativas y vitales.

2.2.2. Caracterización del desarrollo del Banco Mundial

Frente a estos indicadores ofrecidos por el PNUD, el Banco Mundial se fija como primer factor de medida en el Producto Nacional Bruto per cápita. Junto a éste, los otros indicadores básicos del Banco Mundial son la tasa media de crecimiento anual del PNB per cápita, la tasa media de inflación anual, la esperanza de vida al nacer y la tasa de alfabetización de adultos (separada para hombres y mujeres). El resto de indicadores versan sobre la estructura de la producción, el crecimiento del consumo y la inversión, la demanda, gasto e ingresos públicos, comercio exterior, balanza de pagos, deuda externa, población y demografía, salud y nutrición, educación, género, urbanismo e infraestructuras. En el tratamiento de estos índices se observa una visión del desarrollo más economicista que la visión del PNUD. Sin embargo, también hay que resaltar que dos de los últimos títulos de los Informes de Desarrollo Mundial del Banco Mundial: “La lucha contra la pobreza” y “Desarrollo sostenible en un mundo dinámico” suponen un acercamiento a la visión del PNUD.

El Marco Integral de Desarrollo (MID)⁵⁷

El Banco Mundial ha preparado el Marco Integral de Desarrollo (MID) con el fin de hacer realidad una concepción global del desarrollo. Este Marco quiere servir como instrumento tanto de planificación como de gestión para coordinar las respuestas orientadas a superar los obstáculos y conseguir las metas del desarrollo. Para poder aplicar esta estrategia en cualquier país, primero hay que

⁵⁷ BANCO MUNDIAL. (1999-2000): *En el umbral del siglo XXI*. Informe sobre el Desarrollo Mundial. Madrid, Ediciones Mundi-Prensa.

entablar consultas y conseguir el apoyo de una gran variedad de interlocutores de la sociedad civil, así como de las ONG, grupos de donantes y el sector privado. Bajo la dirección general del Estado, los diferentes organismos y organizaciones podrían coordinar sus esfuerzos para superar las trabas al desarrollo. El Marco permitiría a los poderes públicos elaborar una matriz de las responsabilidades dentro de cada área, en la que se indique qué debe hacer cada grupo para combatir la pobreza y favorecer el crecimiento.

El MID se propone conseguir una mayor eficacia en la lucha contra la pobreza. Está basado en los siguientes principios:

- El titular de la estrategia de desarrollo, en la que se determinan, las metas, calendario y secuencia de los programas, no son los organismos de asistencia sino el país correspondiente.
- El Estado debe establecer relaciones de asociación con el sector privado, las ONG, los organismos de asistencia y las organizaciones de la sociedad civil para determinar las necesidades del desarrollo y aplicar los programas.
- Es preciso articular una visión colectiva y a largo plazo de las necesidades y soluciones, que suscite una amplia respuesta nacional.
- Las cuestiones estructurales y sociales deben tratarse en forma paralela y simultánea con los problemas macroeconómicos financieros.

Es importante señalar que el MID pretende ser una brújula no un mapa detallado. La aplicación práctica de los principios cambiará según los países, en función de las necesidades económicas y sociales y de las prioridades de las partes implicadas. Además el MID se encuentra todavía en fase experimental y, en buena medida, en preparación. Los programas de desarrollo han conseguido en el pasado resultados de distinto signo, lo que aconseja actuar con cautela en su aplicación y dar muestras de realismo al fijar los resultados previstos. No obstante, el MID podría permitir a quienes participan en los programas de desarrollo del país adoptar una perspectiva más estratégica sobre el orden de aplicación de las políticas, programas y proyectos. Podría también mejorar el equilibrio sectorial, alentar la utilización eficiente de los recursos e incrementar la transparencia cuando haya que tomar soluciones de compromiso y buscar relaciones de complementariedad en las esferas macroeconómica y social.

El nuevo marco propuesto está basado en cuatro áreas de desarrollo (estructurales, humanas, físicas y sectoriales):

- Los elementos estructurales comprenden la existencia de un gobierno íntegro, competente, empeñado en combatir la corrupción; una sólida legislación sobre los derechos personales y de propiedad, respaldada por un sistema jurídico y judicial eficiente e intachable; un sistema financiero bien supervisado que favorezca la transparencia, y un sólido sistema de protección social.

- El desarrollo humano incluye la educación primaria universal y un fuerte sistema de enseñanza secundaria y terciaria, así como un sistema de salud en que se preste gran atención a la planificación familiar y a la atención infantil.
- Las preocupaciones físicas se centran en torno a la prestación eficiente de servicios de abastecimiento de agua y alcantarillado, mayor acceso a un sistema fiable de energía eléctrica, servicios de telecomunicaciones y de transporte por carretera, por ferrocarril y por vía aérea; conservación del entorno físico, y empeño en conservar los lugares y construcciones que apuntalan los valores y culturas indígenas.
- Entre los elementos sectoriales cabe señalar una estrategia de desarrollo rural integrado, un proyecto sólido de gestión urbana y un entorno propicio para el sector privado.

El MID no intenta ser exhaustivo. Una macro economía estable, basada en políticas fiscales y monetarias prudentes, es condición fundamental para las iniciativas de desarrollo propuestas en el Marco. Este entorno macroeconómico estable ocupa la “otra mitad del balance”, que complementa al MID. Por otro lado los problemas acuciantes de la pobreza, la desigualdad entre sexos, las deficiencias de conocimiento y de información y la superpoblación se incorporan prácticamente en todos sus componentes. Por ejemplo, la diferencia entre sexos es fundamental para todos los aspectos de un Marco global. Por otro lado, es probable que cada país tenga sus propias prioridades, que deberían incluirse en la matriz conforme se vaya elaborando. La prioridad que cada país otorga las cuestiones comerciales, al mercado de trabajo y a los problemas del empleo dependerá de las cuestiones específicas de la economía y de los resultados de un diálogo nacional sobre las prioridades de desarrollo y los programas necesarios para conseguirlas.

2.3. DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO

Vamos a continuar clarificando el concepto de Desarrollo Humano sostenible deteniéndonos en algunos aspectos que lo determinan y aclarando su relación con conceptos claves económicos y sociales:

2.3.1. La Gobernabilidad para el Desarrollo Humano

El fenómeno del desarrollo humano no es simplemente un problema social, económico y tecnológico, es también institucional y político. La gestión pública es importante para el desarrollo y a la vez la persistencia de muchos problemas de desarrollo es consecuencia directa de un fracaso en la gobernabilidad.

Una buena gobernabilidad hace más efectivas a las instituciones y las normas, incluye transparencia, capacidad de respuesta, responsabilidad y primacía de la ley. La gobernabilidad para el desarrollo humano debe ser democrática, en sustancia y forma, para el pueblo y por el pueblo.

Una gobernabilidad democrática debe conseguir que⁵⁸:

- Se respeten los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas, permitiéndoles vivir con dignidad.
- Las personas participen en la toma de decisiones que afectan a sus vidas.
- Que se pueda exigir responsabilidad a los encargados de la toma de decisiones.
- Las interacciones sociales se vean regidas por programas, instituciones y prácticas globales y justas.
- Exista igualdad entre hombres y mujeres en las esferas privada y pública y en la toma de decisiones.
- Que no exista discriminación por motivos de raza, origen étnico, clase género o cualquier otro tributo.
- Las necesidades de las generaciones futuras se reflejen en las políticas actuales.
- Las políticas económicas y sociales respondan a las necesidades y a las aspiraciones de los pueblos.

⁵⁸ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002): Op. cit.

- El objetivo de las políticas económicas y sociales sea la erradicación de la pobreza y la ampliación de las oportunidades que las personas tengan en sus vidas.

La gobernabilidad para el desarrollo humano implica que existan varias condiciones sociales: una descentralización eficiente (tanto en cuanto a las decisiones políticas como a los recursos financieros), participación social y concepto de ciudadanía, libertad política y finalmente una democracia. Todos estos factores vamos a analizarlos detalladamente a continuación.

La descentralización como camino de Desarrollo

La descentralización implica la transferencia de parte de la autoridad política de un gobierno central a las entidades locales y, lo que es más importante, de parte de sus recursos y responsabilidades administrativas. Dichas entidades locales ofrecen entonces algunas funciones y servicios públicos, habiéndose creado a tal efecto consejos locales con múltiples finalidades en más de 60 países.

En general se considera que la descentralización incrementa la participación popular en la toma de decisiones debido a que acerca al gobierno a las personas, haciéndolo más accesible y conector de las condiciones locales y, por lo tanto, más sensible a sus exigencias.

Condiciones previas para una descentralización eficiente

La descentralización tiende a ser satisfactoria cuando el gobierno central es estable y solvente y está comprometido con la transferencia de responsabilidades y recursos, cuando las autoridades locales pueden asumir dichas responsabilidades y cuando existe una participación eficiente por parte de los pobres y de una sociedad civil bien organizada. En general, estas condiciones dan como resultados políticas y servicios sensibles, aumentando el crecimiento, la igualdad y el desarrollo humano.

No obstante, la mera existencia de un estado que funcione, autoridades locales capaces y una sociedad civil activa, no garantiza el éxito de la descentralización. Las relaciones entre estos tres niveles resultan cruciales: para garantizar políticas adecuadas y eficientes, las autoridades locales deben sentir la presión tanto desde arriba (para responsabilizarse ante los gobiernos nacionales) como desde abajo (para la prestación de servicios a los ciudadanos locales). Por lo tanto, una descentralización con éxito exige más que reformas políticas, exige el establecimiento de una dinámica de tres vías entre los gobiernos locales, la sociedad civil y un gobierno central activo. Judith Tandler (1997)⁵⁹.

Las funciones a descentralizar se deben seleccionar con mucho cuidado. Muchas de las funciones de ámbito nacional exigen una prestación uniforme y normalizada por parte de la autoridad central, por ejemplo: la defensa, la política

⁵⁹ TENDLER, Judith. (1997): *Good Governance in the Tropics*. Baltimore, John Hopkins University Press.

exterior, la regulación monetaria y el mantenimiento de normas nacionales en cuanto a educación primaria, vacunaciones y otras intervenciones de salud pública. El gobierno central puede encargarse mejor de tareas que impliquen economías de escala y que precisen de una mayor financiación y de una regulación más fuerte (como la formación, la supervisión, la asistencia técnica y las instalaciones que precisan fuertes inversiones de capital).

La transferencia de la toma de decisiones a las autoridades locales puede convertirse en un gesto inútil si no va respaldado por recursos financieros suficientes, una capacidad administrativa y unos mecanismos que determinen la responsabilidad de dichas autoridades. No obstante gran parte de los fondos necesarios deben ser transferidos desde los niveles superiores, lo cual no implica necesariamente nuevos gastos, sino más bien la transferencia del control sobre los gastos existentes. La transferencia del gasto no representa un riesgo de irresponsabilidad fiscal siempre y cuando los ayuntamientos cuenten con cierto poder de decisión sobre la utilización de fondos. Aún así la mayor parte de los gobiernos centrales no transfieren los fondos suficientes para poder prestar servicios a nivel local. En ocasiones esto se debe a que obtienen ingresos fiscales sustanciosos de determinados sectores, como la producción fiscal o la minería y desean conservar el control sobre los mismos en lugar de cederlos a las comunidades o a los ayuntamientos⁶⁰.

Los intentos de descentralización pueden verse socavados por sistemas patrimonialistas o clientelistas, al estar dominados por elites locales, partidos políticos et. Los compromisos financieros inadecuados y poco fiables por parte de los gobiernos nacionales, junto con el favoritismo y la manipulación política de determinadas regiones y distritos tienen consecuencias desastrosas.

El éxito en la descentralización incluye tres elementos indispensables:

- Un estado con capacidad efectiva.
- Autoridades locales con poder suficiente, comprometidas y competentes.
- Sociedades civiles y organizaciones de ciudadanos comprometidas e informadas.

Estado con capacidad efectiva

Para que un gobierno central pueda transferir competencias a las autoridades locales de manera eficiente, es preciso, que en primer lugar tenga el poder para hacerlo. La descentralización exige la coordinación entre los distintos niveles del gobierno y precisa de una mayor regulación para garantizar la representación responsabilidad y transparencia básicas. El estado debe supervisar, regular e incluso sancionar a las autoridades locales, para que las reformas políticas lleguen verdaderamente a los pobres. Asimismo el estado debe obtener los recursos fiscales suficientes para apoyar la descentralización. Cuando un estado débil intenta llevar a cabo una descentralización es cuando

⁶⁰ MANOR, James. (1999): *The political Economy of democratic decentralization*. Washington, DC. Banco Mundial.

surgen los problemas, como ha ocurrido con Ucrania, al intentar mantener en funcionamiento los gobiernos locales con unos recursos reducidos y con escasa implicación de la sociedad civil a nivel local y un gobierno central débil e inestable⁶¹.

Klisberg (2001)⁶² relaciona la efectividad de un estado eficiente con la necesidad de que sea participativo y democrático:

“Es necesario desarrollar una nueva visión del Estado, uno que contribuya a resolver problemas en los que la política pública puede jugar un papel esencial y no pueda ser fácilmente sustituido; y uno en el que el Estado tiene la capacidad de pensamiento inteligente, reacción innovadora, de descentralización, de flexibilidad, y que persigue hacer las cosas. Al mismo tiempo, este Estado debe estar realmente codirigido por los ciudadanos, este Estado debe estructurarse en los ciudadanos e integrarse con la sociedad civil para promover esfuerzos de desarrollo”.

Esta forma de gobierno implica una necesidad de estructuración social basada en el concepto de ciudadanía y de integración de la sociedad civil.

Autoridades locales con poder suficiente, comprometidas y competentes

Se deben transferir a las autoridades locales las competencias de prestación de servicios sociales mediante instrumentos legislativos o constitucionales que otorguen el control tanto de las funciones como de los funcionarios.

Sociedades civiles y organizaciones de ciudadanos, comprometidas e informadas

Para que las autoridades locales respondan a las necesidades de la población resulta indispensable una sociedad civil bien informada y bien desarrollada, capaz de recoger y de articular las opiniones de la comunidad.

Logros significativos de la descentralización

Una respuesta más rápida a las necesidades locales

Las autoridades locales actúan sin que sea necesario esperar la autorización de niveles superiores. La descentralización ofrece oportunidades de participación a nivel local, permitiendo un enfoque sensible a los problemas de género en la formulación y puesta en práctica de las políticas.

Además, se utilizan cada vez más los programas sanitarios gubernamentales debido a que los concejales locales pueden explicar sus propósitos mejor que los burócratas, en términos comprensibles para la población local.

⁶¹ BLAIR, Harry. (2003): “Participation and Accountability at the Periphery: Democratic Local Governance in six Countries”. *World Development* 28 (1) Pp. 21-39. Marzo.

⁶² KLISBERG, Bernardo. (2001): *Hacia un Estado Inteligente*. Amsterdam, IOS Press.

Un aumento de la responsabilidad y transparencia y una menor corrupción

Como la descentralización tiende a mejorar la transparencia, en los países en los que se pone en práctica a menudo se reduce la cantidad de dinero de los programas de desarrollo desviado por corrupción. Un estudio reciente de 55 países demostró que la descentralización del gasto gubernamental se encuentra estrechamente asociada con un menor nivel de corrupción entre los burócratas y con una reducción en la búsqueda de ingresos por parte del sector privado, lo que deja más dinero para emplearse en servicios básicos para los pobres.⁶³

Mejoras en la entrega de servicios básicos

A menudo la descentralización reduce el absentismo de los empleados públicos en los centros sanitarios y las escuelas locales debido a que los miembros electos de la administración local reciben quejas de sus votantes y pueden imponer la disciplina. Por lo tanto la disminución del absentismo mejora los servicios básicos sin costos adicionales. Asimismo el aumento de la responsabilidad anima a la población local a supervisar la puesta en práctica de los programas y a protestar cuando los funcionarios no hacen su trabajo como es debido.⁶⁴

Mejores flujos informativos

La descentralización ofrece a los burócratas advertencias anticipadas de desastres potenciales (enfermedades, inundaciones, sequías) y permite a las autoridades locales adoptar rápidas medidas correctoras.

Proyectos más sostenibles

La descentralización hace que los proyectos de desarrollo sean más sostenibles debido a que la población local cuenta con más posibilidades de participar en su diseño ejecución y supervisión. Además la elaboración de presupuestos y sistemas contables participativos mejoran la eficiencia y la transparencia y hacen que los proyectos sean más sensibles al género.

Mayores medios para la resolución de conflictos

La potenciación de regiones y localidades ayuda al fomento de la unidad nacional y a la resolución de conflictos, como en Etiopía y Rwanda. En Namibia y Sudáfrica, la descentralización se llevó a cabo para solucionar la desigualdad entre regiones. La reasignación de recursos garantizó una distribución más equitativa de los fondos nacionales para las regiones anteriormente abandonadas por los grupos dominantes del centro. Asimismo possibilitó el debate y la negociación sobre la asignación de los recursos nacionales.⁶⁵

⁶³ FISMAN, Raymond y GATTI, Roberta. (2003): "Decentralization and Corruption: Evidence across Countries. En: *Journal of Public Economics* 83 Pp.325-45. Marzo.

⁶⁴ MANOR, James. (1999): Op. cit.

⁶⁵ WATSON, David. (2003): "Pro-Poor Service Delivery and Decentralization". Nota de reflexión n°3, *Quinto Foro sobre la Gobernabilidad de África*. Marzo.

Un aumento de la energía y de la motivación en los interesados al nivel local

La descentralización anima a la población local a encontrar soluciones para sus problemas cotidianos, aportando ideas innovadoras y reduciendo la carga para los sistemas jerárquicos y centralizados.⁶⁶

Más oportunidades de representación política

La descentralización ofrece a las personas más voz sobre las decisiones políticas públicas que afectan a sus vidas. En concreto ha aumentado la representación entre las mujeres (tal como ocurre en la India, donde un tercio de los escaños está reservado a las mujeres a nivel de los panchayat locales) y entre grupos étnicos marginados anteriormente (comunidades quechua y aymará en Bolivia).

La descentralización puede marcar una gran diferencia en la prestación de servicios sociales, al facilitar la participación de la comunidad en la toma de decisiones. Por ejemplo, en muchos casos en los que el gobierno no ha sido capaz de proporcionar escuelas, las comunidades han reunido recursos y han trabajado en su construcción.

La descentralización también contribuye a mejorar la puesta en práctica y supervisión de la prestación de los servicios, así como agiliza las respuestas ante un mal desempeño. El aumento de la transparencia y de la fiscalización en todo el mundo ha llevado a la reducción tanto del nivel total de corrupción como de las malversaciones de recursos. El poder político ya no se concentra exclusivamente en manos de las elites nacionales y, como resultado, el personal estatal es responsable, no sólo ante los segmentos más poderosos de la sociedad, sino también ante los ciudadanos más pobres.

Ciudadanía y Participación Social

La participación desde la perspectiva del desarrollo humano, es al mismo tiempo un medio y un fin. El desarrollo humano hace hincapié en la necesidad de invertir en las capacidades humanas y después asegurar que esas capacidades se utilizan en beneficio de todos. La participación ayuda a elevar al máximo el aprovechamiento de las capacidades humanas constituyendo un medio de elevar los niveles de desarrollo social y económico. Por otra parte la participación también es un fin en sí mismo porque contribuye a que la gente realice todo su potencial aportando su máxima contribución a la sociedad.

Formas de participación social

Como la participación puede producirse en las esferas: económica, social y política, cada persona participa necesariamente de muchas formas y a muchos niveles. En el informe del PNUD de Desarrollo Humano 1993⁶⁷ nos enumeran una serie de formas de participación:

⁶⁶ TURNER, Mark y HULME; David. (1997): *Governance, Administration y Development* West. Hardford, Kumarian Press.

⁶⁷ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1993): Op. cit.

Participación en los hogares

Las mujeres son las que cargan fundamentalmente con el trabajo del hogar y el cuidado de los niños. Sin embargo tienen poca participación en la adopción de las decisiones del hogar y casi nula en el control de los recursos. Casi todas las sociedades distan mucho de considerar las tareas domésticas como responsabilidad compartida entre hombres y mujeres.

Participación económica

Es en la esfera económica donde la gente tiene una oportunidad única de utilizar sus capacidades y obtener un ingreso remunerador, lo cual a su vez le permite, la ampliar su capacidad adquisitiva, ampliar su gama de opciones. La participación en la vida económica también proporciona a la gente una base de auto-respeto y dignidad social.

Participación social y cultural

Todas las personas y todas las comunidades tienen derecho a participar en su propia cultura en la forma que deseen. A escala mundial, sin embargo se ha producido una tendencia a la homogeneización. En el mundo existen hoy aproximadamente 4000 idiomas, pero en los dos últimos siglos se han perdido miles de idiomas. Incluso la forma misma de expresión puede verse amenazada, corriendo especial riesgo las culturas orales, esta tendencia significa que gran parte de la sabiduría tradicional en cuanto a salud y medicina se han perdido. Análogamente, se están perdiendo oficios complejos como el tejido y la talla, que antes se transmitían de generación en generación, sustituidos por la producción masiva industrial.

Las culturas necesitan ser objeto de respeto y de afirmación continua, de lo contrario mueren. Por eso hay que promover la participación de muchos pueblos, especialmente indígenas, para que puedan afirmar y mantener su identidad.

Os bienes culturales tienen que estar a disposición de todos, varios estudios de la UNESCO han revelado la importancia decisiva de descentralizar las instituciones culturales a fin de asegurar que ofrezcan fácil acceso a nivel local.

Participación política

La participación política no consiste sólo en emitir votos, es una forma de vida democrática. El logro de una sociedad que sea realmente democrática dista mucho de ser sencillo. Puede abarcar varios aspectos, garantía de los derechos humanos, incluidas las libertades de expresión y de asociación; imperio del derecho con elecciones libres, imparciales y plenamente impugnables a intervalos periódicos; un sistema multipartidista; una transición ordenada de un gobierno a otro y unos representantes elegidos plenamente responsables ante los votantes. La democracia exige un sistema político efectivo y abierto no sólo

en el seno de los gobiernos sino también en el de los partidos políticos, de forma que el pueblo tenga una opción real al designar a los candidatos a las elecciones. La democracia exige instituciones fuertes, como una prensa libre y una diversidad de organizaciones no gubernamentales.

Ciudadanía, participación y sostenibilidad

A continuación vamos a analizar la importancia de la idea de ciudadanía y sus implicaciones de participación como bases importantes del desarrollo sostenible. Este concepto es abordado por Amartya Sen (2004)⁶⁸ dentro de la problemática de Ética y Desarrollo. Para Sen la importancia de la idea de la ciudadanía y sus implicaciones de participación demandan un mayor análisis, ya que son particularmente necesarias en este momento, y este análisis debe ser en términos de ética para el desarrollo, considerando esta ética como las formas y modos de lograr el desarrollo sostenible.

La necesidad por ampliar los instrumentos de desarrollo sostenible es ciertamente fuerte; la ética y una ciudadanía participativa son claramente importantes en esta ampliación. Pero la ética no sólo tiene una importancia instrumental – puede cambiar lo que nosotros tenemos razones para valorar. Ver a una persona como ciudadano es tener una visión particular de la humanidad – no verla como una criatura cuyo bienestar es de relevancia, tenemos que entender a la persona como un ser racional, que piensa, valora, decide y actúa.

Recordamos el enfoque de Brundtland y Solow y su definición del desarrollo sostenible como requerimiento para encontrar las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de futuras generaciones para encontrar sus propias necesidades. Para Sen este enfoque ha contribuido tremendamente a la ética del desarrollo y a la ética del medio ambiente, pero achaca a Brundtland y Solow no considerar a las personas como ciudadanos, sino como pacientes cuyas necesidades tienen que ser satisfechas y cuyos niveles de vida deben ser preservados. Al considerar la idea de ciudadanía las personas son también agentes racionales cuyos juicios y valores y libertades son importantes por sí mismos. No es lo mismo tener niveles de vida sostenibles que sostener las libertades de las personas, lo que ellos valoran y tienen razones para añadir importancia. Nuestra razón para valorar oportunidades particulares no siempre descansa, necesariamente, en la contribución de esas oportunidades a nuestros niveles de vida.

Existe un asunto más profundo implicado en nuestro papel como ciudadanos o como agentes, e implica el valor de la participación en sí misma. La libertad de participación se encuentra entre las oportunidades que tenemos razones para valorar, y es central para la ciudadanía. Sen nos previene que si las deliberaciones participativas fueran a obstaculizarse o debilitarse, entonces algo de valor estaría perdido inmediatamente, este argumento lo refuerza poniendo como ejemplo el reciente debilitamiento en las regulaciones y requerimientos

⁶⁸ SEN, Amartya. (2004): "Reanalizando la Relación entre Ética y Desarrollo" en: *Día de Ética y Desarrollo en el BID*. Washington, DC. Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo y la División de estado y Sociedad Civil con la Cooperación del Gobierno de Noruega y la CEPAL.

medio ambientales de los Estados Unidos, que ha sucedido con poca participación de los ciudadanos y con poca oportunidad para la discusión pública:

En 2001 el presidente George Bush abandonó abruptamente el acuerdo medio ambiental al que se llegó en Kyoto, en el llamado protocolo de Kyoto, mientras que esto ocurría una encuesta de opinión de CNN y Time indicaba que una extensa mayoría del público americano opinaban de forma distinta que Bush. Pero no hubo tentativas serias ni medios para que la opinión pública influyera o participase en esa decisión política.

Con este ejemplo Sen nos explica que no sólo se ha minado la libertad de participación de los ciudadanos americanos sino que se ha visto amenazado el futuro. Con palabras textuales de Sen (2004)⁶⁹, el retroceso en la participación tiene graves consecuencias en el desarrollo y un fuerte impacto en su sostenibilidad:

“Estos y otros casos de distanciamiento de las decisiones de la deliberación pública ilustran que tan extenso ha sido el retiro por buscar la participación pública en un tema medioambiental de vital importancia. Los críticos temen, con razón, que todo esto puede ser muy perjudicial para el futuro, pero a ello debemos añadir el reconocimiento que la desaprobación de la oportunidad de una participación informada es en sí misma, una pérdida significativa de la libertad contemporánea, y esta pérdida ya está ocurriendo en el presente. Algo ha fallado en ser sostenido en este momento”.

De esta forma, la ciudadanía tiene relevancia por varias razones diferentes. Puede ayudar a los individuos a comportarse de forma más responsable. Puede proveer razones para un comportamiento “medioambientalmente amistoso” y generalmente más ético. Pero yendo mucho más lejos, la idea de ciudadanía saca a la luz la necesidad de considerar a las personas como agentes racionales. No meramente como seres cuyas necesidades tienen que ser cumplidas o cuyos niveles de vida deben ser preservados. Además identifica la importancia de la participación pública, no simplemente por su efectividad social, sino también por el valor de este proceso en sí mismo.

Libertad política y desarrollo humano

El propósito del desarrollo humano es ampliar la gama de opciones de las personas. Si no tienen libertad de optar por dichas opciones todo el proceso se convierte en una farsa. Por lo tanto, la libertad es más que un objetivo idealista: es un componente del desarrollo humano. Las personas que son políticamente libres pueden tomar parte en los procesos de planeación y toma de decisiones. Y pueden garantizar la organización de la sociedad mediante consenso y consulta, y no de acuerdo con los dictados de una elite autocrática. En el informe sobre Desarrollo Humano 1992 del PNUD se analiza con detenimiento la dimensión de la libertad política en la construcción del Desarrollo⁷⁰.

⁶⁹ SEN, Amartya. (2004): Ibidem ant.

⁷⁰ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1992): Op. cit.

Las sociedades del mundo entero llevan siglos luchando para llegar a un consenso a través de sistemas de deliberación y de negociación. Casi todos los países tienen formas de toma de decisiones comunitarias sustentadas en el diálogo y el consenso a nivel local. El surgimiento de la nación-Estado y los niveles crecientes de integración económica y social han redundado en formas de gobierno que tienden a sustentarse más en la suma total de los votos individuales. En la actualidad, casi la mitad de los países del mundo tiene formas de gobierno elegidas. Sin embargo, la democracia y la libertad dependen de mucho más que de las urnas. La expansión de la democracia ha tenido como complemento un mayor reconocimiento de los derechos humanos. En todos los países, los gobiernos están rodeados de una serie de grupos e instituciones que contribuyen a construir y sostener el proceso democrático. Las ONG prosperan en todos los niveles: organizaciones agrícolas, sindicatos, grupos comunitarios. Muchísimos grupos defensores de distintos sectores abogan por las mujeres, los niños, los discapacitados, los derechos humanos, el medio ambiente etc. Estos grupos sobreviven a incluso las formas más severas de represión política.

En el informe de desarrollo humano 2002⁷¹ se destaca como estrategia para el Desarrollo Humano del siglo XXI: promover la participación mediante la gestión democrática de los asuntos públicos. La participación fomenta la acción colectiva e individual. La acción colectiva ha sido, por conducto de los movimientos sociales y políticos, un motor de progreso para los temas esenciales del desarrollo humano: proteger el medio ambiente, promover la igualdad de género, reforzar el respeto de los derechos humanos. La participación puede también evocar fuerzas que se refuerzan mutuamente. Las personas que están mejor educadas y son también libres tienen más posibilidades de exigir políticas que se ajusten a sus necesidades y respondan a las prioridades del desarrollo humano. Si hay mejor Desarrollo Humano existen tres condiciones que se cumplen:

- Tener libertad política y poder de participación.
- Disfrutar de un nivel de vida decente.
- Tener buena salud.

Estas tres condiciones forman vínculos que se refuerzan mediante la actuación individual y hacen que se actúe colectivamente a favor de una mayor equidad.

En el decenio transcurrido desde el primer *Informe sobre Desarrollo Humano*, la libertad política y la participación han adquirido una importancia mucho más destacada en los debates de política pública. Los cambios políticos acaecidos en el decenio de 1990 generaron un consenso más amplio sobre el valor de las libertades políticas y los derechos humanos –un consenso reflejado en recientes declaraciones intergubernamentales, tales como la Declaración del Milenio de la Asamblea General de las Naciones Unidas y el documento de consenso de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Finanzas y Desarrollo, en marzo de 2002.

⁷¹ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002): Op. cit.

En una era de rápida globalización, los mercados y la liberalización política (y no la planificación gubernamental), son frecuentemente los principales impulsores del cambio económico y social. Pero hace un decenio, con el legado de la guerra fría, el mundo se encontraba dividido frente a la importancia de la libertad política y la participación, y 1990 fue el final de la era de planificación del desarrollo, con el Estado como principal protagonista. En consecuencia, las estrategias para el desarrollo humano subrayaron la necesidad de reasignar las inversiones públicas a favor de las prioridades del desarrollo humano, en especial los dos pilares de ampliar la atención primaria de la salud y la educación, y fomentar un crecimiento en beneficio de los pobres. Los cambios mundiales han provocado un desplazamiento de las prioridades para el desarrollo humano y han hecho que la participación y la acción colectiva sean mucho más importantes. Junto con el espíritu empresarial que mueve a las economías y los mercados, la iniciativa social impulsa actualmente los debates de política sobre cuestiones que interesan a la gente. Además está surgiendo un consenso sobre la importancia de la acción colectiva de los individuos y los grupos de la sociedad civil a fin de configurar el proceso de desarrollo humano.

Libertad política y crecimiento económico

La contribución de la libertad política al crecimiento económico es un debate constante desde que se iniciaron las teorías sobre el desarrollo, como vimos en el apartado anterior de este documento que trata sobre las diferentes concepciones del desarrollo. Repasando lo anterior hay analistas que consideran a la libertad como condición necesaria para liberar las energías creativas de las personas incrementando el desarrollo económico, mientras que otros analistas sostienen que el desarrollo económico sería más rápido si se cortaran las libertades, ya que un estado fuerte puede mantener la estabilidad y el clima adecuado que allane los caminos para la modernización.

A veces los gobiernos autocráticos emprenden reformas económicas fundamentales, no obstante es difícil establecer una conexión duradera entre gobierno autoritario y desarrollo económico o social. El vínculo entre libertad y desarrollo pocas veces se discute. Lo que si se debate con frecuencia es su causalidad: los analistas se preguntan si una mayor libertad conduce a un mayor desarrollo o sí, por el contrario, el desarrollo conduce a una mayor libertad. Desde luego es posible que el progreso económico vaya separado de la libertad durante un periodo más o menos prolongado. No obstante, si se considera el crecimiento no como un fin en sí mismo sino como parte del desarrollo humano, la democracia no puede dejarse de lado. Las estrategias orientadas al crecimiento económico pueden, en ocasiones, darse el lujo de prestar oídos sordos a la democracia. Las estrategias de desarrollo orientadas hacia las personas no pueden permitirse ese lujo, tienen que basarse en la participación popular en la vida económica, social y política.

Actualmente los monitores de derechos humanos y las redes de medios de comunicación en rápida expansión proveen un flujo estable de información sobre violaciones de derechos humanos. Esta cultura internacional cambiante también afecta la cooperación internacional para el desarrollo. Muchos países donantes

están considerando la posibilidad de suspender la ayuda si los países beneficiarios no respetan los derechos humanos de sus ciudadanos.

Democracia y desarrollo humano⁷²

Los principios democráticos responden a la visión del Desarrollo Humano, la palabra democracia procede del griego y significa “gobierno por el pueblo”, resume correctamente el concepto de gobernabilidad desde el punto de vista del desarrollo humano ya que implica que la gestión pública debe adaptarse a las necesidades de las personas.

El sistema democrático de voto en las elecciones añade otro elemento crucial a la gobernabilidad desde el desarrollo humano ya que las elecciones constituyen el paradigma de una responsabilidad exigible. Además el principio de un voto por persona otorga a cada individuo una capacidad igual de pronunciamiento en la elección del gobierno.

Sería un error equiparar la democracia con la celebración de elecciones regulares y caer en el argumento falaz del “electoralismo”, el simple hecho de las elecciones no constituye una condición suficiente para la existencia de la democracia. La democracia requiere también que las instituciones funcionen correctamente: que exista un poder legislativo que represente al pueblo y que no esté controlado por el Presidente, o los militares; necesita un poder judicial independiente, que consagre un estado de derecho con un respeto a la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley. Requiere partidos políticos y sistemas electorales que funcionen de manera apropiada. Requiere fuerzas de seguridad profesionales, políticamente neutrales que sirvan a las necesidades de los ciudadanos. Requiere unos medios de comunicación a los que se tenga acceso y que sean libres, independientes y neutrales, no controlados por el Estado y por ciertos intereses colectivos. Además requiere una sociedad civil activa, que pueda ejercer un control del gobierno y de los grupos de intereses y proporcionar formas alternativas de participación política. Estas instituciones, apoyadas por valores democráticos y el respeto a los derechos humanos, proporcionan un sistema de control frente a los riesgos de la tiranía, y del populismo.

En las sociedades democráticas, el pueblo participa en la esfera pública de muchas maneras -debatando cuestiones con amigos, escribiendo a los periódicos, participando en manifestaciones de protesta, ingresando en un partido político o sindicato- lo que les deja hacer oír su voz, e influir en las decisiones que afectan sus vidas. La participación implica tomar parte en procesos deliberativos que pueden plantear las inquietudes de los ciudadanos. El espacio abierto para un debate político libre, así como los distintos modos en que el individuo pueda expresar sus opiniones, constituyen la esencia de la democracia y lo que hace que la toma de decisiones funcione en la democracia. En los sistemas de gobierno representativo, la toma de decisiones es un ejercicio delegado a los funcionarios. Una toma de decisión informada requiere el insumo de los afectados por esas decisiones, y no puede basarse únicamente en los “conocimientos de los expertos”.

⁷² PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002): Ibidem ant.

A continuación vamos a transcribir los principios clave de la democracia elaborados por la Unión Interparlamentaria en 1997, en estos principios se intentan fijar unos estándares internacionales para la democracia⁷³:

Principios clave de la democracia

La declaración se inicia con los principios básicos: la democracia es un ideal universalmente reconocido, basado en valores comunes a todos los pueblos, independientemente de sus diferencias culturales, políticas y sociales, o económicas. Como ideal la democracia tiene por objetivo proteger y fomentar la dignidad y los derechos fundamentales del individuo, fomentar la instauración de la justicia social y el desarrollo económico y social.

La democracia se basa en dos principios fundamentales: participación y responsabilidad. Todos tienen derecho a participar en la gestión de los asuntos públicos. Del mismo modo todos tienen derecho al acceso a información sobre actividades gubernamentales, formular una demanda al gobierno y pedir una reparación por conducto de mecanismos administrativos y judiciales imparciales.

La verdadera democracia presupone una asociación genuina entre hombres y mujeres en la dirección de los asuntos de la sociedad. La democracia es también inseparable de los derechos humanos y está basada en la primacía de la ley, garantizada por instituciones judiciales y mecanismos de supervisión independientes, imparciales y efectivos.

En la declaración se establecen los requisitos de un gobierno democrático, y se subraya la necesidad de instituciones que funcionen adecuadamente y estén bien estructuradas. Estas instituciones deben mediar entre las tensiones y preservar el equilibrio entre aquellos aspectos conflictivos de la sociedad.

Es esencial la existencia de un parlamento en que estén representadas todas las partes de la sociedad. Esta institución debe estar dotada de poderes institucionales y medios prácticos para expresar la voluntad del pueblo, mediante la promulgación de leyes y el control del gobierno. Una característica fundamental del ejercicio de la democracia es la celebración de elecciones regulares, libres y justas basadas en un sufragio universal, igual y secreto.

Una sociedad civil activa es también esencial. La capacidad y la voluntad de los ciudadanos de influir en la gestión de sus sociedades no es algo que se pueda dar por sentado, y es necesario establecer condiciones conducentes al ejercicio genuino de los derechos de participación.

La sociedad debe comprometerse a remediar las necesidades básicas de los grupos más desfavorecidos, a fin de asegurar su participación en las actividades de la democracia. Las instituciones y los procesos que son esenciales para cualquier democracia deben incluir la participación de todos los miembros

⁷³ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002): Op. cit. (Capítulo 2, Recuadro 2-3).

de la sociedad. Deben defender la diversidad, el pluralismo y el derecho a ser diferente en una sociedad tolerante.

La democracia debe también reconocerse como un principio internacional, aplicable a las organizaciones internacionales y a los Estados en sus relaciones internacionales.

La democracia es siempre un trabajo en marcha, un estado o condición constantemente perfeccionable. Apoyar a la democracia significa crear y reforzar una cultura democrática, con todos los medios que la educación tenga a su alcance.

Profundización de la democracia para el desarrollo humano⁷⁴

El fortalecimiento de la responsabilidad es fundamental para un proceso más amplio de implantar valores, prácticas y principios democráticos en todos los aspectos de la sociedad. Pero la brecha entre la aspiración y la práctica democrática es amplia, tanto entre las democracias de larga data como en las nuevas. La sub-representación de la mujer, el descuido de las minorías, militares y administración públicas irresponsables y poco transparentes son problemas comunes.

Los déficits democráticos pueden significar una ciudadanía sin contenido real. La población no tiene derechos plenamente iguales porque las constituciones no los garantizan o porque las instituciones administrativas no los hacen cumplir. Y cuando hay un desfase entre las normas y los derechos, estos no se respetan, como ocurre a menudo en la discriminación contra la mujer.

Los democráticos realistas dicen que eso es lo que cabe esperar de la democracia representativa, que es ante todo un sistema de competición política, no previsto exclusivamente para habilitar a los ciudadanos, generar una participación elevada o directa en los asuntos del gobierno o producir justicia económica y social, como tampoco garantiza el crecimiento económico, la paz social, la eficiencia administrativa, la armonía política, los mercados libres o el fin de las ideologías. Pero las instituciones, las prácticas y los ideales de la democracia tienen la capacidad de desafiar la concentración del poder político y de impedir el surgimiento de la tiranía. Es así como desempeñan un papel fundamental en establecer una verdadera gobernabilidad, que sea tanto para el pueblo como para el pueblo.

Es el único régimen político compatible con el desarrollo humano en su sentido más profundo, y además es un régimen válido y necesario para todas las naciones en cualquier situación y momento, como dice Amartya Sen (2002)⁷⁵, el ejercicio de la democracia transforma positivamente a los pueblos y genera por sí solo desarrollo humano:

⁷⁴ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002): Op. cit.

⁷⁵ SEN, Amartya y DRÉZE, Jean. (2002): *India: Development and Participation*. Nueva Delhi, Oxford University Press.

“En otra época había prolongados debates sobre si un país u otro ya estaba apto para la democracia. Esta posición sólo ha cambiado recientemente, al reconocerse que la pregunta era errónea: un país no tiene que considerarse apto para la democracia sino que más bien tiene que hacerse apto a través de la democracia. Este es un cambio verdaderamente trascendental”.

2.3.2. Relación entre el concepto de Desarrollo Humano y desarrollo de los recursos humanos

No hay que confundir el concepto de Desarrollo Humano con el de recursos humanos. La capacidad humana que es el foco del Desarrollo Humano es más amplia que la capacidad productiva.

La distinción fundamental es la que se hace entre medios y fines. En el concepto de desarrollo de los recursos humanos se considera a los seres humanos simplemente como un medio para obtener una mayor producción. En el Desarrollo Humano, por el contrario, se estipula que la gente es el fin considerando que su bienestar es el propósito último y exclusivo del desarrollo.

La relativa a los recursos humanos trata a la gente como capital humano, simplemente otro insumo productivo a la par del capital físico o los recursos naturales. De esta manera, cuando los gobiernos invierten en salud o educación, por ejemplo, se juzga el valor de esta inversión por su rendimiento económico, ya sea para los individuos o para la sociedad. Quienes propician el Desarrollo Humano adoptan una visión diferente.

Existen sectores de interés común. Pero al ser las motivaciones distintas los resultados sin embargo no son iguales. La diferencia en los motivos puede conducir a opciones diferentes. Dentro de la perspectiva de desarrollo humano, quedarían incluidos todos los miembros de la sociedad, hasta los no productivos. Así mismo las perspectivas de Desarrollo Humano y de desarrollo de los recursos humanos, pueden entrañar distintos enfoques en la educación. En una y otra se propugnaría la enseñanza de lectura, escritura y aritmética. Pero una y otra perspectiva bien podrían diferir respecto de la enseñanza superior. En la perspectiva de desarrollo de los recursos humanos se considera que la educación favorece la adaptación de la gente al trabajo y es muy probable que favorezca temas técnicos y profesionales. En la perspectiva de Desarrollo Humano, por el contrario, se considera que el aprendizaje tiene valor por derecho propio. Así a la vez que se promueven las ciencias, se asigna valor a las humanidades, como medio de profundizar la concepción del mundo natural y social.

En definitiva, la distinción fundamental es entre medios y fines. Para quienes propician el enfoque de recursos humanos, el fin es la producción de bienes y servicios, en tanto que para quienes propician el enfoque de desarrollo humano la capacidad es un fin en sí misma. La capacidad puede dar como resultado mayor productividad e ingreso, pero éstos sólo tienen valor si aumentan

auténticamente el bienestar humano. En la perspectiva de Desarrollo Humano se fijan las prioridades de manera correcta.

2.3.3. Relación del Desarrollo Humano y crecimiento económico⁷⁶

La obtención del ingreso es desde luego, uno de los medios principales de aumentar las opciones y el bienestar, pero es un error equipararlo con el aumento de la capacidad humana. Hay que valorar no sólo el ingreso sino nutrición adecuada, acceso a agua potable, mejores servicios médicos, enseñanza buena, transporte de bajo costo y vivienda adecuada, seguridad de tener medios de vida y empleos productivos y satisfactorios. La generación del ingreso privado ayuda a satisfacer alguna de estas necesidades pero no las garantiza todas. Más allá de esto existen otros beneficios que son menos materiales, la libertad de movimiento y de expresión y la ausencia de opresión, violencia o explotación. La gente quiere además tener un sentido de propósito en la vida, además de un sentido de potenciación. En tanto miembros de familias y comunidades, las personas también valoran la cohesión social y el derecho a afirmar sus tradiciones y su cultura propia. El dinero por sí sólo no puede comprar esas opciones.

Las opciones no pueden ser ilimitadas, ya que la libertad de una persona puede menoscabar la de muchas otras. Apoyándose en este principio surge la reacción contra el individualismo extremo del libre mercado. Las opciones sin límites y sin restricciones pueden pasar a ser insensatas y destructivas ya que deben conjugarse con las obligaciones, los derechos y los deberes.

Durante muchos años el crecimiento ha sido una importante meta económica de los encargados de formular políticas, basada en la opinión profundamente arraigada de que la provisión de cantidades cada vez mayores de bienes y servicios es la mejor manera de elevar el nivel de vida de la gente. Y con frecuencia se considera que el crecimiento resuelve otros problemas, como el aumento de la capacidad militar, el aumento del empleo y la reducción de los déficits presupuestarios. Pero cada vez se ponen más en tela de juicio estos supuestos y se expresa de manera más clara la crítica contra prestar atención excesiva a los aspectos cuantitativos del crecimiento. Los críticos no son sólo grupos de defensa ecológica, sino además diversa gente que, como consecuencia del deterioro de la calidad de su vida ha tomado conciencia de que el crecimiento no es la respuesta para todo. La calidad de vida de la gente puede ser mala incluso en la abundancia.

En los países de bajos ingresos, el crecimiento económico no es una opción. Es algo imprescindible para reducir la pobreza y generar los recursos que requiere el desarrollo humano básico. Estos países tienen que hallar la manera más eficiente de convertir el aumento del ingreso en adelanto en desarrollo humano. Las políticas que sólo favorecen el crecimiento dejan de lado el propósito verdadero del crecimiento. De la misma manera, criticar el carácter del crecimiento de un país y dudar si sirve para el desarrollo humano no equivale a

⁷⁶ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1996): Op. cit.

oponerse al crecimiento. Significa situar el crecimiento en su debida perspectiva y medirlo a escala humana.

Desde fines del decenio de 1980 y comienzos de 1990 las nuevas teorías del crecimiento económico confirmaron la posición, basada en el Desarrollo Humano acerca de que la verdadera fuerza que impulsa el progreso económico es el ser humano. Elaboradas por economistas como Paul Romer y Robert Lucas, estas teorías pusieron a prueba el efecto del capital humano sobre la tasa de crecimiento a largo plazo de los países. En esas teorías no se tuvieron en cuenta todos los diversos aspectos de la capacidad humana, sino que se consideró simplemente la capacidad productiva de la gente.

La teoría neoclásica y convencional del crecimiento, que había estado en vigencia anteriormente, sostenía que el crecimiento económico era el resultado de la acumulación de capital físico y de la ampliación de la fuerza de trabajo, combinadas, con un factor exógeno, el progreso tecnológico, que incrementaba la productividad del capital y de la fuerza del trabajo. Pero no podía explicar cómo se podía acelerar el progreso tecnológico.

Según las nuevas teorías económicas, lo que aumenta la productividad no es un factor exógeno, sino factores endógenos, relacionados con la conducta de la gente responsable de la acumulación de los factores de producción y su nivel de conocimientos. Y, lo que es muy importante, ese comportamiento puede ser cambiado por las políticas. Algunos de estos nuevos modelos indican que uno de los factores de importancia crucial es un aumento del capital humano en todos sus aspectos. Otros modelos sostienen que la fuente fundamental del crecimiento de la productividad son las actividades de investigación y desarrollo.

Los modelos de capital humano demuestran la forma en que la educación posibilita que todo el proceso de producción se beneficie con los factores externos positivos. La gente educada usa el capital de manera más eficiente, por lo cual pasa a ser más productiva. Es también más probable que esas personas introduzcan innovaciones de modo de idear nuevas y mejores formas de producción. Más aún esas personas difunden los beneficios entre sus compañeros de trabajo, que aprenden de ellos y también pasan a ser más productivos. De esta manera la elevación del nivel de educación provoca un aumento de la eficiencia de todos los factores de producción.

Esto ayuda a explicar en parte la disparidad del ingreso entre los países ricos y los países pobres. También explica en parte porqué los países pobres no están alcanzando a los demás, o incluso se están quedando rezagados. No están haciendo las inversiones en capital humano que puedan aumentar la productividad y posibilitar que la fuerza de trabajo adopte nuevas tecnologías. En muchos casos carecen de recursos, ya sea de ahorro interno o de financiación externa. Y algunos han sido privados de sus recursos por la obligación de devolver una deuda onerosa o por la fuga de capitales.

Los beneficios secundarios de la enseñanza ayudan también a explicar aspectos importantes de la relación entre crecimiento económico y capital físico. Las anteriores teorías respecto del crecimiento presumían que el rendimiento

marginal del capital iba decreciendo, a medida que se acumulaba más capital, se reducía la eficiencia general y bajaba la tasa de crecimiento económico. Pero muchos países que han acumulado capital han logrado tasas elevadas de crecimiento y las han sostenido. Los modelos de capital humano ayudan a explicarlo demostrando la forma en que los rendimientos marginales decrecientes del capital son contrarrestados en cierta medida por el aumento de la eficiencia resultante de la enseñanza.

Las teorías del crecimiento que destacan las actividades de investigación y desarrollo destacan también la importancia del capital humano, pero sugieren que sus efectos son más indirectos. Esos modelos de investigación y desarrollo sostienen que la tasa de crecimiento en el largo plazo se explica mejor por la inversión en investigación y desarrollo. Las actividades de investigación y desarrollo pueden aumentar claramente la productividad de las empresas que hacen las inversiones. Pero en este caso también puede haber factores externos positivos. Es difícil mantener el secreto acerca de muchas innovaciones, de manera que otras empresas aprenden de estos adelantos y así aumenta la productividad total de los factores.

Ambos tipos de modelos dependen en gran medida del aumento de la capacidad humana. Aunque las innovaciones procedan de las actividades de investigación y desarrollo, requieren una fuerza de trabajo educada, tanto personas con mayor aptitud para realizar la investigación como personas con más aptitudes básicas para poner en práctica los resultados. De esta manera, las nuevas teorías de crecimiento confirman las tesis propias del Desarrollo Humano en el sentido de que la fuerza impulsora de todo crecimiento económico es la gente.

Ambos conjuntos de nuevas teorías sobre el crecimiento tienen importantes consecuencias políticas, ya que sugieren formas en que podría estimularse el crecimiento mediante la modificación de los incentivos privados, por ejemplo, o mediante la realización de ciertas inversiones públicas.

Pero las nuevas teorías sobre el crecimiento examinan sólo un conjunto limitado de factores fácilmente cuantificables. Es más difícil medir otros factores - los hábitos de la gente, sus grupos y redes sociales, y el carácter de las instituciones y las políticas gubernamentales- aunque tienen importancia fundamental para explicar las diferencias en las tasas de crecimiento de otros países. La familia y el sistema de enseñanza escolar, por ejemplo, ayudan a impartir muchos otros conocimientos prácticos, aparte de la alfabetización y la aritmética. Esos conocimientos prácticos que podían llamarse "de operación"- incluyen al autodisciplina, el orgullo por el trabajo propio y la flexibilidad, a apertura mental a nuevas ideas y la disposición a cooperar.

El adelanto humano está condicionado por la forma en que concebimos el progreso. La medición del progreso humano mediante el mero crecimiento económico es errónea. Para que el avance del desarrollo sea valioso y legítimo -a escala tanto nacional como internacional- es preciso que se centre en el ser humano, que esté distribuido en forma equitativa y que sea sostenible social y ecológicamente.

Los adelantos a corto plazo en materia de desarrollo humano son posibles pero no serán sostenibles sin un mayor crecimiento económico. A su vez el crecimiento económico no es sostenible sin Desarrollo Humano.

Algunos de los factores importantes que determinan la forma en que el crecimiento contribuye al desarrollo humano son los siguientes:

Equidad. Igualdad con se distribuyen el PNB y las oportunidades económicas.

Oportunidades de empleo. El crecimiento económico se concreta en la vida de la gente cuando se le ofrece un trabajo productivo y bien remunerado. Una manera importante de lograrlo consiste en procurar pautas de crecimiento con gran densidad de mano de obra.

Acceso a bienes de producción. Las oportunidades económicas de mucha gente se ven obstaculizadas por la falta de acceso a la tierra, la infraestructura física y el crédito financiero. El estado puede intervenir para tratar de nivelar esta situación.

Gasto social. Encauzar parte importante del ingreso público hacia la prestación de servicios sociales básicos para todos.

Igualdad de género La inversión en aumento de la capacidad de la mujer y en su potenciación para que ejerza sus opciones es la manera más segura de contribuir al crecimiento económico y al desarrollo en general.

Políticas de población. La educación, la salud genésica y la supervivencia de la infancia contribuyen a reducir la fecundidad, con lo que se crean las condiciones para un crecimiento más lento de la población y un menor costo a largo plazo de la educación y la salud.

Buen gobierno. Cuando la gente participa en la adopción de decisiones en muchos niveles, es probable que los vínculos entre crecimiento económico y bienestar humano sean más sólidos y duraderos. Una sociedad civil activa, las organizaciones no gubernamentales y los grupos de la comunidad complementan los servicios gubernamentales, haciéndolos llegar a gente que de otra manera no tendrían acceso a los servicios; además desempeñan una función esencial al movilizar la opinión pública y la acción de la comunidad y al ayudar a determinar las prioridades de Desarrollo Humano.

Desde el punto de vista del Desarrollo Humano el crecimiento económico no es un fin en sí mismo, es un medio para lograr el fin del aumento de las opciones de la gente. El crecimiento económico debe propiciar que todos tengan más opciones, en lugar que la mayoría de la gente tenga pocas opciones mientras unos pocos disponen de numerosas. El objetivo real no debe de ser el crecimiento económico debe ser el Desarrollo Humano sostenible, una meta que es concreta limitada y alcanzable.

2.3.4. La perspectiva de género en las acciones de desarrollo

El concepto de género

Existe un conjunto de creencias en torno a ser hombre y ser mujer según las cuales los géneros no se adquieren ni se construyen históricamente, sino que son parte de la naturaleza, se rigen por sus leyes y son inmutables. Frente a ello, el concepto de género es una contestación que opone cultura *versus* naturaleza e historia *versus* inmutabilidad: la idea de género surge en el pensamiento feminista como una reacción frente a la constatación de que las discriminaciones, la inferioridad y la subordinación de las mujeres se construye, justifica y legitima sobre la base de determinadas diferencias consideradas naturales e inmutables. Las mujeres no están ni más cerca ni menos lejos de la naturaleza que los hombres, es a través de los sistemas de valores culturales que las mujeres aparecen “más próximas a la naturaleza”.

Género hace referencia a los roles, responsabilidades y oportunidades asignados al hecho de ser hombre y ser mujer y a las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres y niñas y niños. Estos atributos, oportunidades y relaciones están socialmente construidos y se aprenden a través del proceso de socialización. Son específicos de cada cultura y cambian a lo largo del tiempo, entre otras razones, como resultado de la acción política. En la mayor parte de la sociedad hay diferencias desigualdades entre mujeres y hombres en las actividades que realizan, en el acceso y control de los recursos así como en las oportunidades para tomar decisiones. El género es parte del contexto sociocultural.

El género es una dimensión estructural de la humanidad, explicativa de la desigualdad que existe en la de oportunidades a las mujeres que a los hombres. Hombres y mujeres pueden compartir situaciones de pobreza, discriminación racial, social, etc., pero la forma en que experimentan estos problemas y las oportunidades para enfrentarlos son diferentes en función de su género. Es evidente que género hace referencia al género masculino y al género femenino. Género no es igual a mujer. Género nos permite analizar tanto a hombres como a mujeres: su condición de género y sus situaciones vitales respectivas. La crítica feminista no se basa en el estudio de la mujer, sino en el análisis de las relaciones de género y del género como principio estructural de todas las sociedades humanas.

Podríamos definir las *relaciones de género* como aquellas relaciones sociales determinadas por el género de las personas, que crean diferencias en la posición relativa de hombres y mujeres, de manera única en cada contexto. La posición relativa se expresa en un conjunto de derechos, obligaciones y responsabilidades recíprocas, interrelacionadas de manera dinámica y, por ello, susceptibles al cambio y la evolución. Si las circunstancias económicas, sociales o políticas se modifican, ya sea por cambios en las condiciones de mercados regionales o globales o por cambios en el contexto político, los derechos y responsabilidades que delimitan los ámbitos de actuación de hombres y mujeres se redefinen de acuerdo con esos cambios.

Género en Desarrollo y Cooperación Internacional

La forma en que se han abordado las cuestiones de mujer y de género en la cooperación desarrollo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y centrado en dos enfoques: Evolución de los enfoques de *Mujeres en el Desarrollo (MED)* a *Género en Desarrollo (GED)*. Ambos enfoques son formas diferentes de percibir y abordar el tema de la subordinación y el trabajo de las mujeres en los modelos y estrategias globales de desarrollo.

Evolución de los enfoques: De MED A GED (distintos pero integrables)

El enfoque MED sostiene que la invisibilidad y el escaso reconocimiento del papel productivo de la mujer dentro y fuera del hogar supusieron un grave error de planificación que condujo a un uso ineficiente de los recursos de la cooperación al desarrollo. Por ello, las acciones de MED se dirigen a reducir esa invisibilidad del rol productivo de las mujeres. Entre ellas, se destacan una mayor investigación académica sobre las mujeres, los intentos de incluir las contribuciones de las actividades productivas y reproductivas de la mujer en las cifras de Producto Nacional Bruto y en las estadísticas de trabajo, y los proyectos de mujeres. Estos últimos se centran en acciones para mejorar la productividad de las actividades generadoras de ingresos de las mujeres, a través de mecanismos como el acceso de las mujeres al crédito, a la tecnología, o a la capacitación.

Pero a finales de los 70, se comenzó a cuestionar la eficacia de un enfoque que se centra en las mujeres de forma aislada. La cuestión de la desigualdad entre hombres y mujeres parecía quedar poco explorada, al identificar únicamente como causa principal la falta de acceso a los recursos económicos. A pesar de que las políticas de MED habían logrado en cierta medida mejorar las condiciones económicas de las mujeres, lo cierto es que dicho progreso había resultado más lento de lo esperado. Y ello porque estas políticas habían sido mucho menos efectivas en aumentar el poder económico y social de las mujeres dentro del proceso de desarrollo. Empezaban a conocerse entonces resultados de investigaciones académicas que sugerían la importancia de las relaciones de poder, el conflicto y las relaciones de género para poder comprender las causas de la desigualdad entre mujeres y hombres.

En este contexto fue gradualmente surgiendo el nuevo enfoque de "Género en el Desarrollo" (GED). En su vertiente más economicista, este modelo describe el análisis de género como una herramienta para superar la asignación ineficiente de recursos en la cooperación al desarrollo. Identifica las divisiones de género en el trabajo productivo y reproductivo (roles de género) y las diferencias de género en el acceso y control sobre recursos y beneficios, *dentro* y fuera del hogar⁷⁷. Estas desigualdades y las consecuencias que conllevan son consideradas para el diseño del proyecto, cuyo fin principal suele ser el de aumentar la productividad de las actividades económicas de las mujeres a nivel general.

⁷⁷ El hogar se considera como un sistema de asignación de recursos que no necesariamente tiene una función común de producción y de consumo.

Esta vertiente del enfoque GED ha sido enriquecida con un apoyo más sólido en el análisis sociológico o de relaciones sociales. Desde este punto de vista, el factor que inhibe la capacidad de las mujeres de beneficiarse de una mejora en el acceso de recursos económicos y sociales es su reducido poder en el entramado de las relaciones sociales, que se institucionaliza en las relaciones de género (además de las de raza, status socioeconómico, etc.). Las relaciones de género se refieren específicamente a aquella dimensión de las relaciones sociales que crean diferencias en el posicionamiento de mujeres y hombres en un contexto determinado. Según este planteamiento, es precisamente a través de las relaciones sociales que los hombres cuentan con una mayor capacidad que las mujeres para movilizar una variedad de roles culturales y recursos materiales con los que llevar a cabo sus intereses. La problemática central de este enfoque no es la integración de las mujeres en el desarrollo por sí misma, sino las estructuras sociales, los procesos y las relaciones que dan lugar a la posición desventajosa de las mujeres en una sociedad determinada. El problema de las desigualdades entre hombres y mujeres en este enfoque va más allá de la reasignación de recursos económicos: requiere de una redistribución del poder en las relaciones sociales.

Otro de los aspectos a destacar de este enfoque es la forma en que se concibe la división del trabajo entre hombres y mujeres. En el enfoque MED (incluso en la versión más economicista del GED) la división de trabajo por género se entiende esencialmente como una forma de separación social. Desde la perspectiva de GED, la división de las actividades por género se entiende como una forma de “conexión social”: el hecho de que los hombres y mujeres tengan asignadas distintas responsabilidades, actividades y esferas hace que desarrollen toda una serie de relaciones de cooperación e intercambio. El enfoque GED considera importante la atención a las relaciones entre hombres y mujeres, ya que de lo contrario se ignorarían aspectos muy importantes en la forma en que dichas relaciones cambian y en las nuevas orientaciones en la forma de asignar responsabilidades. Es importante sin embargo destacar que esta interdependencia no es simétrica: la división desigual de recursos y responsabilidades implica que las relaciones de género llevan consigo elementos de *conflicto* además de cooperación.

Finalmente, y dada la importancia que el enfoque GED concede a las relaciones de poder, la planificación debe prestar especial atención al *proceso* a través del cual se han de redistribuir las formas de poder y de toma de decisiones. De hecho, existe un consenso generalizado desde la propuesta GED en el hecho de que la redistribución de los recursos generará ganancias para unos, pero también conflicto y pérdidas para otros. En todo este proceso es necesario que las mujeres vayan adquiriendo un mayor poder de negociación, o *empoderamiento* (entendido éste como un elemento que no puede ser “dado”, sino que debe ser auto-generado). En contraste con el enfoque MED, cuya planificación tiende a ser vertical, el enfoque GED se crea “desde abajo” a través de metodologías participativas, con organizaciones de mujeres.

Esta evolución conceptual se refleja en los diversos organismos de cooperación al desarrollo (multilaterales, bilaterales, ONGD, etc.), que al suscribir

a los acuerdos internacionales (en especial la Plataforma de Acción de la Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing, 1995), van modificando sus políticas y objetivos relacionados con las cuestiones de género. Así, el Comité de Ayuda al Desarrollo de la O.C.D.E. publicó en 1998 el documento de política de género *La igualdad entre hombres y mujeres: hacia un desarrollo sostenible centrado en la persona* que ha sido y será de gran influencia para los países miembros y para las asociaciones de éstos en los países en desarrollo. En él parte de la base de que para lograr un desarrollo sostenible centrado en la persona es esencial avanzar hacia la igualdad de los papeles femeninos y masculinos. Además, incluye un cambio de óptica esencial: de la participación de las mujeres en el desarrollo, reforma sus directrices señalando el objetivo principal de “igualdad de género y empoderamiento de la mujer”.

Esquema sobre los enfoques de género en el desarrollo

Mujeres en el Desarrollo	Género en Desarrollo
Centrado en las actividades y roles de las mujeres.	Centrado en las relaciones de género y en actividades y roles tanto de mujeres como de hombres.
El problema se ve como la exclusión de las mujeres. Por tanto, el énfasis se pone en sus derechos, buscando incrementar su participación en el desarrollo y su empoderamiento económico.	El problema se identifica en la desigualdad de género, que es a menudo tanto un efecto como una causa de la exclusión de las mujeres. Por tanto, el énfasis se centra en los derechos humanos de las mujeres y los hombres, en la cualidad y las condiciones de la igual participación de ambos, mujeres y hombres en el desarrollo, en la igual distribución de beneficios, y en la transformación de las relaciones de poder entre mujeres y hombres en la sociedad.
Tiende a tratar a mujeres y hombres como grupos homogéneos internamente, opuestos entre sí en los análisis.	Ve a mujeres y hombres como grupos altamente diferenciados internamente, y las desigualdades de género como influidas por, entre otros, la edad, la clase, la casta, la orientación sexual, el estatus, la identidad étnica, la localidad, la religión, etc.
Enfatiza en el incremento de proyectos e iniciativas específicas para mujeres, o en el incremento del número de mujeres que participan en proyectos integrados (<i>mainstream projects</i>).	Enfatiza en la aplicación de análisis de género para identificar y preparar todos los proyectos y programas (<i>mainstreaming</i>), para determinar los beneficiarios objetivos e incorporar la perspectiva de género en el diseño del proyecto.
Tiende a centrarse en las mujeres, excepcionalmente en las niñas o niños (por ejemplo proyectos del sector educación).	Otorga un espacio creciente al enfoque en mujeres y hombres de todas las edades.

Fuente: Grupo de Trabajo sobre Igualdad de Género (Comité Ayuda al Desarrollo, OCDE), 1998.

La perspectiva de Género en el Desarrollo

La perspectiva de género amplía la visibilización a las relaciones de género y las cuestiones de poder que subyacen a las desigualdades de género. Pero, además de ser una herramienta de diagnóstico, una metodología para la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas o proyectos de desarrollo, la perspectiva de género en el desarrollo tiene un componente político e ideológico, transformador. Trata de influir en la producción de cambios sociales hacia la consecución de una mayor equidad entre los géneros. Y este objetivo se viene justificando no sólo por razones éticas, sino también como estrategia para

mejorar la eficacia de las acciones de desarrollo y para alcanzar los otros objetivos de desarrollo como es la erradicación de la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible.

En este contexto, podría decirse que un modelo de intervención de este tipo, podría estar basado en los siguientes criterios:

- 1) La vida digna supone la equidad entre hombres y mujeres.
- 2) El tratamiento de la equidad de género contribuye al empoderamiento local, y por tanto al desarrollo sostenible y reducción de la pobreza.
- 3) El desarrollo de oportunidades y condiciones equitativas es esencial para el autoempoderamiento de las mujeres.
- 4) Desarrollo de procesos de incidencia a nivel local, nacional e internacional para la incorporación efectiva de la equidad de género en las políticas públicas.
- 5) Apropiación de la perspectiva de género en la institución e incorporación en todas las acciones de desarrollo.
- 6) Desarrollo de mecanismos que garanticen la equidad de género a nivel del personal de la institución, considerando en particular la participación en la toma de decisiones.
- 7) Asignación de recursos económicos y financieros al tratamiento de la perspectiva de género en los distintos niveles de la actuación institucional.
- 8) Las políticas, estrategias y medios de difusión, comunicación y aprendizaje deben contemplar sistemáticamente la perspectiva de género.
- 9) Toda iniciativa de desarrollo político, económico, social y cultural deberá considerar previamente las necesidades prácticas y estratégicas de mujeres y hombres contribuyendo así a una apropiación comunitaria de los procesos de desarrollo.
- 10) Inclusión equitativa de mujeres y hombres de diferentes edades en los procesos de formación y capacitación.
- 11) Recuperación y sistematización de la propia experiencia para la gestión del conocimiento en el marco de la equidad de género.
- 12) Desarrollo de indicadores cuantitativos y cualitativos que permitan dar seguimiento y evaluar el tratamiento de la equidad de género en todo el quehacer institucional.

De esta manera la perspectiva de género es una clave transversal e integradora de las acciones del modelo de intervención que parte de un enfoque desde abajo y se dirige a un empoderamiento y fortalecimiento de capacidades de los sujetos sociales con la finalidad de permitirles vincularse a los procesos de desarrollo local.

2.3.5. Libertad cultural y Desarrollo Humano

Las dimensiones culturales del Desarrollo Humano ameritan una cuidadosa atención por tres razones:

- En primer lugar la libertad cultural es una dimensión importante de la libertad humana, pues resulta decisiva para que la gente viva de acuerdo con sus preferencias y tenga la oportunidad de escoger entre las opciones a su disposición.
- En segundo lugar el enfoque del Desarrollo Humano puede contribuir a la clarificación de la importancia de la libertad humana en las esferas culturales. Mas que glorificar un apoyo irrestricto a las tradiciones heredadas o advertir al mundo respecto de los supuestos choques inevitables entre civilizaciones, el punto de vista del Desarrollo Humano exige que la atención se centre en la importancia de la libertad en las esferas culturales (tanto como en las demás) y en las maneras de defender y aumentar las libertades culturales de las que podría gozar la gente. El aspecto medular no es la importancia de la cultura tradicional, sino la relevancia trascendental de las libertades y opciones culturales.
- En tercer lugar, dada la fuerte interdependencia de las diferentes dimensiones de la vida humana, la importancia de la libertad cultural no está circunscrita sólo al ámbito cultural, sino que afecta también los éxitos y fracaso en el ámbito social, político y económico. Ni siquiera la pobreza, un concepto fundamentalmente económico, puede entenderse a cabalidad sin incorporar consideraciones culturales en el análisis.

La exclusión cultural

Es preciso distinguir claramente dos formas de exclusión: la exclusión de participación y la exclusión basada en el modo de vida.

La exclusión de participación

En ocasiones se traduce en el impedimento puesto a tal persona o grupo para participar en la sociedad de la misma forma en que se permite o incluso estimula la participación de otros. En muchos casos esta persona se discriminada en función de su afiliación cultural, para justificar la exclusión, los argumentos suelen aludir a las supuestas características culturales de los grupos afectados.

La exclusión basada en el modo de vida

Este segundo tipo de exclusión cultural niega reconocimiento al modo de vida que un determinado grupo decide escoger. Tal intolerancia va de la mano con la eventual exigencia de que los miembros de ese grupo vivan y se comporten exactamente igual que los demás individuos de la sociedad. Esta exclusión predomina en la intolerancia religiosa.

Libertades, derechos humanos y función de la diversidad

La importancia de las libertades humanas puede ser lo que justifique su vinculación con la idea de derechos humanos. Gracias a las acciones de individuos y grupos organizados las libertades que se desprenden del

reconocimiento de los derechos humanos pueden ser la base de demandas públicas e incluso de manifestaciones públicas y acciones colectivas organizadas. La fuerza ética de los derechos humanos depende ineludiblemente de la importancia de las libertades humanas.

La importancia de la diversidad cultural es una consecuencia directa del valor de la libertad cultural. La diversidad puede ser tanto una consecuencia del ejercicio de la libertad humana como una fuente de enriquecimiento social. Permitir y estimular a los individuos para que vivan como les gustaría hacerlo genera diversidad cultural. Es decir, si una sociedad mantiene una multiplicidad étnica en términos de modos de vida y reconoce y respeta a las minorías sexuales, puede incrementar su diversidad cultural, justamente debido al ejercicio de la libertad cultural.

La diversidad cultural también puede ser importante en sí misma, ya que una sociedad con diversidad cultural puede aportar beneficios a otras sociedades a través de la variedad de experiencias de las que están en condiciones de disfrutar como consecuencia de esta diversidad.

Identidad, comunidad y libertad

Nacer en un ambiente cultural determinado de ninguna manera implica un ejercicio de libertad, muy por el contrario. Se trata de una situación que sólo se puede asociar con la libertad cultural si se tiene la posibilidad de seguir viviendo en los términos de esa cultura y si al hacerlo se dispone además de la oportunidad de optar por otras alternativas. El aspecto medular de la libertad cultural es la capacidad de las personas de vivir como desearían hacerlo y de contar con oportunidades aceptables para evaluar otras opciones. Es prácticamente imposible invocar el peso normativo de la libertad si las personas no están en condiciones de considerar realmente una opción diferente, sea ésta real o potencial.

Globalización, asimetría del poder y democracia

Una de las preocupaciones que muchos tienen al considerar la salvaguarda de la libertad cultural en el mundo actual es la enorme influencia que ejerce la cultural occidental. En particular su consumismo, en el mundo globalizado en que vivimos. Se sostiene con cierta frecuencia y de manera verosímil que la libertad de escoger el modo de vida propio en el mundo actual no implica tan sólo la posibilidad de elegir libremente, sino también que las personas de las civilizaciones más desposeídas sean capaces de resistirse a la influencia occidental.

La globalización implica una amenaza real debido a la asimetría de poder entre Occidente y los demás países, y es probable que esta asimetría se traduzca en la destrucción de las culturas locales. Sin embargo no es probable que interrumpir la globalización y el intercambio comercial sea la solución; por un lado porque el comercio internacional puede acarrear beneficios económicos y por otro porque es difícil a las fuerzas del intercambio económico y de la división del trabajo en un mundo en interacción.

Una línea de acción aceptable para responder al problema de la asimetría consiste en fortalecer las oportunidades positivas con las que cuentan las culturas locales –o con la ayuda pertinente pueden llegar a tener- para protegerse a sí mismas y para resistirse a ser derrotadas por las fuerzas de la invasión cultural. La posibilidad constructiva de apoyar con más ahínco las actividades de las culturas locales no sólo las fortalecería, sino también les permitiría enfrentar una competencia más igualitaria. En la perspectiva que defiende la libertad este camino tiene muchos más méritos que el de simplemente hacer prevalecer la cultura local prohibiendo la competencia. Es importante asegurarse de que el costo de terminar con la competencia desigual no sea la abolición de la libertad cultural.

En última instancia, el factor decisivo es la democracia y el valor predominante tendrá que ser la necesidad de garantizar que las decisiones acerca del tipo de sociedad que deseen tener las personas se tomen de manera participativa sobre la base de discusiones abiertas en las cuales las minorías también tengan la oportunidad de expresar sus posturas. El asunto de la inclusión política (esto es, darle a la gente la libertad de participar en la elección política) cobra especial pertinencia en la protección de la libertad cultural (en la libertad de la gente de escoger su propio modo de vida). No podemos aspirar a la democracia y al mismo tiempo prohibir por motivos tradicionalistas, determinadas opciones debido a su naturaleza foránea.

Conclusiones

Poner énfasis en la libertad cultural no es exactamente lo mismo que jugarse el todo por el todo por la diversidad cultural. Si bien es cierto que dar lugar a la diversidad en las prácticas culturales puede resultar muy importante, puesto que el ejercicio de la libertad cultural depende de esa diversidad, ello no equivale a defender la diversidad cultural por su propio mérito. El asunto es cómo lograr la diversidad cultural y el grado en que las personas involucradas pueden ejercer su libertad, ya que considerar la diversidad cultural como algo valioso sin importar cómo se consigue puede ser un error grave.

Hemos llegado a una serie de conclusiones claras:

En primer lugar, del ejercicio de la libertad cultural por parte de todas las personas puede surgir un mayor grado de diversidad cultural, el respaldo a la diversidad proviene del valor de la libertad cultural, un valor que se ajusta plenamente a la importancia de la libertad en todos sus aspectos.

En segundo lugar, la diversidad cultural de una sociedad también puede servir para que todas las personas de esa sociedad, sin importar sus respectivas historias culturales, tengan la oportunidad de disfrutar de un espectro cultural más amplio. Este aspecto de la diversidad cultural es positivo, ya que amplía el campo cultural de la vida social y al mismo tiempo aumenta las alternativas de las que dispone la gente para escoger sus propias formas de vida.

En tercer lugar, en ocasiones, el ejercicio de la libertad cultural se puede traducir en la disminución (en lugar de aumento) de la diversidad cultural. Esto ocurre cuando las personas se adaptan a los modos de vidas de otros y deciden de manera razonada tomar esa dirección (sin que se lo impida la exclusión basada en el modo de vida): Cuando éste es el caso, sería un desatino oponerse a la libertad cultural aduciendo que reduce la diversidad cultural, ya que la libertad tiene méritos propios e intrínsecos que no tiene la diversidad.

Esta materia también se relaciona con el lugar que ocupa la elección en la determinación de la identidad. Dado que cada persona pertenece a múltiples grupos, tiene numerosas formas de identificarse y tiene que decidir como tratar de manejar diferentes prioridades. Negar la facultad de elección cuando existen alternativas no es sólo un error factual, sino que puede tener graves consecuencias morales en un mundo en el que los conflictos y las brutalidades cometidas en defensa de la identidad son tan habituales. La integración de una sociedad dependerá en gran medida de la claridad con que se defina el papel que desempeña la elección en el campo de la identidad, así como la necesidad de anteponer la razón a la identidad. En efecto, una comprensión adecuada de la responsabilidad que implica la elección puede ayudar sobremanera a garantizar que los asuntos morales pertinentes, relacionados con la propia existencia social, se aborden correctamente.

La importancia de la libertad va muy de mano de la necesidad de equidad en la consecución de tal libertad. Se trata de las libertades de múltiples personas y cuando el eje central es la libertad, es necesario que se preste atención a las libertades de todos, lo que de inmediato nos remonta a las consideraciones de la equidad.

La diversidad cultural no es un valor en sí mismo, al menos según el enfoque del desarrollo humano (con su énfasis en las libertades humanas y la promoción igualitaria de tales libertades). El valor de la diversidad cultural radica en su frecuente conexión positiva con la libertad cultural. De hecho, sería decididamente perverso invocar el valor fortuito de la diversidad cultural para defender prácticas que niegan a la mujer la libertad básica de escoger, dado que estos mecanismos más bien violan su libertad en vez de promoverla. Según el enfoque del desarrollo humano, el multiculturalismo se debe evaluar por lo que aporta a las vidas y libertades de las personas afectadas.

2.4. EL DESARROLLO COMO UN DERECHO

Para comprender el desarrollo como un derecho primero vamos a determinar qué son los derechos humanos, su historia y evolución hasta nuestros días, y sobre todo la relación que tienen con el Desarrollo Humano, como se ayudan y complementan aunque sean conceptos distintos y abarquen diferentes campos.

Después vamos a conocer más en profundidad a uno de los derechos humanos: el derecho al desarrollo. Haremos un breve recorrido por su historia para contextualizarlo y después nos centraremos sobre todo en la problemática que conlleva su aplicación para acabar con una panorámica de la situación actual.

2.4.1. Los Derechos Humanos

Los Derechos Humanos recogen elementos fundamentales, cuya existencia es condición indispensable para la vida digna del ser humano y para garantizar su pleno desarrollo (tanto individual como colectivo). Consisten básicamente en la garantía de libertades fundamentales y oportunidades habilitadoras que permiten satisfacer desde las necesidades básicas del ser humano, hasta aquellas que le permiten una plena realización.

El concepto de Derechos Humanos

Para definir el concepto de Derechos Humanos se puede recurrir a diversos enfoques que habrán de enfatizar diferentes características. Pérez Luño (1979)⁷⁸ los agrupa según diferentes perspectivas: a partir de una *perspectiva formal* se limita a afirmar que los Derechos Humanos “son aquellos que pertenecen o deben pertenecer a todos los hombres y de los que ningún hombre puede ser privado”. A partir de un *enfoque teleológico* se apelará a ciertos valores últimos -susceptibles de interpretaciones- para definir a los derechos como “los imprescindibles para el perfeccionamiento de la persona humana, para el progreso social, o para el desarrollo de la civilización”. Y una *definición tautológica*, se limita a afirmar que “los derechos del hombre son los que corresponden al hombre por el hecho de ser hombre”.

Haremos un resumen de los distintos enfoques para lograr una clarificación general que nos permita relacionarlos con el tema que nos compete, el desarrollo humano.

Los Derechos Humanos son los que todo individuo posee por la sencilla razón de existir como ser humano y no están sujetos a condición alguna. Son los

⁷⁸PEREZ LUÑO, A. E. (1979): *Delimitación conceptual de los Derechos Humanos en la obra colectiva: Los Derechos Humanos*. Significación, estatuto jurídico y sistema. Sevilla, Ediciones de la Universidad de Sevilla.

derechos que tienen todas las personas, en virtud de su humanidad común a vivir una vida de libertad y de dignidad. Se basan en la dignidad de la persona como ser libre y racional, son derechos inherentes a la persona y se proclaman inalienables, imprescriptibles.

Permiten reivindicaciones morales del individuo respecto del comportamiento de otros agentes sociales ya sean individuales o colectivos, de la estructura de mecanismos, así como del diseño de las instituciones y de los acuerdos sociales. Se realizan cuando las personas de que se trata tienen acceso seguro a la libertad o el recurso a que se refiere el derecho.

Para complementar la comprensión de los Derechos Humanos es importante considerar sus principales características:

- *Universales*, ya que pertenecen a todas las personas, sin importar su sexo, edad, posición social, partido político, creencia religiosa, origen familiar o condición económica.
- *Incondicionales*, porque únicamente están supeditados a los lineamientos y procedimientos que determinan los límites de los propios derechos, es decir, hasta donde comienzan los derechos de los demás o los justos intereses de la comunidad.
- *Inalienables*, pues no pueden perderse ni transferirse por propia voluntad; son inherentes a la idea de dignidad y existencia del hombre.

Hasta hace poco más de cincuenta años, el tema de los Derechos Humanos correspondía únicamente al campo de los antecedentes y las declaraciones históricas. Durante casi dos siglos, estos derechos estuvieron implícitos en la “Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789”⁷⁹ con la exclusión nominal y normativa de las mujeres. Los Derechos Humanos, como tales, ingresaron al campo del derecho positivo y de las relaciones internacionales luego de la Segunda Guerra Mundial en 1948. Fueron recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de las Naciones Unidas, y los Pactos Internacionales de los Derechos Civiles y Políticos y la de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptados en 1966 y en vigor desde 1976; éstos dos instrumentos forman parte de la Carta Internacional de los Derechos Humanos.

El sistema universal de promoción y protección de los Derechos Humanos surge y se desarrolla en el seno de la Organización de las Naciones Unidas, se ha convertido en uno de los campos más activos y expansivos del Derecho Internacional.

Clasificación de los Derechos Humanos⁸⁰

La tarea de definir con claridad los Derechos Humanos responde a la necesidad de identificar los elementos concretos que respaldan y aseguran su

⁷⁹ FAURÉ, C. (1995): *Las declaraciones de los derechos del hombre de 1789*. México D. F. Fondo de Cultura Económica.

⁸⁰ PÉREZ LUÑO, A. E. (ed). (1979): *Los Derechos Humanos, estatuto jurídico y desarrollo*. Sevilla. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

cumplimiento; tanto en la dimensión de quien los ejerce, como en la dimensión desde la que se vigilan y garantizan las condiciones necesarias para que se respeten.

Desde que se plantean y reconocen a nivel internacional los Derechos Humanos, ha evolucionado su clasificación y consideraciones fundamentales. Conforme avanza su reconocimiento -tanto en un plano teórico como práctico- los derechos se han ido clasificando en diversos grupos dependiendo de las condiciones y contexto que les caracterizan, sin pretender en ningún momento establecer jerarquías entre ellos o anteponer unos sobre otros. Los criterios de clasificación utilizados han sido de carácter histórico, ya que responden a las necesidades y la interpretación de determinada época, situación socioeconómica y política, como también, al grado de evolución de las instituciones sociales destinadas a ser garantes de los mismos.

Es importante subrayar, que cualquier tipo de clasificación de Derechos Humanos, no impone un orden de importancia o jerarquización, pues necesariamente se parte del entendido de que los Derechos Humanos son integrales. En este sentido, vale la pena mencionar la existencia del *Principio de Coordinación* de los Derechos Humanos, que demuestra el carácter unitario e interdependiente de los derechos. Sucede que, cuando uno de los Derechos Humanos se fractura, automáticamente se empiezan a vulnerar los demás, empezando por aquellos que tienen una conexión directa con el derecho violado y terminando por aquellos que tienen una conexión indirecta con el mismo. Para que exista un goce pleno de los Derechos Humanos, es necesario que se cumplan todos y cada uno de ellos; por ejemplo, el derecho a la vida no se cumple cabalmente si no se cumple el derecho a la salud, a la seguridad social, y a la integridad física; si se viola, por mencionar alguno, el derecho a la libertad de expresión, se debilitan inmediatamente después los derechos políticos.

En la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993) se declaró, precisamente, la indivisibilidad, interconexión e interdependencia de todos los derechos humanos. Y la comunidad internacional se comprometió, a no desmembrar la universalidad de estos derechos⁸¹.

El reconocimiento de los Derechos Humanos se ha dado a lo largo de la historia, a través de un lento proceso de aprendizaje moral que no ha terminado todavía. En este proceso se pueden distinguir, hasta ahora, tres grandes fases, que se suelen denominar "las tres generaciones" de los derechos humanos.

En la actualidad, las tres generaciones de los Derechos Humanos ya no son concebidas en su sentido originario desde una ideología separatista, si no siempre ligados. Los derechos civiles y políticos se contemplan en relación y a partir de los derechos económicos sociales y culturales y de los derechos de la tercera generación, en el entendido de que no pueden evaluarse desde la óptica individualista. Más aún, actualmente la doctrina en la materia que nos ocupa, señala que la realización de los derechos económicos, sociales y culturales, así

⁸¹ DONELLY, J. (1998): *Derechos humanos universales. En teoría y en la Práctica*. México D.F: Gernika.

como los derechos de la tercera generación, son el presupuesto de realización de los derechos civiles y políticos.

Derechos de Primera Generación

Los Derechos Humanos surgen históricamente como derechos civiles y políticos; es la primera forma de reconocimiento de los Derechos Humanos. Por eso se les denomina también, desde la perspectiva actual "derechos de primera generación".

Empezaron a ser reivindicados por la burguesía frente al Antiguo Régimen a partir del siglo XVI: el derecho a la vida y a la integridad física, a pensar y expresarse libremente, a participar en el gobierno del propio país, a no ser detenido sin un motivo legal a ser juzgado con garantías de imparcialidad, a tener propiedad, a comerciar libremente, etc. En líneas generales podemos considerar estos derechos como inspirados por un valor moral básico que les sirve de guía: la libertad.

Pueden ser definidos como aquellos derechos que se atribuyen a las personas, en cuanto personas en sí mismas consideradas o bien, en cuanto a ciudadanos pertenecientes a un determinado Estado, lo que suponen una serie de exigencias frente al poder del Estado, en ámbitos de exclusión o autonomía, respecto del poder del mismo. A este grupo de derechos, también se les ha denominado de diversas formas tales como; derechos individuales, derechos innatos, derechos esenciales y "Derechos del Hombre y del Ciudadano".

En su principio los derechos individuales -que es como se denomina a los derechos positivos-, son concebidos como la expresión de los "derechos innatos o "derechos esenciales" de los que es portador el hombre desde el momento de su nacimiento. A través del pacto social que supone la entrada del hombre en sociedad, se reconocen, refuerzan y garantizan esos derechos preexistentes. Ante todo, se trata de proclamar y ejercer con éstos derechos, la facultad de actuar de todo ser humano, frente al Estado.

Los derechos civiles suponen la exigencia de los particulares frente al poder del Estado de la exclusión de su actuación. Por ello se les ha llamado "derechos de autonomía".

Los derechos políticos suponen la posibilidad de participación de los ciudadanos en la formación de la voluntad política del Estado a través del derecho de sufragio. Por eso se les ha denominado "derechos de participación".

El sujeto activo de los derechos civiles y políticos es la persona individual, considerada como un todo absoluto y aislado, por eso a estos derechos comúnmente se les denomina "Derechos Individuales". El sujeto pasivo está constituido por los poderes del Estado, ya que su deber es la de garantizar la realización y el respeto de los mismos.

El instrumento para la defensa y protección de estos derechos es el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDPC) adoptado por la Asamblea

de Naciones Unidas en 1966 y puesto en vigor en marzo de 1976. En diciembre de 2002, el PIDCP fue ratificado por 149 países. El Pacto también tiene dos protocolos facultativos: a) El primero estipula un procedimiento para quejas individuales de personas cuyos derechos civiles y políticos hayan sido violados y que hayan agotado todos los medios a nivel nacional de obtener una compensación. Un total de 104 estados ratificaron dicho protocolo. b) El segundo protocolo facultativo compromete a los Estados Miembros a la abolición de la pena de muerte. Actualmente, solo 49 estados han accedido a este acuerdo y las ejecuciones promovidas por el estado siguen siendo una opción defendida y tolerada por muchos estados como una forma legítima de castigo.

Los derechos de la primera generación se subdividen en dos grandes bloques de derechos: Derechos Civiles y Derechos Políticos.

Los derechos civiles comprenden los siguientes derechos:

1) *El derecho a la vida* en sentido amplio, que comprende:

El derecho a la vida en sentido estricto o derecho a la existencia, que comprende, a su vez, los siguientes derechos:

- Derecho a la vida frente al hambre.
- Derecho a la vida frente a la pena de muerte.
- Derecho a la vida frente a las ejecuciones sumarias y arbitrarias.
- Derecho a la vida frente a las desapariciones forzadas.
- Derecho a la vida frente al genocidio.
- Derecho a la vida frente al aborto.
- Derecho a la vida frente a la eutanasia.
- Derecho frente a la manipulación genética.

2) *El derecho a la integridad personal*, como derecho genérico comprende:

- Derecho a la integridad psicológica y física.
- Derecho a la integridad moral. Que a su vez comprende:
 - Derecho al honor
- Derecho a la intimidad. Que a su vez comprende los derechos:
 - Inviolabilidad de la correspondencia.
 - Intimidad frente a las escuchas telefónicas.
 - Intimidad frente a la informática.
 - Inviolabilidad del domicilio.
 - El derecho a la propia imagen.

3) *Derecho a la seguridad personal*, que comprende:

- Derecho a la nacionalidad.
- Derecho a la libertad de movimientos.
- Derecho a la migración.
- Derecho de asilo, considerando el asilo como derecho y no como garantía.

4) *Derecho a la libertad*, que comprende:

- Derecho a la libertad frente a la esclavitud.
- Derecho a la libertad de expresión.
- Derecho a la libertad de pensamiento.
- Derecho a la libertad de conciencia. Que a su vez comprende:
 - Derecho a la libertad religiosa
 - Derecho a la objeción de conciencia. Este derecho comprende, a su vez, los siguientes:
 - Derecho a la objeción de conciencia al servicio militar.
 - La objeción de conciencia al aborto.
 - La objeción de conciencia al juramento.
 - La denominada cláusula de conciencia periodística.

Los derechos políticos comprenden los siguientes derechos:

También se denominan genéricamente y de una forma unitaria, *derecho a la participación política*, y se clasifican de la siguiente forma:

- Derecho a la asociación política.
- Derecho de reunión.
- Derecho a acceder a cargos públicos.
- Derecho de sufragio, activo y pasivo.
- Derecho a participar en la elaboración de leyes.
- Derecho de petición.

Derechos de Segunda Generación

Son los derechos económicos, sociales y culturales, un conjunto de *derechos-prestación*, que consisten en especificar aquellas pretensiones, de las personas y de los pueblos, referentes a la obtención de prestaciones de cosas o de actividades dentro del ámbito económico-social o cultural, ya sea frente al Estado o a los grupos económicos sociales dominantes.

La Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, de corte netamente liberal y expresión máxima de la concepción individualista de los derechos humanos, no hacía referencia a los derechos económicos, sociales y culturales. No obstante, a partir del año 1790 la Asamblea Nacional francesa empezó a adoptar una serie de medidas tendientes a crear hospitales públicos, un sistema estatal de pensiones, un plan de obras públicas para emplear parados, una red de asistencia a niños abandonados para satisfacer las necesidades básicas en aquellos ámbitos.

Un hecho importante en la evolución de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales lo constituye la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, que es el primer intento constitucional de conciliar los Derechos Civiles y Políticos con la nueva concepción de los derechos sociales. Esta Carta Magna ha ejercido notable influencia en constituciones posteriores, ya que a partir de ese momento, en los diferentes países se empieza a tomar conciencia de estos

derechos y se inicia un movimiento similar, para contemplarlos en las diversas constituciones en el mundo entero.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, en su artículo 22, recoge el derecho de todo ser humano a la seguridad social y a la realización de los derechos económicos, sociales y culturales. *“Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”*.

Actualmente estos derechos responden y son concreción de los valores libertad, igualdad y fraternidad:

Libertad, entendida no sólo como ausencia de impedimentos, sino como poder, como posibilidad de acceso a los medios, como satisfacción de necesidades, poseedores de determinados bienes que hagan posible el pleno desarrollo de la personalidad. Si los derechos civiles y políticos habían surgido para reivindicar la libertad como "libertad ante el poder", los derechos económicos, sociales y culturales surgen, por el contrario, para reivindicar la libertad como "hallarse libre de necesidad".

Igualdad, en el sentido de trato igual a situaciones iguales o diferentes, según sea el caso, teniendo en cuenta para su tratamiento las circunstancias relevantes en la que el Estado tiene la obligación de participar. Si en los derechos civiles la igualdad era entendida como "igualdad ante la ley", en los Derechos Económicos, Sociales y Culturales la igualdad es entendida como "igualdad en los bienes materiales" básicos para una existencia digna.

Solidaridad, entendida como equivalente a la justicia social. Son derechos, por lo tanto, en los que el valor de la justicia pasa a tomar una nueva dimensión y una mayor potenciación. De la justicia como igualdad abstracta ante la ley se pasa al concreto concepto de justicia social.

Los derechos económicos, sociales y culturales comprenden los siguientes derechos:

- Derecho a la salud. Que a su vez comprende:
 - Derecho a la asistencia sanitaria.
 - Derecho a la seguridad social.
- Derecho al trabajo. Que comprende:
 - Derecho a condiciones dignas de trabajo.
 - Derecho a un salario justo.
 - Derecho a la participación en las ganancias.
 - Derecho a periodos de descanso.
 - Derecho a pertenecer a sindicatos.
 - Derecho a la negociación colectiva.
 - Derecho a la huelga.
- Derecho a la cultura. Este derecho comprende, a su vez, los siguientes:

- Derecho a la educación.
- Derecho a la autonomía universitaria.
- Derecho a la libertad de cátedra.
- Derecho a la propiedad.
- Derecho a la igualdad.
- Derechos humanos en situación. Este derecho comprende, a su vez, los siguientes:
 - Derechos de la familia.
 - Derechos de los consumidores y usuarios.
 - Derechos de los extranjeros.
 - Derechos de las minorías raciales y étnicas.
 - Derechos de las minorías nacionales.
 - Derechos de las minorías lingüísticas.
 - Derechos de las personas incapacitadas físicos, psíquicos y sensoriales.
 - Derechos de los pobres.
 - Derechos de los sectores vulnerables. Este derecho comprende, a su vez, los siguientes:
 - Derechos de las mujeres.
 - Derechos de los niños y las niñas.
 - Derechos de personas de la tercera edad.
 - Derechos de los detenidos.
 - Derechos de los presos.
 - Derechos de los acusados.
 - Derechos de los alumnos.
 - Derechos de los soldados.
- Derecho humanitario.

Derechos de Tercera Generación

Son derechos que reciben varios nombres: derechos de los pueblos, nuevos derechos humanos, derechos de cooperación, derechos de solidaridad. De todas las denominaciones aquella que tiene mayor aceptación doctrinal es la que habla de los Derechos de la Tercera Generación.

Con esta denominación se hace referencia a la existencia en los últimos años, junto a la constatación y reivindicación de los tradicionales derechos (civiles y políticos y económicos sociales y culturales) de unos nuevos derechos humanos, surgidos como consecuencia de la especificidad de las circunstancias históricas actuales y que responden ante todo al valor solidaridad.

Si en los derechos de la primera generación y segunda generación el sujeto activo era la persona individual y el sujeto pasivo era el Estado, en los derechos de la tercera generación el sujeto activo y pasivo son: la persona individual, los grupos sociales, los pueblos, las comunidades nacionales, el Estado y la Comunidad Internacional.

Las circunstancias o causas particulares de surgimiento de los nuevos derechos son específicas del momento actual, pueden ser sintetizadas así: La denominada "contaminación de las libertades", expresión -de origen doctrinal

anglosajón- con la que, por analogía, la doctrina alude a la erosión y degradación que aqueja a los Derechos Humanos ante el uso abusivo de la tecnología⁸². Los vertiginosos cambios tecnológicos han supuesto una modificación en los planteamientos de la problemática de los Derechos Humanos. Lo cual supone, que existe una generalización en relación a las dimensiones sociales de la existencia humana: la problemática de los Derechos Humanos afecta ya a todas las dimensiones de la existencia social.

Si la libertad fue el valor guía de los derechos de la primera generación, como la igualdad para los derechos de la segunda generación, los derechos de la tercera generación tienen como principal valor de referencia a la solidaridad.⁸³

La necesidad de replantearse la clasificación de los Derechos Humanos es que en la Declaración de 1948, los derechos son concebidos desde una perspectiva individualista y deja a un lado los derechos de solidaridad que se consideran prioritarios para poder garantizar los demás derechos:

- Los derechos de tercera generación son de naturaleza evolutiva por enlazar perfectamente con el nuevo paradigma de la "calidad de vida", propio de la genuina posmodernidad, y por centrarse en la lucha contra la alienación del individuo.

Aunque no existe acuerdo en la doctrina al enumerar y clasificar los derechos de la tercera generación, podemos considerar comprendidos en la misma, los siguientes derechos:

- Derecho de autodeterminación de los pueblos. Que a su vez comprende los siguientes derechos:
 - Derecho a la autodeterminación política.
 - Derecho a la autodeterminación económica.
 - Derecho a la autodeterminación cultural.
- Derecho al desarrollo. El derecho al desarrollo comprende, en consecuencia, una serie de derechos que se pueden sintetizar en el derecho al desarrollo político, en el derecho al desarrollo económico y en el derecho al desarrollo cultural.
 - Derecho al desarrollo político. Que a su vez comprende los siguientes derechos:
 - Derecho de cada pueblo a mantener su actual forma de organización política o a cambiarla si lo estima conveniente, sin interferencia de otros estados. Lo que puede significar, eventualmente, lograr su independencia como un estado soberano.
 - Derecho elegir sus gobernantes, la oportunidad y el modo de hacerlo.
 - Derecho al Desarrollo Cultural. Que comprende los siguientes derechos:

⁸² PEREZ LUÑO, A. E. (1991): *La evolución del Estado Social y la transformación de los derechos fundamentales*. Madrid; Trotta.

⁸³ PEREZ LUÑO, A. E. (1991): *Ibidem ant.*

- Preservar, mantener y desarrollar su propia cultura, lengua, religión, folklore etc.
- Derecho al desarrollo económico. Que comprende los siguientes derechos:
 - Derecho de cada pueblo a mantener su organización económica.
 - Derecho a modificar, si lo desea, su sistema económico.
 - Derecho a establecer relaciones comerciales y financieras que considere convenientes.
 - Derecho a la igualdad de oportunidades.
 - Derecho a la vivienda.
 - Derecho de disfrutar los servicios de salud.
 - Derecho de protección contra el hambre.
 - Derecho de utilización de recursos naturales.
 - Derecho de justa distribución de riquezas.
- Derecho al medio ambiente sano.
- Derecho a la paz.

2.4.2. Interdependencia entre Derechos Humanos y Desarrollo

La interdependencia de ambos conceptos se plasma con claridad en el Informe del año 2000 sobre Derechos Humanos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)⁸⁴:

“El Desarrollo humano y los Derechos Humanos se aproximan suficientemente en cuanto a motivaciones y preocupaciones para ser compatibles y congruentes, y son suficientemente diferentes desde el punto de vista de su concepción y estrategia para complementarse entre sí provechosamente”.

El tema central del *Informe* se enfoca en los Derechos Humanos y también expone la estrecha relación e interdependencia que existe con el Desarrollo Humano, que fundamentalmente busca enriquecer la vida y las libertades de las personas. La promoción del Desarrollo Humano y la realización de los Derechos Humanos comparten, de muchas maneras, una motivación común, y reflejan el compromiso fundamental de promover la libertad, el bienestar y la dignidad de los individuos en todas las sociedades.

Sakiko Fukuda-Parr⁸⁵, Director de la Oficina de Desarrollo Humano del Programa de Desarrollo de Naciones Unidas, puntualizó que *“el Desarrollo Humano y los Derechos Humanos son, de hecho, dos caras de una misma moneda; no hay desarrollo sin Derechos Humanos”*. También plantea una interesante reflexión entorno a las diferencias y coincidencias de los índices establecidos para monitorear el avance del Desarrollo Humano y los Derechos Humanos, ya que a pesar de que ambos comparten los mismos fines no

⁸⁴ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2000): Op. cit..

⁸⁵ FUKUDA-PARR, S. (2000): *Indicators of Human Development and Human Rights Overlaps Differences what about the Human Development Index?*
http://www.statistik.admin.ch/about/international/fukuda_parr_final_paper.d

necesariamente son iguales en concepto, ni siguen la misma estrategia y métodos, además requieren formas distintas de medición.

Tomar en cuenta ésta perspectiva es fundamental para identificar el avance y realización interdependiente que tienen, tanto el Desarrollo Humano como los Derechos Humanos. Y para tener mayor claridad en el tema revisaremos brevemente las diferencias que plantea entre los objetivos del Desarrollo Humano y los Derechos Humanos:

- Primero, los objetivos del Desarrollo Humano son aspiraciones mientras que los Derechos Humanos son reivindicaciones que involucran la demanda a otras personas o instituciones para asegurar sus derechos.
- Segundo, las demandas deben de cumplirse, asegurarse con criterios específicos contenidos en un marco jurídico, que establezcan consecuencias y permitan remediar la situación en caso de incumplimiento.
- Tercero, los Derechos Humanos no sólo son para ser disfrutados sino garantizados por acuerdos e instituciones sociales.

En su reflexión, Sakiko Fukuda-Parr, delimita el marco para monitorear el progreso en los Derechos Humanos, basado en tres factores claves:

- 1) Rendición de cuentas. Implica la identificación de los principales actores involucrados y la definición de sus respectivas responsabilidades.
- 2) Conducta (deber de los titulares) así como los resultados concretos. La rendición de cuentas y seguimiento del Desarrollo Humano se enfoca en los resultados y condiciones socioeconómicas asociadas, mientras que el seguimiento de los Derechos Humanos no solamente se centra en los resultados alcanzados sino también en la conducta de los sujetos involucrados (tanto el sujeto pasivo como el activo). La importancia de la conducta en los Derechos Humanos se debe a que dependen de los acuerdos y pactos sociales que delimitan el marco jurídico, las instituciones, normas y valores de la sociedad.
- 3) Progreso en cuatro dimensiones: no discriminación, progreso adecuado, verdadera participación, remedio efectivo. La realización progresiva considera la aplicabilidad en el tiempo, ya que no necesariamente todos los derechos pueden disfrutarse plenamente en el presente. Se requieren cambios culturales e institucionales, la formulación de un marco legislativo adecuado, así como un entorno económico apropiado.

Los cuatro puntos fundamentales que establece Fukuda-Parr como marco para monitorear el progreso del Desarrollo Humano son:

1. Atención en las consecuencias humanas (más que en condiciones sociales o económicas). La idea de que el bienestar del ser humano es

el propósito del desarrollo, constituye la pieza central del enfoque del Desarrollo Humano, de la misma manera que la responsabilidad es para el enfoque de los Derechos Humanos al desarrollo. El Desarrollo Humano entendido como la expansión de las opciones de la gente, implica un seguimiento enfocado directamente a los resultados humanos tales como supervivencia, bienestar, salud, etc.

2. Resultados multidimensionales. El Desarrollo Humano es multidimensional y no se puede reducir a una sola dimensión Y surge la interrogante de ¿qué dimensiones deben ser monitoreadas? Puesto que las opciones a las que se enfrenta y puede elegir la gente son indeterminables, sin embargo, algunas son valoradas como prioridades y como condiciones indispensables para cubrir necesidades fundamentales, en todos los niveles de desarrollo y en todas las culturas. Esto incluye los aspectos necesarios que permitan vivir una vida larga y saludable, desarrollar el conocimiento, tener un digno estilo de vida, poder participar en comunidad, disfrutar del respeto de los otros, tener libertad de participación y opinión y poder gozar de seguridad personal. El *Índice de Desarrollo Humano* se enfoca solamente en los tres primeros aspectos porque son perfectamente fundamentales, universales y sobre todo, medibles.
3. Progreso en tres perspectivas: promedio nacional, equidad, y privación. El progreso necesita ser monitoreado no solamente por los estándares promedios nacionales sino desde una perspectiva de equidad y de acuerdo a las carencias. El Desarrollo Humano abarca la vida de todos los individuos, por lo tanto, necesitamos saber si algunos no han sido incluidos, e implementar políticas que aseguren la igualdad, la reducción de carencias y privaciones.
4. Participación y empoderamiento. Significa que el Desarrollo Humano no es sólo *para* la gente sino también creado *por* la gente.

Para lograr una mejor comprensión de la interdependencia y diferencias entre Derechos Humanos y Desarrollo Humano resulta de gran utilidad revisar la relación y contraste que también plantea Sakiko Fukuda-Parr entre los enfoques de monitoreo previamente descritos. Señala que tres distintos e importantes principios de Derechos Humanos se superponen con los cuatro principios del Desarrollo Humano; pero ellos introducen nuevas prioridades y nuevos elementos que enriquecen la estrategia de desarrollo:

- El Desarrollo Humano supervisa sus objetivos en los resultados humanos mientras que los Derechos Humanos dan énfasis particular en el cumplimiento de las obligaciones (conducta).
- Ambos, el Desarrollo Humano y los Derechos Humanos, se refieren al progreso como promedio nacional, pero también a la reducción de inequidades y privaciones.
- Los Derechos Humanos enfatizan en las preocupaciones de acuerdo a la eficacia de las políticas del estado y la obligación de otros sujetos,

con la eliminación de la discriminación y la realización del desarrollo equitativo en un nivel absoluto.

- Temas tales como participación y no-discriminación, en esta área los indicadores necesarios para que sean medidos no ha progresado.
- Los Derechos Humanos traen nuevos conceptos tales como remedio y responsabilidades eficaces que enriquecen discusiones del desarrollo considerablemente.
- El concepto del Desarrollo Humano es mucho más grande que el Índice de Desarrollo Humano. El Índice de Desarrollo Humano no toma en cuenta todo el conjunto del concepto. Los indicadores usados como por ejemplo, esperanza de vida, no toma toda la capacidad de vivir una vida larga y sana. Es importante subrayar que el Índice de Desarrollo Humano toma solamente tres de las varias dimensiones importantes, excluyendo opciones y capacidades fundamentales del Desarrollo Humano tales como la participación, libertad de opinión y expresión, gozar de seguridad personal, etc.
- Se ha analizado que la supervisión o medición de Derechos Humanos con datos es particularmente difícil porque las cuestiones claves tales como participación, conducta y remedio no son cuantificables, y porque los datos no están fácilmente disponibles que demuestran la distribución de logros y de privaciones.

El *Índice* de Desarrollo Humano es solo la puerta de entrada para medir el Desarrollo Humano. Aunque las discrepancias son una preocupación importante en el análisis del Desarrollo Humano, el *Índice* de Desarrollo Humano es una medida de promedio nacional y no integra la desigualdad. Éste puede no reflejar las desigualdades existentes entre grupos de la población. Los informes del Desarrollo Humano nacionales han hecho análisis muy profundo diferenciándose de Índices de Desarrollo Humano que existen por región, o por grupos étnicos, o por grupos raciales.

En éste sentido es importante dejar claro que, los adelantos en materia de Desarrollo Humano no siempre vienen acompañados de progresos en la realización de los Derechos Humanos y, por consiguiente, es posible que un análisis que se limite exclusivamente al Desarrollo Humano no refleje la vulnerabilidad de personas y grupos dentro de una sociedad.⁸⁶

Si bien los Derechos Humanos se refieren en última instancia a los derechos individuales, San Clemente (2000)⁸⁷ nos resalta su interdependencia con los derechos sociales ya que su realización depende de que existan condiciones sociales apropiadas. La promoción del Desarrollo Humano y la realización de los Derechos Humanos comparten una motivación común y reflejan el compromiso fundamental de promover la libertad, el bienestar y la dignidad de los individuos en todas las sociedades. El Desarrollo Humano, a su vez, es un proceso de realce de la capacidad humana, para ampliar las opciones y oportunidades de manera que cada persona pueda vivir una vida de respeto y valor; cuando el Desarrollo Humano y los Derechos Humanos avanzan juntos se

⁸⁶ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2000): Op. cit.

⁸⁷ SAN CLEMENTE, V. (2000): *Desarrollo y Derechos Humanos*. Barcelona, Intermon-Oxfam.

refuerzan recíprocamente, aumentando la capacidad de la gente y protegiendo sus derechos y libertades fundamentales. Los Derechos Humanos pueden agregar valor a las prioridades del desarrollo, y éste a su vez atrae la atención sobre la responsabilidad por el respeto, la protección y el cumplimiento de los Derechos Humanos de todas las personas. La tradición de los Derechos Humanos trae consigo instrumentos e instituciones jurídicas, leyes y mecanismos de defensa como lo son procesos de litigio, para garantizar las libertades y el Desarrollo Humano. Los derechos proveen de legitimidad moral y justicia social a los objetivos del Desarrollo Humano. La perspectiva de los derechos, ayuda a cambiar la prioridad hacia los más desposeídos y excluidos, especialmente hacia las personas marginadas en razón de la discriminación. Además dirige la atención a la necesidad de información y de expresión política de todos como una cuestión de desarrollo, y a los Derechos Civiles y Políticos como parte integral del proceso de desarrollo.

El Desarrollo Humano, a su vez, trae consigo una perspectiva dinámica de largo plazo respecto al cumplimiento de los derechos. Dirige la atención al contexto socioeconómico en que se pueden hacer realidad los derechos, o amenazarlos. Los conceptos e instrumentos del Desarrollo Humano ofrecen una evaluación sistemática de las limitaciones económicas e institucionales para hacer realidad los derechos, así como de los recursos y políticas que existen para superarlos. De esta manera, el Desarrollo Humano contribuye a la formulación de una estrategia a largo plazo para hacer realidad los derechos. En suma, el Desarrollo Humano es esencial para hacer realidad los Derechos Humanos, y los Derechos Humanos son esenciales para un desarrollo pleno.

2.4.3. El Derecho al Desarrollo

Dentro de los derechos humanos llamados de “tercera generación” encontramos el derecho al desarrollo, que a su vez comprende una serie de derechos: el derecho al desarrollo político, el derecho al desarrollo económico y el derecho al desarrollo cultural. Vamos a analizar detenidamente este derecho ya que su estudio nos ayuda a entender mejor la situación actual del Desarrollo Humano.

Cronología del Derecho al Desarrollo en el ámbito de Naciones Unidas⁸⁸

Las primeras formulaciones de la idea de un destino universal de los bienes y del derecho de todos los hombres a gozar en igualdad de condiciones de éstos se encuentran en la doctrina social de la Iglesia Católica (Biosca, 2000:11-42; Gómez Isa, 1999:42-45). Estas ideas originarias son expresadas bajo la rúbrica de un derecho al desarrollo por primera vez en el ámbito de las Naciones Unidas (NU) en 1964, durante la Primera Conferencia sobre Comercio y Desarrollo en la que la Santa Sede afirmó que “*en una humanidad donde se*

⁸⁸ JONGITUD ZAMORA, Jacqueline. (2002): *El derecho al desarrollo como derecho humano: entre el deber, el ser y la necesidad*. Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fabrique Furió Ceriol. Nº 37-38. Universitat de Valencia, Valencia.

realice la solidaridad, el derecho de todos los pueblos al desarrollo debe ser reconocido y respetado” (Filibeck, 1991:11).⁸⁹

Sin embargo, habrían de transcurrir todavía trece años para que el tema del derecho al desarrollo (DD) fuese asumido por la Comisión de Derechos Humanos (CDH) de las Naciones Unidas (Resol. 4 [XXXIII]) y dos más para el reconocimiento formal, por parte de ésta y de la Asamblea General, del Derecho al Desarrollo como un derecho humano (Resol. 4 [XXXV] y 34/146).

En 1981 a petición de la Asamblea General (Resol. 35/174) y con objeto de adoptar medidas para la promoción del Derecho al Desarrollo como derecho humano se instaura un Grupo de Trabajo de Expertos Gubernamentales (GTEG, Resol. 36 [XXXVII]), cuyo principal objetivo era la presentación de propuestas para un instrumento internacional sobre esta materia.

El Grupo de Trabajo de Expertos Gubernamentales (GTEG), realiza actividades de 1981 a 1989, sus deliberaciones desde los inicios vienen marcadas por las discrepancias (E/CN.4/1489; E/CN.4/1983/11) referentes fundamentalmente a la aplicación y consecuencias jurídicas del Derecho al Desarrollo. Aún con esto en 1983 el grupo alcanza el consenso sobre algunos puntos básicos (E/CN.4/1984/13), condicionados a final de cuentas al acuerdo sobre la totalidad del proyecto de declaración.

En 1985, el GTEG presenta a la Comisión de derechos humanos (CDH) un cuarto informe de trabajo (E/CN.4/1985/11), el cual es remitido por ésta (Resol. 1985/43), junto con la parte de su informe relativa al Derecho al Desarrollo, las actas de debate de la Comisión sobre esta cuestión durante su 41º período de sesiones y demás documentos pertinentes a fin de que la Asamblea General apruebe una Declaración sobre el Derecho al Desarrollo.

Mucho se ha lamentado el hecho de que la Comisión de Derechos Humanos haya tomado la decisión de remitir un documento que aún no alcanzaba el consenso sobre la totalidad de los tópicos concernientes al Derecho al Desarrollo al interior del grupo, sin embargo, es de hacer notar que las divergencias difícilmente podrían haber sido salvadas en cualquier momento futuro, dado las condiciones y naturaleza de la discusión, esto es, la oposición entre la visión que del tema tienen los países desarrollados y los países en desarrollo.

Finalmente, el 4 de diciembre de 1986 es aprobada por lúgubre votación la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (DDD, Resol. 41/128). Una declaración que en el camino de la negociación y en la aspiración de lograr el consenso perdió mucho, incluso frente a otros documentos como la Declaración sobre el progreso y el Desarrollo en lo Social (Resol. 2542 [XXIV]) que es considerada como uno de sus antecedentes inmediatos.

A partir de la Declaración de Derecho al Desarrollo, el derecho en cuestión se configura como un derecho humano inalienable al desarrollo entendido como

⁸⁹FILIBECK. (1991): *The right to development. Conciliar and pontifical texts. (1960-1990)*. Vatican City, Pontifical Council for Justice and Peace.

un proceso global económico, social, cultural y político, que tiende al mejoramiento constante de toda la población y los individuos sobre la base de su participación activa, libre y significativa en el proceso de desarrollo y en la distribución de los beneficios que de él derivan. Se conforma también como un derecho que implica la plena realización del derecho a la libre determinación y plena soberanía de los Estados sobre sus riquezas y recursos naturales, que entra en el concierto de la interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos y libertades fundamentales, y que sienta sus bases sobre el principio de cooperación internacional consagrado en la Carta de las Naciones Unidas (artículos 1.3, 55 y 56). El principal responsable del Derecho al Desarrollo es el Estado que es quien debe crear las condiciones favorables al desarrollo de los pueblos y de los individuos.

Ahora bien, una vez aprobada la declaración concerniente al Derecho al Desarrollo, el Grupo de Trabajo de Expertos Gubernamentales (GTEG) inicia en 1987 una nueva fase en sus deliberaciones (Resol. 1986/16) a fin de estudiar las medidas necesarias para la promoción y aplicación de este derecho.

Ese mismo año a petición de la Comisión de Derechos Humanos, el Secretario General inicia la distribución de la Declaración de Derecho al Desarrollo en diferentes ámbitos e invita a la presentación de observaciones y opiniones sobre la aplicación de ésta (Resol. 1987/23). En 1988 y sobre la base de las opiniones recibidas, el Secretario General elabora una recopilación analítica y la trasmite a la Comisión de Derechos Humanos (CDH) y al Grupo de Trabajo de Expertos Gubernamentales (GTEG) (E/CN.4/AC.39/1989/1). Con base en tal recopilación el grupo elabora un informe, en el que se contienen diferentes recomendaciones para la mejor aplicación y promoción de la Declaración (E/CN.4/1988/10).

A fin de aplicar una de las propuestas de promoción y aplicación de este derecho el Secretario General lanza la Convocatoria para una Consulta Mundial sobre el Derecho al Desarrollo (resol. 1989/45), misma que se realiza en Ginebra en enero de 1990. Este año, aparte de ser histórico por la cita internacional que comentamos, tendrá un significado especial para el Derecho al Desarrollo, ya que en él se publica el primer Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, mismo que se continúa presentando anualmente hasta la fecha y que muestra una comprensión más amplia de lo que es el desarrollo humano.

En el período 1990-1993, el Derecho al Desarrollo y las medidas para aplicarlo y promoverlo, se siguen discutiendo. Así en 1993 el Secretario General, Boutros Boutros-Ghali, presenta un informe (E/CN.4/1993/16) en el que se identifican los obstáculos para la realización de este derecho, se destaca la relación entre derechos humanos y desarrollo y se recomienda a la Comisión de Derechos Humanos que pida la aceptación de las normas internacionales de derechos humanos como criterio y evaluación de las actividades para el desarrollo. En este espacio se debe aclarar que de hecho el puesto de Secretario General de las Naciones Unidas desde los propios orígenes del Derecho al Desarrollo se ha hecho cargo de una serie de informes acerca de este derecho.

En este mismo año y bajo el reconocimiento de la necesidad de mantener un mecanismo de evaluación que garantice la aplicación y promoción del Derecho al Desarrollo (Resol. 1993/22), la Comisión de Derechos Humanos decide renovar por tres años el mandato del Grupo de Trabajo de Expertos Gubernamentales, con el fin de que individualice los obstáculos que se oponen a la aplicación y realización de la Declaración de Derecho al Desarrollo y de que recomiende los medios y arbitrios que favorezcan la realización del Derecho al Desarrollo por todos los Estados. El grupo celebrará un total de cinco sesiones entre 1993 y 1995 en las que ubica obstáculos y presenta recomendaciones para su superación (E/CN. 4/1994/21; E/CN. 4/1995/11; E/CN. 4/1995/27; E/CN. 4/1996/10; E/CN. 4/1996/24)

En ese mismo año, por medio de resolución 48/141 la Asamblea General crea el puesto de Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACDH), mismo que tiene que reconocer la importancia de promover un desarrollo equilibrado y sostenible para todos, y asumir como una de sus funciones la de promover y proteger el Derecho al Desarrollo y ampliar el apoyo a los órganos competentes del sistema de las Naciones Unidas para tal efecto.

En 1994, la Asamblea General destacando su interés en la elaboración de un marco orientado a la acción para promover la cooperación internacional para el desarrollo decide establecer un Grupo de Trabajo Especial de Composición Abierta (GTECA), para que se encargue de elaborar un Programa de Desarrollo. La labor de este grupo se verá colmada hasta 1997, año en el que es aprobado mediante la resolución 49/126 el Programa de Desarrollo.

En 1995, una vez concluido el período ampliado por el que fue nombrado el Grupo de Trabajo de Expertos Gubernamentales, la Comisión de Derechos Humanos decide establecer un Grupo de Trabajo de Expertos Intergubernamentales (GTEIG), con el objetivo de que elabore una estrategia para la aplicación y promoción del Derecho al Desarrollo (Resol.1996/15), de acuerdo a la forma en la que éste se enuncia en la Declaración de Derecho al Desarrollo y considerando sus aspectos integrales y multidimensionales, las conclusiones del GTEG y de las Conferencias Mundiales de las Naciones Unidas.

El Grupo de Trabajo de Expertos Intergubernamentales (GTEI) realizó entre 1996 y 1997 dos períodos de sesiones, de los cuáles presenta sendos informes (E/CN.4/1997/22 y E/CN.4/1998/29) que contienen propuestas concretas para la aplicación del Derecho al Desarrollo tanto en el ámbito nacional como en el internacional, y en los que se destaca la necesidad de que la comunidad internacional considere que el ejercicio de este derecho es un enfoque preventivo para reducir la violencia y los conflictos.

En 1998 son presentados (A/54/319) el Programa de Fortalecimiento de los Derechos Humanos, formulado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Comisión de Derechos humanos (CDH) y el Marco de Desarrollo del Banco Mundial, ambos con incidencias en la realización este derecho.

En este mismo año, una vez cumplido el período por el que fue nombrado el Grupo de Trabajo de Expertos Intergubernamentales, la Comisión de Derechos Humanos teniendo en cuenta la necesidad urgente de hacer nuevos progresos en realización del Derecho al Desarrollo y a fin de contar con un mecanismo de seguimiento sobre esta cuestión, decide instaurar mediante la resolución 1998/72 el Grupo de Trabajo sobre el Derecho al Desarrollo de composición abierta (GTDD) a fin de que realice tres tareas fundamentales:

- a) Supervisión y examen de los progresos en la promoción y ejercicio del Derecho al Desarrollo, formulación de recomendaciones y análisis de los obstáculos que se oponen a su pleno disfrute, prestando especial atención a los compromisos concretos asumidos en la declaración.
- b) Examen de los informes e información prestada por los Estados, los organismos de las Naciones Unidas, organizaciones internacionales y ONG's pertinentes sobre la relación entre sus actividades y el Derecho al Desarrollo.
- c) Presentar a consideración de la Comisión de Derechos Humanos informes de período de sesiones sobre sus debates que incluyan, entre otras cosas el asesoramiento prestado por los expertos de la Comisión de Derechos Humanos con respecto a la aplicación del Derecho al Desarrollo, y en el que se sugieran posibles programas de asistencia técnica, a instancia de países concretos, con el fin de promover la aplicación del Derecho al Desarrollo.

En virtud de esta misma resolución, el Grupo de Trabajo sobre Derecho al Desarrollo de Composición abierta (GTDD) cuenta con la colaboración de un Experto Independiente (EI) de gran competencia en materia de Derechos al Desarrollo y con informes anuales del Alto Comisionado de Naciones Unidas para Derechos Humanos. El Experto Independiente debía de acuerdo a su mandato presentar al grupo en cada período un estudio sobre el estado de aplicación del DD, mientras que el ACDH debía informar sobre las actividades de su Oficina en esta materia.

Tanto el Alto Comisionado para Derechos Humanos como el Experto Independiente sobre el Derecho al Desarrollo informan sobre sus respectivos mandatos entre 1999 y el año 2001. Por cuanto a este último debe destacarse el contraste que realiza entre desarrollo económico y el proceso de desarrollo que se reivindica como derecho humano. Sólo el proceso de desarrollo *“en el que pueden ejercerse plenamente todos los derechos humanos y las libertades fundamentales puede ser reivindicado...como derecho humano”* en este sentido el Derecho al Desarrollo, es el derecho a un proceso que amplía las posibilidades o la libertad de los individuos para aumentar su bienestar y conseguir lo que valoran (A/53/306).

Finalmente, en abril del 2001, con base en la necesidad de mantener mecanismos de seguimiento respecto al Derecho al Desarrollo, la Comisión de Derechos Humanos decide mediante su resolución 2001/9 ampliar por un año el

mandato del Grupo de trabajo sobre derecho al Desarrollo de Composición abierta (GTDD) y por tres más el del Experto Independiente.

Resoluciones e informes en el sistema de las Naciones Unidas

- A/53/306, CDH, Informe del EI sobre el Derecho al Desarrollo, 11-IX-2000.
- A/54/319, AG, Derecho al Desarrollo. Informe del SG, 3-IX-1999.
- A/AC.257/L.13, AG, Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo, 30-I-2002.
- A/CONF.151/26, Conferencia de las NU sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 12-VIII-1992.
- A/CONF.157/23, Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, 12-VII-1993.
- A/CONF.165/14, Informe de la Conferencia de las NU sobre los Asentamiento Humanos, 7-VIII-1996.
- A/CONF.166/9, Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, 19-IV-1995.
- A/CONF.167/4, Conferencia Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de los Pequeños Estados Insulares en Desarrollo, 7-IV-1994.
- A/CONF.171/23, Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el desarrollo, 18-X-1994.
- A/CONF.172/9, Informe de la Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres Naturales, 27-IX-1994.
- A/CONF.177/20, Informe de la Cuarta Conferencia sobre la Mujer, 17-X-1995.
- A/CONF.189/PC.2/5, Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, Sudáfrica, 31 de agosto-7 de septiembre de 2001.
- A/CONF.191/11, programa de Acción en favor de los Países Menos Adelantados para el Decenio 2001-2010, 8-VI-2001.
- A/CONF.191/12, Informe de la Tercera Conferencia de las NU para los Países Menos Adelantados, 2-VII-2001.
- A/CONF.192/15, Conferencia de las NU sobre el Tráfico Ilícito de Armas Pequeñas y Ligeras en Todos sus Aspectos, Nueva York, 2001.

- E/CN.4/1489, Primer Informe del Grupo de Trabajo de Expertos Gubernamentales, 11-II-1982.
- E/CN.4/1983/11, Segundo Informe del Grupo de Trabajo de Expertos Gubernamentales, 9-XII-1982.
- E/CN.4/1984/13, Tercer Informe del Grupo de Trabajo de Expertos Gubernamentales, 14-XI-1983.
- E/CN.4/1985/11, Cuarto Informe del Grupo de Trabajo de Expertos Gubernamentales sobre el Derecho al Desarrollo, 24-I-1985.
- E/CN.4/1988/10, CDH, Informe del Grupo de Trabajo de Expertos Gubernamentales sobre el Derecho al Desarrollo, 29-I-1988.
- E/CN.4/1990/33, CDH, Compilación analítica de las observaciones y opiniones relativas a la aplicación y promoción de la DDD, preparada por el SG, 21-XI-1989.
- E/CN.4/1990/9 (I), CDH, Informe preparado por el SG de conformidad con la resolución 1989/45 de la CDH, 5-II-1990.
- E/CN.4/1990/9 (III), CDH, Informe preparado por el SG de conformidad con la resolución 1989/45 de la CDH, 6-II-1990.
- E/CN.4/1990/9 (IV), CDH, Informe preparado por el SG de conformidad con la resolución 1989/45 de la CDH, 8-II-1990.
- E/CN.4/1990/9/Rev.1, CDH, Informe preparado por el SG de conformidad con la resolución 1989/45 de la CDH, 26-IX-1990.
- E/CN.4/1993/16, AG, Informe del SG. Cuestión de la realización del DD. Propuestas concretas para la eficaz aplicación y promoción de la DDD, 6-I-1993.
- E/CN.4/1994/21, Cuestión de la realización del DD. Informe del grupo de trabajo sobre el DD acerca de su primer período de sesiones, 13-XII-1993.
- E/CN.4/1995/11, Cuestión de la realización del DD. Informe del Grupo de Trabajo sobre el DD, acerca de su segundo período de sesiones, 5-IX-1994.
- E/CN.4/1995/27, Cuestión de la realización del DD. Informe del Grupo de Trabajo sobre el DD, acerca de su tercer período de sesiones, 11-XI-1994.
- E/CN.4/1996/10, Cuestión de la realización del DD. Informe del grupo de trabajo sobre el DD, acerca de su cuarto período de sesiones, 25-VIII-1995.

- E/CN.4/1996/24, Cuestión de la realización del DD. Informe del grupo de trabajo sobre el DD, acerca de su quinto período de sesiones, 20-XI-1995.
- E/CN.4/1997/22, Cuestión del ejercicio del DD. Informe del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el DD, acerca de su primer período de sesiones, 21-I-1997.
- E/CN.4/1997/22, Cuestión del ejercicio del Derecho al Desarrollo. Informe del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Derecho al Desarrollo, acerca de su primer período de sesiones, 21-I-1997.
- E/CN.4/1998/29, Cuestión del ejercicio del DD. Informe del grupo intergubernamental de expertos sobre el DD, acerca de su segundo periodo de sesiones, 7-XI-1998.
- E/CN.4/AC.39/1989/1, AG, Recopilación analítica de las observaciones y opiniones sobre la aplicación y promoción de la DDD preparada por el SG, 21-XII-1988.
- E/DEC/2001/247, ECOSOC, El Derecho al Desarrollo, 24-VII-2001.
- PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 1999, La mundialización con rostro humano, Ed. Mundi-Prensa, Madrid.
- PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2000, Derechos Humanos y desarrollo humano, Ed. Mundi-Prensa, Madrid.
- PNUD, Informe sobre Desarrollo Humanos 2001, Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano, Ed. Mundi-Prensa, Madrid.
- PNUD, Informe sobre el Desarrollo Humano 1992, Dimensiones globales del desarrollo humano, Ed. Mundi-Prensa, Madrid.
- Resolución 1710 (XVI), AG, Decenio de las NU para el Desarrollo. Programa de cooperación económica internacional (I), 19-XII-1961.
- Resolución 1715 (XVI), AG, Decenio de las NU para el Desarrollo. Programa de cooperación económica internacional (II), 19-XII-1961.
- Resolución 1985/43, CDH, El Derecho al Desarrollo, 14-III-1985.
- Resolución 1986/16, CDH, El Derecho al Desarrollo, 10-III-1986.
- Resolución 1987/23, CDH, El Derecho al Desarrollo, 7-XII-1987.
- Resolución 1989/45, CDH, el Derecho al Desarrollo, 6-III-1989.
- Resolución 1993/22, CDH, El Derecho al Desarrollo, 4-III-1993.

- Resolución 1996/15, CDH, El Derecho al Desarrollo, 11-IV-1996.
- Resolución 1998/72, CDH, El Derecho al Desarrollo, 28-IV-1998.
- Resolución 2001/9, CDH, Derecho al Desarrollo, 18-IV-2001.
- Resolución 217 A (iii), AG, Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10-XII-1948.
- Resolución 2200 A (XXI), AG, Pacto internacional de derechos civiles y políticos, 16-XII-1966.
- Resolución 2200 A (XXI), AG, Pacto Internacional de derechos económicos sociales y culturales, 16-XII-1966.
- Resolución 2542 (XXIV), AG, Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social, 11-XII, 1969.
- Resolución 2626 (XV), AG, Estrategia internacional del desarrollo para el Segundo Decenio de las NU para el Desarrollo, 24-X-1970.
- Resolución 36 (XXXVII), CDH, Cuestión de poner en práctica, en todos los países, los derechos económicos, sociales y culturales que figuran en la DUDH y en el Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, y estudio de los problemas especiales con los que se enfrentan los países en desarrollo en sus esfuerzos para la realización de estos derechos humanos, 11-III-1981.
- Resolución 4 (XXXIII), CDH, Cuestión de poner en práctica los derechos económicos, sociales y culturales que figuran en la DUDH y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y estudio de los problemas especiales relacionados con los derechos humanos en los países en desarrollo, 21-II-1977.
- Resolución 4 (XXXV), CDH, Cuestión de poner en práctica, en todos los países, los derechos económicos, sociales y culturales que figuran en la DUDH y en el Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, y estudio de los problemas especiales con los que se enfrentan los países en desarrollo en sus esfuerzos para la realización de estos derechos humanos, 2-III-1979.
- Resolución 41/128, AG, Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, 4-XII-1986.
- Resolución 45/199, AG, Estrategia internacional del desarrollo para el Cuarto Decenio de las NU para el Desarrollo, 21-XII-1990.
- Resolución 45/199, AG, Estrategia internacional del desarrollo para el Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 21-XII-1990.

- Resolución 48/141, AG, Alto comisionado para la promoción y protección de los derechos humanos, 20-XII-1993.
- Resolución 51/240, AG, Programa de Desarrollo, 15-X-1997.
- Resolución 54/254, AG, Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, 23-III-2000.
- Resolución E/DEC/1996/258, ECOSOC, El Derecho al Desarrollo, 23-VII-1996.
- Resolution 34/146, AG, Alternative approaches and ways and means within the United Nations system for improving the effective enjoyment of human rights and fundamental freedoms, 23-XI-1979.
- Resolution 35/174, AG, Alternative approaches and ways and means within the United Nations system for improving the effective enjoyment of human rights and fundamental freedoms, 15-XII-1980.
- Resolution 35/56, AG, International development strategy for the Third UN Development Decade, 5-XII-1980, WFS 96/INF/3 Rev.1, Cumbre Mundial sobre la Alimentación, Roma, 1996.

Cumbres y Conferencias relacionadas con el derecho al desarrollo⁹⁰

El Derecho al Desarrollo también ha sido objeto de examen en Cumbres y Conferencias, esta exploración ha permitido que la complejidad y estructura multidimensional del derecho se vaya perfilando con mayor claridad.

La primera Conferencia que hace referencia expresa al Derecho al Desarrollo es la relativa a Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro, Brasil en 1992 y la que en su declaración final afirma que este derecho *“debe ejercerse en forma tal que responda equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras”* (A/CONF.151/26). El Derecho al Desarrollo se ve ampliado de esta manera con la idea del necesario respeto al medio ambiente, ya que éste es parte integrante del proceso de desarrollo.

Al año siguiente se celebra, en Viena la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos. Ésta reafirma la relación entre desarrollo y medio ambiente y confirma el carácter universal e inalienable del Derecho al Desarrollo, tal como lo establece la Declaración de Derecho al Desarrollo, así como su integración con el resto de los derechos humanos fundamentales. A partir de ella se entiende que el desarrollo, la democracia y el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales son conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente. Esta Conferencia también hace un llamado a la comunidad internacional para aliviar la carga de la deuda externa de los países en desarrollo, apelación por

⁹⁰ JONGITUD ZAMORA, Jacqueline. (2002): Op. cit.

demás importante, ya que se reconoce que la pobreza extrema y la exclusión social constituyen un atentado contra la dignidad humana, y son un obstáculo al desarrollo (A/CONF.157/23).

Finalmente, hemos de indicar que precisamente esta configuración del Derecho al Desarrollo por parte de la Declaración de Viena, votada por el consenso de los 171 Estados representados, le da a éste el consenso tan anhelado y no alcanzado por la declaración correspondiente en 1986.

Durante 1994 se realizan tres conferencias que hacen aportes al Derecho al Desarrollo:

La más importante es la referente a Población y Desarrollo que se realiza en el Cairo, y en la que se reconoce la interdependencia entre población, desarrollo y medio ambiente. En este sentido se afirma que el Derecho al Desarrollo debe ejercerse de tal manera que se satisfagan equitativamente las necesidades ambientales, de desarrollo y demográficas. Así, a partir de esta Conferencia los objetivos y políticas de población son parte integrante del desarrollo social, económico y cultural, y deben tender al mejoramiento de la calidad de vida de todas las personas.

Las otras dos Conferencias realizadas en 1994 son las relativas al desarrollo sostenible de los Pequeños Estados Insulares (PEI) en Desarrollo (A/CONF.167/4) y a la Reducción de Desastres (A/CONF.172/9), celebradas respectivamente en Bridgetown, Barbados y Yokohama, Japón. La primera de ellas, reconoce que las necesidades en materia de desarrollo de los PEI exigen que los programas de desarrollo reflejen sus necesidades prioritarias y se encaminen a aumentar su capacidad para formular y aplicar políticas idóneas con miras a respaldar su desarrollo sostenible a largo plazo. Mientras la segunda, establece que la *“prevención de desastres y la preparación para casos de desastre deben considerarse aspectos integrales de la política y la planificación del desarrollo en los planos nacional, regional, bilateral, multilateral e internacional”* toda vez que los desastres naturales ponen en peligro el desarrollo económico sostenible en el mundo entero, y particularmente en los países en desarrollo que tienen grandes pérdidas en vidas humanas, reducción de recursos esenciales y pérdidas económicas.

En 1995 se realizan, la Cumbre Mundial de Desarrollo Social (A/CONF.166/9) y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. La primera de ellas, celebrada Copenhague, expresa su convencimiento de que:

- a) La democracia, el buen gobierno y la administración transparente y responsable son indispensables para la consecución del desarrollo sostenible centrado en lo social y en el ser humano;
- b) El desarrollo y la justicia sociales son indispensables para el logro y conservación de la paz y seguridad de las propias naciones y entre ellas.

- c) El desarrollo y la justicia sociales no pueden alcanzarse si no hay paz y seguridad o si no se respetan todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- d) El desarrollo económico y social, y la protección del medio ambiente son elementos interdependientes del desarrollo sostenible y constituyen el marco de acción para el logro una mejor calidad de vida para todas las personas. El desarrollo social es: *“un elemento fundamental de las necesidades y aspiraciones de las personas del mundo entero y de las responsabilidades de los gobiernos y de todos los sectores de la sociedad civil”* (punto siete de la declaración) y éste al igual que el desarrollo económico sostenible no se puede lograr sin la plena participación e igualdad de todos.

Por otra parte, la Conferencia sobre la Mujer (A/CONF.177/20), realizada en Beijing, tiene como propósito la defensa de todos los instrumentos de derechos humanos y en particular, de la Declaración de Derecho al Desarrollo. En ella se denuncia la continúa violación de los derechos humanos contra la mujer, incluido el Derecho al Desarrollo, y en razón de ello se exige la participación plena e igual de ésta en el proceso de desarrollo. Ésta también subraya la dimensión social del desarrollo, y afirma que el crecimiento económico en sí mismo no mejora la calidad de vida de la población por lo que es preciso buscar alternativas que garanticen que todos los miembros de la sociedad reciban los beneficios de éste, siendo necesario un enfoque integral del desarrollo, que incluya los conceptos de crecimiento, igualdad, justicia social, conservación y protección del medio ambiente, sostenibilidad, solidaridad, participación, paz y respeto por los derechos humanos.

Durante 1996 se celebran la Conferencia referente a los Asentamientos Humanos y la Cumbre sobre la Alimentación (WFS 96/INF/3 Rev.1). La primera se realiza en Estambul, y la segunda en Roma. Esta última reconoce que la seguridad alimenticia y la erradicación de la pobreza requieren de un entorno político, social y económico pacífico, estable y propicio, de un sistema democrático, de la promoción y protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, incluido el Derecho al Desarrollo y la participación plena y equitativa. En este sentido pide a la comunidad internacional apoyo mediante asistencia técnica y financiera para los países en desarrollo y con economía en transición para el fomento de la seguridad alimenticia, toda vez que ésta es uno de los objetivos del desarrollo socio-económico, ambiental y humano.

La Conferencia sobre los Asentamientos Humanos (A/CONF.165/14), asume como temas centrales: la vivienda adecuada para todos y el desarrollo de asentamientos humanos sostenibles, y afirma su pretensión de lograr de manera equitativa la paz, la justicia y la democracia, sobre la base del desarrollo económico-social y la protección del medio ambiente, que son componentes interdependientes y complementarios del desarrollo sostenible. El programa Hábitat presentado en la misma combina el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente, con el pleno respeto de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, incluido el Derecho al Desarrollo.

En el año 2000 se celebra en Nueva York, con la asistencia de 188 Estados la Cumbre del Milenio (Resol. 54/254), que aunque no se refiere al Derecho al Desarrollo sí se preocupa por los retos a los que ha de enfrentarse la humanidad. Así los problemas a resolver son: la pobreza, los conflictos armados, el crecimiento sostenido y sostenible, la cooperación y solidaridad internacional, la deuda externa y el acceso a los mercados; todos ellos temas que a lo largo de la evolución del Derecho al Desarrollo se han ido entreverando con el mismo, por lo que la Cumbre del Milenio puede ser interpretada como una glosa más a este derecho.

Durante el 2001, se celebran cuatro Conferencias que aportan al Derecho al Desarrollo, entre otras cosas, la comprensión de la importancia de la educación como medio para el fortalecimiento de los derechos humanos y libertades fundamentales, y para la habilitación de las personas, y de los beneficios que esto tiene para el proceso de desarrollo (A/CONF.192/15); el reconocimiento de los efectos negativos de la intolerancia sobre el Derecho al Desarrollo (A/CONF.189/PC.2/5) y la confirmación de la decisión de los Estados miembros de las Naciones Unidas de erradicar la pobreza, de integrar a los países más pobres en la economía mundial y de resistir su marginación (A/CONF.191/12).

Finalmente, en marzo de 2002 se celebra en Monterrey, México, la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (A/AC.257/L.13). Ésta trata de hacer frente a los problemas de financiación para el desarrollo y señala nuevamente como metas del sistema de las Naciones Unidas y sus países miembros la erradicación de la pobreza, el crecimiento económico sostenido y promover un desarrollo sostenible al tiempo que se avance hacia un sistema económico mundial basado en la equidad y que incluya a todos. En su documento final, Consenso de Monterrey, señala que la aplicación de políticas económicas racionales, la existencia de instituciones democráticas sólidas que sepan responder a las necesidades de la población y el mejoramiento de la infraestructura constituyen la base de un crecimiento económico sostenido, de la eliminación de la pobreza y de la creación de puestos de trabajo; afirma también que la libertad, la paz y la seguridad, la estabilidad interna, el respeto de los derechos humanos, incluido el Derecho al Desarrollo, y el estado de derecho, la igualdad entre los géneros, las políticas con orientación de mercado y el compromiso de crear sociedades justas y democráticas son condiciones esenciales que se refuerzan mutuamente.

Declaraciones y convenciones

- AG, Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, resolución 2106 A (XX), 21-XII-1965.
- AG, Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, resolución 45/158, 18-XII-1990.
- AG, Convención sobre la Eliminación y la represión del crimen de Apartheid, resolución 3068 (XXVIII), 30-XI-1973.

- AG, Declaración sobre los principios de Derecho Internacional referentes a las relaciones de amistad y a la cooperación entre los Estados de conformidad con la CNU, resolución 2625 (XXV), 24-X-1970.
- AG, Declaración de las NU para la eliminación de todas las formas de discriminación racial, resolución 1904 (XVII), 20-XI-1963.
- AG, Declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz, resolución 39/11, 12-XI-1984.
- AG, Declaración sobre el establecimiento de un nuevo orden económico internacional, resolución 3201 (S-VI), 1-IV-1974.
- AG, Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social, resolución 2542 (XXIV), 11-XII, 1969.
- AG, Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales, resolución 1514 (XV), 14-XII-1960.
- AG, Declaración sobre la Utilización del Progreso científico y tecnológico en interés de la paz y en beneficio de la Humanidad, resolución 3384 (XXX), 10-XII-1975.
- AG, Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, resolución 47/135, 18-XII-1992.
- AG, Declaración Universal sobre la erradicación del hambre y la malnutrición, 16-XI-1974. Asian Human Rights Charter. A Peoples' Charter, Declared In Kwangju, South Korea, On 17 May 1998.
- CDH, Declaración sobre el derecho y deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos, resolución 1998/7, 3-IV-1998 Convención Americana sobre Derechos Humanos, Conferencia Interamericana sobre Derechos Humanos, San José de Costa Rica, 22-XI-1969.
- Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, Novena Conferencia Internacional Americana, Bogotá, Colombia, 1948.
- OIT, Convenio núm.122 relativo a la Política del Empleo, 9-VII-1964.
- OIT, Convenio núm.169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 27-VI-1989.
- Organization of African Unity, African Charter on Human and Peoples' Rights, OAU DOC.CAB/LEG/67/3 Rev. 5, 21.5,21 I. L. M. 58, 27-XI-1981.

- Protocolo adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, Serie de tratados OEA, No. 69, San Salvador, 7-XI-1988.
- UNESCO, Declaración de los principios de la cooperación cultural internacional, 14a reunión, 4-XI-1966.
- UNESCO, Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales, 27-XI-1978.

Los deberes respecto al Derecho al Desarrollo⁹¹

Como puede advertirse, la atención que la ONU ha dedicado al Derecho al Desarrollo ha sido continúa desde el surgimiento de éste. Ahora bien, de este vertiginoso recorrido sobre el Derecho al Desarrollo, su declaración y los diferentes instrumentos de las Naciones Unidas que de una u otra forma configuran este derecho, pueden extraerse una serie de deberes que los Estados, de conformidad con el principio de cumplimiento de buena fe de las obligaciones contraídas, deben cumplimentar (Declaración sobre los principios de derecho internacional... parágrafos 17, 46, 47 d), 48, 60 y 63).

Entre ellos pueden anotarse el deber (y derecho) de los Estados de formular sus políticas nacionales de desarrollo, basado en el derecho a la autodeterminación y en el principio de igualdad soberana entre los mismos, ambos consagrados en la Carta de las Naciones Unidas y en los principales instrumentos de derechos humanos.

Los Estados también deben crear las condiciones, nacionales e internacionales, favorables al ejercicio del Derecho al Desarrollo, y que van desde las medidas legislativas, técnicas y de cooperación, hasta el establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional.

Otro importante deber para los Estados es el de respetar los principios generales de Derecho Internacional referentes a las Relaciones de Amistad y Cooperación entre los Estados, consagrados en la declaración del mismo título.

Un binomio de deberes respecto al Derecho al Desarrollo, es el de cooperar para el desarrollo y eliminar los obstáculos al mismo. El primero de ellos también forma parte de la propia Carta de las Naciones Unidas y de un buen número de los diferentes instrumentos de la misma; mientras el segundo hace referencia a cuestiones relativas a la inobservancia de los principios generales de la organización y a la falta de respeto de los derechos reconocidos a los Estados, así como la deuda, los aranceles comerciales, el acceso a los mercados, entre otras cuestiones.

Los Estados también deben realizar sus derechos y deberes de modo que promuevan un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI) basado en la igualdad soberana, la interdependencia, el interés común y la cooperación. Este NOEI se define, y establece sus principios mediante las resoluciones

⁹¹ JONGITUD ZAMORA, Jacqueline. (2002): Ibidem ant.

correspondientes de la Asamblea General. Otro deber de los Estados es adoptar, individual y colectivamente, medidas para formular políticas adecuadas de desarrollo internacional.

Los Estados también deben cooperar para la promoción, fomento y refuerzo del respeto y observancia de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, en el entendido de la interdependencia e indivisibilidad de los mismos y entre los que se incluye el Derecho al Desarrollo. En el anterior sentido, todos los Estados deben adoptar las medidas necesarias para eliminar los obstáculos al desarrollo resultantes de la inobservancia de los derechos consagrados en los Pactos de 1966. Finalmente, los Estados deben promover el establecimiento, mantenimiento y fortalecimiento de la paz y la seguridad internacionales, mediante el cumplimiento de los deberes contraídos y deben adoptar las medidas necesarias para la realización del Derecho al Desarrollo y garantizar la igualdad de oportunidades para todos en cuanto al acceso a los recursos básicos y adoptar medidas eficaces para la participación de la mujer en el proceso de desarrollo; en este sentido los Estados deben hacer las reformas económicas y sociales necesarias para erradicar todas las injusticias sociales, y alentar la participación popular en todas las esferas (Declaración de Derecho al Desarrollo, artículos 2.3, 3 [1, 2, 3], 4.1, 6 [1,3] 7 y 8 [1,2]).

La realidad actual del Derecho al Desarrollo

La realidad del Derecho al Desarrollo se puede describir a partir de los propios datos relacionados y que la ONU a través de diferentes documentos, órganos y programas ha dado a conocer.

En la Declaración sobre el Establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional se afirmaba que “los países en desarrollo, que constituyen el 70% de la población mundial, reciben únicamente el 30% de los ingresos mundiales”, precisamente bajo el reconocimiento de las condiciones imperantes, el Segundo Decenio de la ONU para el Desarrollo establece el compromiso de los países económicamente más adelantados de aumentar progresivamente su asistencia para el desarrollo hasta una cantidad neta mínima de 0,7% de su PNB; deber que aún en el 2002, tal como se reconoce en la cita internacional de este año en Monterrey, no se ha cumplimentado. Por otra parte, en la proclamación del Cuarto Decenio para el Desarrollo se reconoce que la mayoría de las metas y objetivos del tercer decenio no fueron alcanzadas e incluso se caracteriza a la década de los 80 por una disminución de las tasas de crecimiento y de los niveles de vida, así como por el incremento de la pobreza y de la brecha entre los países ricos y pobres. En el anterior sentido también se advierte que sin grandes cambios políticos tendentes a la cooperación internacional la década de los noventa puede repetir la experiencia del decenio anterior. Efectivamente, la advertencia se hizo realidad, la década de los noventa no sólo no ayudó a combatir las desigualdades, sino que presencié la agudización de las mismas.

El Informe sobre Desarrollo Humano 1992⁹² del PNUD, anunciaba que la diferencia de ingresos entre los 1,000 millones de personas más ricas y las más

⁹²PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1992): Op. cit.

pobres era de 150 veces; y que mientras los primeros disponían del 82,7% del PIB mundial, los segundos sólo tenían el 1,4%. En el anterior sentido la brecha entre la renta del 20% más rico y el 20% más pobre de la población mundial ha aumentado de un modo que parece irreversible, pasando progresivamente, de 30 a 1 en 1960, al 59 a 1 en 1989 (PNUD, 1992:45). Incluso en la propia presentación del informe que se comenta se reconoce que las instituciones internacionales como el BM y el FMI, en esos momentos obtenían del mundo en vías de desarrollo más dinero del que introducían en él (Mahbub UI Haq, 1992⁹³)

Estas condiciones transcurridos cinco años no variarán a formas favorables, de hecho el Informe sobre Desarrollo Humano de 1999⁹⁴, apunta nuevamente hacia las grandes disparidades entre ricos y pobres, ahora en cuanto a las oportunidades que los diferentes países tienen a escala mundial. Así en 1997, mientras la participación en el PIB mundial del 20% más rico es del 86% y del 60% mediano es del 13%, al 20% más pobre sólo le corresponde un 1%. Esta desigualdad e inequidad no sólo son aplicables a la participación en el PIB mundial, sino también a las exportaciones, a la inversión extranjera directa y al acceso a la Internet, y mantienen su tendencia aún en el año 2000 (PNUD, 1999:19). Por otra parte, las 200 personas más ricas del mundo en 1998 contaban con un activo de más de un billón de dólares, activo superior al ingreso combinado del 41% de la población mundial y los activos de los tres principales multimillonarios eran superiores al PNB combinado de todos los PMA y sus seiscientos millones de habitantes (PNUD, 1999:20 y 55). Con estas cifras nos queda claro que la efectiva realización del Derecho al Desarrollo esta lejos de producirse para gran parte del mundo, ya que la desigualdad económica tiene implicaciones en otros ámbitos como el derecho a la vida, a la salud y a la educación, a un medio ambiente sano, derechos que son difíciles de cumplirse en muchos países. La profunda disparidad existente entre los países influye en la confianza y disposición para el diálogo de los diferentes actores del ámbito internacional, la desigualdad genera frustración y rabia que en muchos casos acaba en conflictos y agresividad.

En suma, con este recorrido no se pretende negar los avances que en materia de desarrollo humano se han tenido (PNUD, 1999:39; PNUD, 2001:11,12 y 24); pero, sí se quiere hacer notar que la desigualdad ha seguido acrecentándose y con ello las consecuencias vitales ligadas a la misma. Aún las metas que se han establecido en la Declaración del Milenio, que por otra parte no son nuevas en el sentido más prístino de la acepción, difícilmente serán alcanzadas si las condiciones del juego no cambian (PNUD, 2001:27). Aun en el 2001 los datos dejan mucho que desear, no sólo para los países en desarrollo, sino también para los desarrollados. Así el Informe sobre Desarrollo Humano 2001⁹⁵, indica: En distintas partes del mundo se aprecian niveles inaceptables de privaciones en la vida de la gente. De los 4.600 millones de habitantes de los países en desarrollo, más de 850 millones son analfabetos, casi 1.000 millones carecen de acceso a fuentes de agua mejoradas, y 2.400 millones no tienen acceso a servicios sanitarios básicos 1. Cerca de 325 millones de niños y niñas

⁹³ MAHBUB UI HAQ (1992): "Presentación del Informe sobre desarrollo humano de 1992". en: *El País*. Madrid, 30 de abril.

⁹⁴ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1999): Op. cit.

⁹⁵ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.(2001): Op. cit.

no asisten a la escuela 2. Además, 11 millones de niños menores de 5 años mueren cada año, es decir, más de 30.000 niños cada día, por causas que podrían evitarse 3. Alrededor de 1.200 millones de personas viven con menos de 1 dólar al día (PPA en dólares EU de 1993) 4. y 2.800 millones con menos de 2 dólares al día 5. Esas privaciones no se limitan a los países en desarrollo. En los países miembros de la OCDE más de 130 millones de personas padecen pobreza de ingreso 6,34 millones se encuentran desempleados y la tasa media de analfabetismo funcional de adultos alcanza el 15% (PNUD, 2001:11-12,21).

Ahora bien, de acuerdo a todo lo que antecede, podemos percibir un alejamiento entre el discurso sobre el Derecho al Desarrollo y la propia realidad del mismo. Pero, esto no debe llevar a la conclusión de que la cuestión constituye mera “retórica” o que lo que no se ha logrado actualizar tenga que negarse como una cuestión de deber. Más bien, esta situación debe llevarnos a re-pensar con responsabilidad, los modelos dentro de los cuales se están desarrollando los procesos actuales en los diferentes ámbitos relacionados con el tema y que inevitablemente están teniendo consecuencias de las que debemos responsabilizarnos.

Sin duda la cuestión de la plena realización del Derecho al Desarrollo constituye una necesidad vital no sólo para los países en desarrollo, sino también para los países desarrollados, exponemos a continuación cuatro consecuencias posibles de la negación o desestimación de este derecho.

Una primera consecuencia es el aumento de los flujos migratorios. Existe un enorme núcleo de población en el mundo que se encuentra inmersa en la pobreza extrema y en la imposibilidad de tener los derechos humanos más básicos como la alimentación y el evitar una muerte, evitable. Esto obliga (nadie abandona su país por el simple placer de hacerlo) a millones de personas a emigrar. Las masas de inmigrantes se convierten, muchas de las veces, en víctimas de prácticas de explotación, intolerancia y xenofobia; pero a la vez la llegada de un gran número de inmigrantes desestabiliza a las sociedades receptoras, no sólo porque generan conflictos sino porque provocan cambios profundos de identidad social.

En segundo lugar, la pobreza y la marginación imponen en muchas ocasiones condiciones de empleo de semiesclavitud, con un abaratamiento de la mano de obra en los países más pobres (debido a la falta de protección social que sufren sus ciudadanos por la debilidad de sus estados) que induce de acuerdo a los cálculos “empresariales” al desmantelamiento de fábricas completas, dejando a muchos ciudadanos de países desarrollados en paro y dependiendo de los servicios sociales, que en muchos casos empiezan a ser cuestionados por no ser “sostenibles”. Cortina, (2000).⁹⁶

En tercer lugar, los hábitos de consumo en los países industrializados ocasionan también la sobreexplotación o destrucción de riquezas naturales de los países en desarrollo, cuestión que no sólo implica el agravamiento de las condiciones de vida de estos últimos, sino que también implica la destrucción de

⁹⁶ CORTINA, Adela. (2000): *Ética de la Empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid, Ed. Trotta. 5ª edición.

un bien que pertenece a todos y que hipoteca la vida de las futuras generaciones, incluyendo las de los países desarrollados. Vinculado a lo anterior también se encuentra el juego impuesto tanto a unos como a otros, de una competencia feroz en la que lo que no tiene una materialización inmediata en bienes y activos conduce a desestimar aquello que de por sí debiera ser considerado.

Finalmente, las grandes desigualdades existentes, no sólo entre países, sino también al interior de los mismos, constituyen el caldo de cultivo para la escisión social, la violencia, la inestabilidad interna, el enfrentamiento entre Estados y los fundamentalismos. Cuestiones todas que afectan la seguridad internacional y la paz.)

Es necesario re-pensar con responsabilidad el papel que los diferentes actores internacionales han estado jugando al respecto y hasta qué medida éstos han cumplido o están dispuestos a cumplir con las obligaciones adquiridas en el plano internacional, como veíamos en nuestro recorrido por la historia del derecho al desarrollo, éste es ya reconocido internacionalmente (por la mayoría de los estados, y puede decirse por todos los países desarrollados) como un derecho para todos los pueblos del mundo, sin embargo reconocerlo implica consecuencias prácticas e inmediatas para aplicar concretamente, con palabras de Jacqueline Jongitud (2002)⁹⁷, los mismos estados ricos que reconocen y aprueban en los tratados el derecho al desarrollo de todos, no parecen estar dispuestos a replantearse su economía ni sus relaciones internacionales:

“Porque los Estados no pueden adherirse a un orden internacional de forma parasitaria, únicamente alimentándose de su discurso para obtener legitimidad y legitimación en el ámbito interno o en el propio orden internacional, no pueden de esta manera debilitar con el incumplimiento de sus deberes a este orden, fruto de la lucha de la humanidad entera, universalista, y que ha costado a todos los pueblos muerte y sacrificio. En este mismo sentido, las instituciones creadas en el ámbito internacional deben cumplir con los fines o propósitos para los que han sido instituidas, y no han de funcionar para el mantenimiento del status quo que va en contra precisamente de aquello que les da sentido y justificación”.

Una de las cuestiones que influyen más para la efectiva realización del Derecho al Desarrollo es el concepto de economía: que se entiende por economía y cómo se materializa. Sí la concepción económica parte de la autonomización y de la negación de las diversas relaciones posibles con otras esferas, así como de la percepción del sujeto como aquél que interpreta la realidad sobre el principio de beneficio (maximizar las ganancias individuales), no hay espacio para la cooperación y la solidaridad. Conill, (1996:52-56)⁹⁸ y Sen, (1989)⁹⁹.

En el anterior sentido es ilustrativa la siguiente frase del Informe sobre Desarrollo Humano 1999 *“Cuando el afán de lucro de los participantes en el*

⁹⁷ JONGITUD ZAMORA, Jacqueline. (2002): Op. cit.

⁹⁸ CONILL, Jesús. (1996). “De Adam Smith al Imperialismo Económico”. En: *Clases de la Razón Práctica*. Nº 66. España.

⁹⁹ SEN, Amartya. (1989): *Sobre ética y Economía*. Madrid; Alianza editorial.

mercado se descontrola, desafían la ética de los pueblos y sacrifican el respeto por la justicia y los derechos humanos” PNUD (1999:19)¹⁰⁰ De hecho, tal y como lo demuestran los Informes sobre Desarrollo Humano del PNUD y como apunta la propuesta del Desarrollo como Libertad, Sen (2000)¹⁰¹, toda economía es real, y como tal debe ponerse en ella radical atención, de tal manera que las decisiones y actividades institucionales que se realicen en esta materia respondan a una visión normativa de la cuestión.

Finalmente, y tratando de concluir podemos afirmar que el Derecho al Desarrollo no sólo constituye una obligación ética que de por sí queda justificada a través de las tradiciones universalistas de ésta (Cortina¹⁰², 1996, 1997, 2000, 2001; Jongitud, 2001¹⁰³, sino también una obligación política y “jurídica” reconocida por los Estados en el ámbito de las Naciones Unidas. Pero el Derecho al Desarrollo no sólo constituye un deber originario de diferentes fuentes, también es una necesidad que debe ser atendida, y que además muestra signos de posibilidad.

¹⁰⁰ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1999): Op. cit.

¹⁰¹ SEN, Amartya. (2000): *Desarrollo y Libertad*. Barcelona, Ed. Planeta.

¹⁰² CORTINA, Adela (1996): *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, Ed. Tecnos, 5ª ed.

.....(1997): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid. Ed. Tecnos, 2ª ed..

.....(2000): *Ética sin moral*. Madrid. Ed. Tecnos, 4ª ed.,

.....(2001): “Alianza y contrato”. *Política, ética y religión*. Madrid, Ed. Trotta.

¹⁰³ JONGITUD, Jacqueline. (2001): “Teorías éticas contemporáneas”. En: *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*. <http://www.filosofiyderecho.com/rtfd/numero5/teorias.htm>.

2.5. SITUACION ACTUAL DEL DESARROLLO HUMANO

Para tratar sobre este tema hemos elegido una serie de temas clave que perfilan la situación actual. Todos los temas escogidos están interrelacionados entre sí, vivimos en un mundo global y como hemos explicado anteriormente, el desarrollo hay que comprenderlo de forma global: es para todos y para cada uno, no es posible el desarrollo sostenible de unos pocos, porque el subdesarrollo de unos amenaza la estabilidad de todos. Cada tema tiene relación con alguno de los elementos que constituyen el paradigma de desarrollo humano sustentable:

- La equidad es analizada a fondo dentro del problema de la desigualdad.
- El empoderamiento se encuentra analizado en el apartado sobre gobernabilidad, en el que se hace una revisión crítica de la situación actual de las democracias, y en el que también se abordan éxitos de empoderamiento efectivo como son las experiencias de descentralización eficiente en Kerala, Sudáfrica y Porto Alegre.
- La sostenibilidad se aborda desde dos aspectos, el relacionado con el aumento de población y sobre todo la excesiva urbanización, y el problema del cambio climático.

2.5.1. EL problema de la desigualdad

Controlar y contener la desigualdad de ingresos es esencial no sólo para aumentar las oportunidades para el mayor número de personas posible, sino también para reducir la fricción social en zonas (normalmente urbanas) con grandes desigualdades. A medida que la globalización se intensifica y el acceso a la información se abarata y está más ampliamente disponible, la concienciación acerca de las desigualdades mundiales aumenta. Los hombres ya no se comparan sólo con respecto a sus conciudadanos: son también conscientes de las brechas internacionales, haciendo de la divergencia entre los países algo cada vez más perjudicial (y peligroso). Para reducir las crecientes tensiones, es crucial que la marea del desarrollo llegue a todos los puertos. En el Informe sobre el Desarrollo, IDH (2003)¹⁰⁴ se aborda el problema de la desigualdad detenidamente:

Desigualdades entre países

Las desigualdades entre países generalmente se miden comparando los ingresos nacionales per cápita. Los países con los ingresos per cápita más altos a comienzos del siglo XIX siguen siendo hoy los países más ricos, lo que indica su persistencia en la estructura de la desigualdad internacional.

¹⁰⁴ PNUD. Programa de naciones Unidas para el Desarrollo. (2003): Op. cit.

En 1820, los ingresos per cápita de Europa occidental equivalían a 2.9 veces los de África, en 1992 equivalen a 13.2 veces. En la década de los 90, los ingresos per cápita aumentaron a un ritmo lento pero constante en los países de ingresos altos de la OCDE, mientras que muchos países en transición de Europa central y Oriental, muchas regiones de África-Subsahariana y ciertos países de América Latina y Caribe experimentaron un estancamiento de sus economías. Al mismo tiempo, países en desarrollo densamente poblados como China e India consiguieron un rápido crecimiento. Como resultado, en los países ricos los ingresos per cápita han ido convergiendo, mientras que en los países en desarrollo el patrón es desigual.

Desigualdades entre los pueblos del mundo

Algunos estudios han intentado captar las tendencias de la verdadera desigualdad global, es decir, la distribución de los ingresos entre los ciudadanos del mundo, independientemente de las fronteras nacionales. Las estadísticas de ingresos sugieren que medida de este modo, la desigualdad global creció entre 1987 y 1993. Las fuerzas principales tras esta divergencia fueron:

- Un creciente distanciamiento de ingresos entre los más ricos y los más pobres como resultado del lento crecimiento de los ingresos rurales en los populosos países asiáticos en relación con los países ricos de la OCDE.
- Un progreso más rápido en la China urbana en relación con la China rural y con India.
- Reducción del grupo mundial de los países de medianos ingresos.

En las últimas décadas se ha producido sin lugar a dudas un creciente distanciamiento entre los ingresos de los más ricos y de los más pobres.

Desigualdades entre los individuos dentro de los países

La desigualdad de ingresos nacionales es el concepto utilizado para el análisis al nivel de los países. En muchos países la desigualdad de activos y especialmente de ingresos parece ir en aumento. Numerosos estudios han intentado reflejar las tendencias en la distribución de los ingresos a lo largo del tiempo utilizando muestras de numerosos países. Se estima que entre la década de los 80 y los 90 la desigualdad aumentó en 42 de los 73 países con datos completos y cotejables. Sólo 6 de los 33 países en desarrollo de la muestra obtuvieron una disminución de la desigualdad, mientras que en 17 aumentó la desigualdad. En otras palabras, dentro de las fronteras nacionales, el control de los activos y de los recursos está cada vez más concentrado en manos de unos pocos.

Aunque no es el caso de todos estos países, en muchos la desigualdad comenzó a aumentar durante la crisis de la deuda de comienzos de la década de los 80. Desde entonces la desigualdad ha aumentado vertiginosamente, particularmente en la Comunidad de Estados Independientes (CEI) y en Europa Meridional y Oriental. Y en muchos países de América latina la desigualdad sigue

siendo extremadamente elevada. De persistir, estos fuertes incrementos en la desigualdad pueden tener efectos directos en el desarrollo humano y en la estabilidad social, aumentando peligrosamente los índices de violencia y delincuencia.

Desigualdades de Género

Cuando existe igualdad entre los géneros en materia de educación, las mujeres pueden obtener un empleo fuera del hogar y adquirir poder político, lo que les dota de mayor iniciativa en la esfera pública. Ahora bien, es necesario que esa igualdad se traslade también a la esfera privada.

Hoy en día la desigualdad de género socava las capacidades de las mujeres tanto en educación como en salud; pero se están constatando ciertos progresos. Por ejemplo, entre 1990 y 2001, en los países con desarrollo humano bajo, la tasa de mujeres alfabetizadas con respecto a los hombres de entre 15 y 24 años aumentó de 70 a 81 mujeres por cada 100 hombres, mientras que en los países con desarrollo humano medio el incremento fue sólo de 91 a 93. Así mismo, en los países en desarrollo la proporción de los géneros en la educación primaria experimentó un progreso limitado, aumentando de 86 a 92 niñas por cada 100 niños entre 1990 y 1999/2000. Si se mantienen las tasas actuales, la igualdad entre los géneros en educación no se obtendrá hasta el año 2025, es decir 20 años más tarde de la fecha inicialmente establecida en los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

En los países en desarrollo, la alfabetización de las mujeres jóvenes (de entre 15 y 24 años) se sitúa en un 60% frente al 80% de los hombres jóvenes. Por otra parte, son más las mujeres infectadas por el VIH/SIDA que los hombres. La mortalidad materna es otro aspecto de las cargas adicionales que soportan las mujeres “ausentes” víctimas de infanticidios, de abortos practicados por motivos de género o de la discriminación sistemática que sufren a lo largo de su vida (lo que se traduce por una población femenina menor que la masculina: entre 35 y 37 millones de mujeres menos en Sudáfrica y entre 38 y 40 millones en China).

Sino se actúa para desarrollar las capacidades de la mujer tanto en salud como en educación, sus perspectivas de trabajar fuera del hogar y de obtener ingresos independientes son limitadas. En la década de los 90, las mujeres que trabajaban fuera del sector agrícola representaron un inamovible 40% del empleo masculino en los países en desarrollo.

Son numerosos los desafíos que dificultan la igualdad entre los géneros tanto en el empleo como en la participación en la comunidad y en la política. En los países en desarrollo, la mayoría de las trabajadoras pobres en sectores distintos al de la agricultura realizan actividades informales por las que perciben salarios reducidos e irregulares. En sólo siete países de todo el mundo las mujeres ocupan más del 30% de los escaños parlamentarios y en muchos casos es necesario recurrir a cuotas para impulsar la igualdad en el ámbito de la representación política.

El contexto sociocultural determina en gran medida las relaciones entre los géneros. Los valores patriarcales inculcados desde la niñez influyen en las actitudes y puntos de vista tanto de los hombres como de las mujeres a lo largo de sus vidas y quedan consagrados en leyes contrarias a los derechos y reivindicaciones de las mujeres, fundamentalmente en lo relacionado con el matrimonio, el divorcio, la violación, la violencia y las sucesiones. Los movimientos a favor de los derechos de la mujer sitúan la reforma de tales leyes en el centro de sus reivindicaciones. Aunque se considera que la educación y el empleo son estrategias básicas para fortalecer el poder de iniciativa y la voz de las mujeres, para lograr un poder de iniciativa más sólido es necesario:

- Reconocer la importancia de la educación pero además mejorar el contenido, la prestación y los resultados de la misma.
- Crear más empleo para las mujeres, pero además mejorar la naturaleza y las condiciones de dicho empleo, incluyendo modos de subsistencia sostenibles.
- Aumentar el número de parlamentarias, pero además potenciar su visibilidad en puestos de decisión y de responsabilidad, tanto en el plano local como nacional.

Por lo tanto potenciar a la mujer exige políticas dirigidas tanto a las necesidades prácticas (promoción de las capacidades básicas necesarias para su desarrollo, como mejora de las condiciones de vida y fomento del empleo, la atención médica y el suministro del agua potable) como estrategias (potenciación de la voz y el poder de iniciativa de las mujeres para renegociar sus funciones en el hogar y en la sociedad mediante derechos legales a poseer activos y leyes que garanticen la igualdad salarial, los derechos de procreación y una vida sin violencia, por ejemplo).

Por otra parte todas estas políticas deben ir respaldadas por leyes que garanticen la igualdad de derechos para todos, hombres y mujeres, en el sector público y privado.

2.5.2. Gobernabilidad y Desarrollo Humano

Una de las dimensiones claves del desarrollo humano sustentable es la buena gobernabilidad. A través de una eficaz y positiva acción del gobierno se logra un ambiente social propicio para que las personas opten libremente para que sus vidas tengan funcionamientos valiosos, de esta forma el buen gobierno con y para los ciudadanos es consecuencia y medio para obtener desarrollo.

En apartados anteriores hemos detallado en profundidad en qué consiste una buena gobernabilidad, ahora vamos a mostrar qué ocurre realmente con “las democracias”, seguimos afirmando que la democracia es el mejor modo posible de gobierno, pero democracia es un término profundo y complejo y no se puede simplificar con la organización sistemática de elecciones, requiere un modo de vida, de educación, instituciones que sean verdaderamente democráticas y sobre todo participación real de los ciudadanos.

El camino de la democratización

En los decenios de 1980 y 1990 el mundo progresó extraordinariamente hacia la apertura de sistemas políticos y la ampliación de las libertades políticas. Ochenta y un países tomaron medidas importantes orientadas hacia la democracia y actualmente 140 de los casi 200 países del mundo convocan elecciones multipartidistas, más que en cualquier otro momento de la historia.

Los países en desarrollo emprendieron el camino de la democratización enfrentándose a una pobreza masiva y tensiones sociales y económicas insidiosas. Muchos países que tomaron medidas orientadas hacia la democracia después de 1980 han acabado por volver a un régimen más autoritario, sea de tipo militar como el de Pakistán desde 1999, sea pseudo-democrático como Zimbabwe en los últimos años. Muchos otros países han quedado estancados entre la democracia y el autoritarismo, con libertades políticas limitadas y políticas cerradas o deficientes. Otros países como Afganistán o Somalia, se han convertido en semilleros de extremismo y conflictos violentos.

Incluso si las instituciones democráticas están firmemente consolidadas, los ciudadanos a veces se sienten impotentes porque no pueden influir en las políticas de sus países, los ciudadanos y sus gobiernos también se sienten más sometidos a fuerzas internacionales sobre las cuales apenas tienen control. En 1999 el Estudio del Milenio de Gallup Internacional hizo una encuesta entre más de 50.000 personas en 60 países para preguntarles si su país estaba gobernado por la voluntad del pueblo. Menos de un tercio de las personas que respondieron dijeron que sí, y sólo una de cada diez dijo que su gobierno obedecía a la voluntad del pueblo. La globalización está creando una interdependencia mayor pero el mundo parece cada día más fragmentado, los atentados terroristas del 11 de septiembre fueron resultado de estas divisiones profundas.

Pobreza y democracia¹⁰⁵

No se debe confundir la democracia con un fin en sí mismo, es un medio para que la soberanía resida efectivamente en el pueblo y que, por ese medio, cada ciudadano pueda ver respetados derechos, aspiraciones y dignidad. Si las democracias siguen sin atacar el problema de la pobreza están dejando de cumplir su responsabilidad más básica que es la de proteger la dignidad humana.

Actualmente se percibe que existe relación entre democracia electoral y brecha entre ricos y pobres, vamos a transcribir a continuación algunas cifras:

El 32% de la población en los países del Sur vive con menos de 1 dólar diario, a nivel mundial las personas que subsisten con esta cifra aumentó, de 1.200 millones en 1987 a 1.500 millones en la actualidad, si la tendencia persiste en 2015 serán 1.900 millones. Durante la década de los años 90 el número de los pobres en la ex Unión Soviética y Europa Oriental aumentó en 150 millones. También ha aumentado la pobreza en Estados Unidos, donde aproximadamente

¹⁰⁵ GUÍA DEL MUNDO. (2003-2004): *El mundo visto desde el Sur*. Montevideo, Uruguay. ITEM, Instituto del Tercer Mundo.

el 15% de la población vive en pobreza y donde la pobreza infantil avanzó de 15% en 1970 a 22% en 1993.

Así durante los últimos dos siglos la brecha entre los más ricos y los más pobres se ha multiplicado abrumadoramente. Si la relación era de 3 a 1 en 1820, en 1992 es de 72 a 1.

Calidad democrática¹⁰⁶

La extendida pero fallida imposición de sistemas democráticos ha llevado a que últimamente se desarrollara la variable “calidad democrática”, que mide la distancia entre el ideal de buen gobierno y gobierno real. Se estima que una buena democracia es aquella que ofrece parámetros estables a sus ciudadanos en lo que hace al orden político, económico y social, que incorpora de manera creciente en lo político y social a sus ciudadanos y que, en toda la extensión del territorio nacional, garantiza a sus ciudadanos la protección de la ley democrática.

La idea de la calidad democrática responde a una multiplicidad de carencias que se identifican en las democracias reales al compararlas con un buen gobierno. No debe entenderse, sin embargo que la calidad democrática, en tanto variable, cuestione la presencia de la democracia; por el contrario, debe ser entendida como el producto de la gobernabilidad, la profundidad y la legalidad democrática. En tanto la primera dimensión hace a la noción de orden y estabilidad, la segunda responde a la incorporación sustantiva de la ciudadanía y la tercera a los derechos civiles; ninguna de las tres es alcanzable en tanto las respectivas democracias no solucionen el problema de la pobreza.

La panorámica sobre la situación actual de las democracias no es muy alentadora, sin embargo en el mundo existen importantes iniciativas que demuestran que es posible una buena gobernabilidad gracias a la participación popular, estas iniciativas forman parte del proceso de descentralización eficiente. Hemos querido mostrarlas porque son más que ejemplos exitosos, son muestras claves del camino adecuado para generar desarrollo.

Descentralización eficiente y desarrollo

Las tres intervenciones que hemos elegido como ejemplo pertenecen a tres continentes distintos. África, Asia y América. Son tres continentes con un alto porcentaje de países en vías de desarrollo. Las tres han sido encabezadas por partidos políticos: el Congreso Nacional Africano en Sudáfrica, el Partido de los Trabajadores en Porto Alegre, en Brasil y el Partido Comunista de la India en Kerala.

Las tres han logrado, con bastante éxito, resolver el dominio de grupos arraigados económica y socialmente a través de diversos mecanismos y medidas políticas basadas en la participación popular. Las tres representan claramente la relación de una descentralización eficiente con el avance en desarrollo humano sostenible.

¹⁰⁶ GUÍA DEL MUNDO. (2003-2004): Ibidem ant.

La descentralización como ayuda para la igualdad social en Kerala¹⁰⁷

La Campaña del Pueblo de Kerala comenzó en 1996 y nació de la decisión del gobierno estatal de transferir el 35-40% de los fondos de los planes estatales a los órganos municipales y de aldea. Durante sus dos primeros años de existencia, la campaña llevó a la construcción de 98.494 viviendas, 240.307 letrinas sanitarias, 17.489 fuentes públicas y 50.162 pozos, mucho más que en los años anteriores.

Esta campaña movilizó a voluntarios locales y a especialistas jubilados para colaborar en las valoraciones financieras y técnicas de los proyectos, entre los que se encontraban ingenieros, doctores, maestros y otros profesionales. Los voluntarios evaluaron los recursos y las necesidades de los residentes de cada localidad, recopilando información para los *panchayats* (consejos elegidos en los barrios, pueblos y distritos), informes de desarrollo urbano y otros proyectos de desarrollo. También proporcionaron formación para la planificación, puesta en práctica y supervisión de los proyectos.

Las deliberaciones locales consultivas y participativas aumentaron los recursos en un 10% con respecto a los proyectos, debido a las donaciones de mano de obra y materiales, así como proporcionaron un mayor porcentaje de fondos para los proyectos para las comunidades de castas y tribus registradas (ambos grupos sociales oprimidos históricamente). Más del 30% de los fondos de los proyectos se destinó a proporcionar alojamiento para dichos grupos.

Bajo su Plan de Componente de Género, el 10% del presupuesto de cada proyecto se destinó a proyectos en beneficio de las mujeres, como cultivo de verduras, cooperativas de costureras, movilización de personal para trabajar en los centros preescolares y el establecimiento de centros comunitarios para las mujeres. Asimismo con los nuevos programas del sector público para la atención médica y la educación, se han registrado aumentos significativos en los índices de alfabetización y salud.

La incorporación del género en las políticas presupuestarias de Sudáfrica¹⁰⁸

En 1995, dos ONG orientadas hacia la política, centradas en la investigación y la defensa y el Grupo para la Política Económica y de Género del Comité parlamentario para las finanzas crearon la Iniciativa Presupuestaria para las Mujeres Sudafricanas. Enlazaron investigadores con parlamentarios para garantizar que la investigación se transformase en una defensa, al tiempo que los parlamentarios obtuvieron una base sólida para su defensa. Sin estar restringido a la economía, este proyecto fomentó un enfoque multidisciplinar, integrando asuntos que no suele tratar el análisis económico convencional, resultando, en

¹⁰⁷ FRANKE, Richard y CHASIN, Bárbara. (2000): "The Kerala Decentralization Experiment. Achievements, Origins, and implications." Documento presentado ante *la Conferencia Internacional sobre Descentralización Democrática*. Kerala, India. Universidad de Kerala. 00, Thiruvananthapuram.

¹⁰⁸ BUDLENDER, Debbie, ELSON, Diane, HEWITT, Guy y MUKHOPADHYAY Tanni. (2002): *Gender Budgets Make Cents*. Londres, Secretaría del Commonwealth.

numerosas ocasiones, en políticas no sensibles al género. La iniciativa documentaba esta ausencia de sensibilidad ante los aspectos de género y el creciente problema de VIH/SIDA.

Este trabajo se amplió cuando el Programa para la Defensa del Género, una ONG de mujeres, llevó a cabo una investigación en la provincia de Western Cape sobre las partidas presupuestarias del 2000 relacionadas con la Ley sobre Violencia Doméstica de 1998. Con el apoyo del gobierno provincial, la investigación analizó las partidas presupuestarias de los ministerios (justicia, seguridad y bienestar) responsables de la puesta en práctica de la ley. Aunque estas iniciativas son todavía demasiado recientes para haber causado efectos en los resultados de las políticas, son un paso adelante en el incremento de la participación que conlleva una descentralización de competencias. La formulación de medidas presupuestarias como resultado de la participación de los ciudadanos reviste gran importancia para superar problemas concretos relativos al hambre, la educación, la potenciación de la mujer, la mortalidad infantil y la salud materna.

La elaboración participativa de presupuestos en Porto Alegre¹⁰⁹

En Porto Alegre, en Río Grande do Sul, Brasil. El Partido de los Trabajadores inició la elaboración de presupuestos participativa en 1988, que fue fortalecida posteriormente con las victorias electorales de 1992 y 1996. La elaboración de presupuestos orientados al cliente se transformó en un sistema de deliberación ascendente con plena responsabilidad, impulsado por las necesidades de los ciudadanos.

Este programa obtuvo varios buenos resultados como el aumento de la participación ciudadana en la elaboración y clasificación de políticas públicas, el porcentaje de ciudadanos con acceso al agua ascendió de 49% en 1988 hasta el 98% en 1996. En este tiempo también se duplicó el número de niños matriculados en escuelas, muchos barrios pobres se urbanizaron y se eliminó la mitad del déficit de aceras en las vías. Estos éxitos fueron posibles gracias al aumento en un 48% de la recaudación de ingresos locales y a la redistribución de los fondos municipales.

El alto nivel de compromiso de la sociedad civil y el cambio de actitud de las autoridades políticas ha demostrado ser una enorme ventaja para la deliberación y la creación de consenso. Los representantes de las 16 regiones administrativas de la ciudad se reúnen dos veces al año en asambleas plenarias para solucionar los problemas presupuestarios. Los delegados comunitarios y el gobierno municipal coordinan las reuniones conjuntamente, y entre los asistentes se encuentran cargos directivos municipales, administradores, representantes de las asociaciones de vecinos y clubes sanitarios y juveniles así como cualquier ciudadano interesado.

En marzo se celebra una asamblea anual de las 16 regiones que analiza el presupuesto del año anterior y elige a los representantes que participarán en las

¹⁰⁹ CALDERÓN, Fernando y SZMUKLER, Alicia. (2002): "Political Culture and Development". En: RAO V. y WALTON M. (eds). *Cultura and Public Action*. Washington D.C. Banco Mundial.

reuniones semanales durante los tres meses siguientes para decidir las prioridades de gasto de la región para el año siguiente. Los tres meses de preparación para la segunda asamblea regional incluyen consultas a nivel local y de vecindario sobre asuntos como el transporte, la red de alcantarillado, los centros de atención sanitaria etc. Asimismo, en esta segunda asamblea, se elige a dos delegados y a sus sustitutos para representar a la región ante el Consejo Presupuestario Participativo de toda la ciudad y trabajar durante cinco meses en la formulación de un presupuesto para la ciudad que incluya los programas regionales.

El consejo está formado por los delegados regionales, los representantes temáticos elegidos y delegados que representan al sindicato trabajadores municipales, el sindicato de asociaciones de vecinos y las agencias municipales centrales. Este órgano se reúne todas las semanas de julio a septiembre para formular el presupuesto municipal que presenta al alcalde. El 30 de septiembre de cada año se presenta el presupuesto municipal que puede ser aceptado o devuelto al consejo mediante el veto del alcalde. El consejo puede responder modificando el presupuesto o invalidando el veto del alcalde mediante el voto de dos tercios de sus componentes.

El experimento de Porto Alegre ha tenido tanto éxito que se ha ampliado a muchas otras ciudades brasileñas, así como a otros países de América Latina.

2.5.3. Urbanización y desarrollo sustentable

Otro de los grandes temas que caracterizan hoy a nuestro mundo es el enorme porcentaje de población que reside en ciudades provocando una urbanización desmedida con las consiguientes consecuencias negativas para el medio ambiente, y la gran dificultad de lograr que las enormes ciudades sean lugares dignos donde vivir.

El abandono del campo y la migración hacia las ciudades es la principal tendencia demográfica actual, prácticamente todo el crecimiento demográfico mundial previsto para el periodo 2000-2030 se concentrará en las ciudades, que para entonces albergarán a más de tres quintos de la población mundial. Esta tendencia demográfica tiene algunas consecuencias catastróficas como el agotamiento de las fuentes de agua potable, la contaminación del aire, los suelos y los cursos de agua.

Urbanización y asentamientos precarios

Aproximadamente un tercio de la población urbana de los países en desarrollo vive en barrios precarios donde la saturación, la inhabitabilidad de las viviendas y la escasez de agua potable y saneamiento se traducen por una elevada tasa de enfermedades y mortalidad infantil.

El rápido crecimiento urbano indica que los problemas de los habitantes de las chabolas empeorarán en ciudades que ya son vulnerables. Según Naciones Unidas, entre 2000 y 2010, el 85% del crecimiento mundial se producirá en zonas

urbanas, casi en su totalidad en África, Asia y América Latina. En 2001, más del 70% de la población urbana de los países menos desarrollado y del África-Subsahariana vivía en barrios precarios.

Totales de población urbana y población en asentamientos precarios (2001)¹¹⁰

Región	Población total (miles de millones)	Población urbana (%)	Población en barrios precarios (%)
Mundo	6,1	47,7	31,6
Regiones ricas	1,2	75,5	6,0
Regiones en desarrollo	4,9	40,9	43,0
África del Norte	0,2	52,0	28,2
África-Subsahariana	0,7	34,6	71,9
América latina y Caribe	0,5	75,8	31,9
Asia Oriental y Oceanía	1,4	39,0	36,3
Asia Central y Meridional	1,5	30,0	58,0
Asia Sudoriental	0,5	38,3	28,0
Asia Occidental	0,2	64,9	33,1
Europa Central y Oriental y CEI	0,4	62,9	9,6

La pobreza y la degradación del ambiente son los principales problemas que aquejan a las grandes urbes de los países en desarrollo. Estas ciudades densamente pobladas son también, en muchos casos, el centro económico de los países pero a la vez son agentes de enormes desequilibrios sociales, lo que trae consecuencias como la violencia y la inseguridad ciudadana.

Ciudades sustentables¹¹¹

Frente a esta situación en 1992 la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro) aprobó el documento Agenda 21, en el que se analizan y se proponen políticas para alcanzar el desarrollo sustentable de las ciudades. Se pretenden promocionar cambios en los modos de producción y consumo que aseguren que la población planetaria alcance un desarrollo social y económico que no sea dañino para el medio ambiente. No obstante, cinco años después la Asamblea General de la ONU reconoció que las tendencias con respecto al desarrollo sostenible son peores que en 1992, debido a que no se habían puesto en práctica las recomendaciones de Agenda 21 para revertir la crítica situación.

Una ciudad sustentable es aquella que cuente y ofrezca a quienes la habiten servicios de calidad para toda la población, un medio ambiente sano, viviendas dignas y suficientes, seguridad, parques, espacios deportivos y de recreación, convivencia social intensa y fructífera, empleo digno y bien remunerado, atención sanitaria completa y eficiente, educación de calidad y acceso a la actividad cultural. Así mismo el aprovechamiento del suelo es un aspecto fundamental del planeamiento urbano, directamente vinculado al desarrollo sustentable, tanto en la adecuada distribución de viviendas, comercios e instalaciones industriales, como en el uso eficiente de las áreas verdes urbanas.

¹¹⁰ NACIONES UNIDAS- HABITAT. (2002): *Investigaciones elaboradas del Centro Africano de Investigación sobre Población y Salud*, en colaboración con Naciones Unidas y Habitat.

¹¹¹ GUÍA DEL MUNDO. (2003-2004): Op. cit.

Un desarrollo urbano sustentable demanda servicios eficientes. La disponibilidad de las prestaciones de agua y saneamiento, esenciales para el cuidado de la salud de la población, deben de ser atendidas para garantizar el alcance universal del beneficio y aumentar el nivel de seguridad en áreas propensas a desastres. En América Latina y el Caribe, 79 millones de personas carecen de servicios de agua potable y saneamiento.

Sistema lineal o sistema circular

Las ciudades actuales son sistemas altamente ineficientes, con gran salida de desperdicios y basura. Esto se debe principalmente al sistema lineal en el que están basadas, son consumidoras de recursos provenientes del medio natural, a la vez que depositan en él los desechos que en ellas se produce. Esto conduce al agotamiento de los recursos y la contaminación ambiental, ya que actualmente las necesidades del ecosistema urbano sobrepasan las posibilidades de su territorio de influencia para reproducir los recursos y reciclar los desechos. La degradación ambiental origina gastos extraordinarios que comprometen seriamente los recursos locales, trae consigo desigualdades y amenaza la sostenibilidad del desarrollo alcanzado.

La solución es construir sistemas urbanos circulares, donde los materiales y la energía sean flujos reutilizados en el sistema de producción.

En la mayoría de las ciudades, el tratamiento de los residuos sólidos urbanos no es realizado en forma eficiente. El aumento del volumen de la basura contamina el agua, la tierra y el aire en extensas zonas, constituyendo una amenaza para la salud y para el ambiente. En tanto, su inadecuada utilización provoca la muerte anual de 5'2 millones de personas, incluidos 4 millones de niños. Para evitar esto es preciso reutilizar, reciclar, recolectar y eliminar residuos en condiciones seguras.

El cambio climático amenaza la sostenibilidad de la vida en el planeta. El aumento poblacional e industrial alcanzado por los países (tanto los del Norte como los del Sur) ejerce una presión cada vez mayor sobre los recursos naturales y los sistemas ambientales terrestres.

En la actualidad las capacidades autorreguladoras de la atmósfera están siendo llevadas a sus límites y, según los expertos, sobrepasadas. El desafío es reducir al menos en un 50% las emisiones actuales de gases de efecto invernadero, a fin de estabilizar las concentraciones. Para alcanzar un desarrollo urbano sostenible no basta la voluntad de los dirigentes políticos, es imprescindible que también la ciudadanía modifique e incorpore nuevos hábitos de consumo. Mediante procesos de consulta y concertación, tanto los gobiernos locales como las comunidades pueden aprender de sus respectivas necesidades, acumulando información que les permita formular estrategias más adecuadas. Al tiempo el proceso de consultas aumenta la conciencia de la ciudadanía respecto al desarrollo sostenible.

2.5.4. El cambio climático y sus repercusiones en el desarrollo

Durante los últimos 150 años, y especialmente a partir de la 2ª Guerra Mundial, la actividad industrial ha provocado que grandes cantidades de carbono que se encontraba seguramente almacenado fuese liberado a la atmósfera. Antes de los comienzos de la revolución Industrial había alrededor de 580.000 millones de toneladas de carbono en la atmósfera. Hoy en día esa cifra ha aumentado a más de 700.000 millones. Un 90% de este incremento de las emisiones de CO₂ y otros gases causantes del calentamiento global ha provenido de los países industrializados.

La habitabilidad del planeta depende de que los niveles de dióxido de carbono no disminuyan ni aumenten en demasía. Sin la presencia de CO₂ y otros gases, que permiten que el calor quede atrapado cerca de la superficie de la tierra, su temperatura media bajaría a -6 grados centígrados. Pero a su vez, al aumentar la medida del CO₂ el agua de los océanos aumentará mucho de temperatura.

Desde fines del siglo XIX la temperatura global ha aumentado en 0,6 grados centígrados. La década de 1990 fue la más cálida que se haya registrado. En los últimos 20 años se ha perdido en el Ártico una superficie de hielo equivalente a Texas, la capa de hielo que cubre el océano Ártico ha disminuido su espesor de 3,1 a 1,8 metros en 40 años.

Las previsiones anuncian que el cambio climático mundial acrecentará las disparidades económicas entre países pobres y ricos, especialmente a medida que asciendan las temperaturas. Los daños que se prevé sufrirán los países pobres reflejan, en parte, la peor capacidad de adaptación de los mismos. Por ello el cambio climático es un problema de desarrollo fundamental.

Como posible efecto del cambio climático se destaca:

- La reducción del rendimiento de las cosechas en la mayor parte de las regiones tropicales y subtropicales y la mayor variabilidad de la productividad agrícola provocada por las condiciones climáticas extremas (sequías e inundaciones).
- El aumento de la variabilidad de las precipitaciones durante los monzones veraniegos asiáticos, lo que puede reducir la producción de alimentos y aumentar las hambrunas.
- La reducción de la disponibilidad de agua en muchas regiones con escasez de agua, especialmente en las regiones subtropicales. Mayor disponibilidad de agua en algunas regiones con escasez de ésta, como ciertas zonas del Asia Oriental y Meridional.
- El aumento de la destrucción de los arrecifes de coral y de los ecosistemas costeros y el cambio de los patrones climáticos relacionados con el océano.

- El aumento del nivel del mar. Si el nivel del mar se eleva en un metro, debido en parte al calentamiento global, Egipto podría ver desaparecer el 12% de su territorio (donde viven 7 millones de personas). El aumento del nivel del mar amenaza con convertir algunos pequeños estados insulares (como las Maldivas o Tuvalu) en zonas inhabitables y con inundar grandes zonas de otros países.
- Aumento de la exposición a enfermedades transmitidas por vectores (paludismo, dengue) y por el agua (cólera).

Respuestas políticas al cambio climático

Las pruebas científicas apoyan firmemente la adopción inmediata de medidas para frenar las emisiones de gas del efecto invernadero que causan el calentamiento global. El protocolo de Kioto de 1997 traslada la mayor parte de esta responsabilidad a los países ricos, porque con sólo el 16% de la población, generan el 51% de dichas emisiones.

El protocolo apela a los países ricos a reducir las emisiones de dióxido de carbono en al menos el 5% de los niveles de 1990 para los años 2008-2012. Los defensores del protocolo aseguran que se trata de un paso importante para atenuar el cambio climático. Sus detractores lo critican por los innecesariamente elevados costos de implantación del mismo y por no establecer límites a las emisiones de los países pobres. También se critica que, incluso si se adopta por completo el protocolo reduciría la temperatura media global menos de 0'15 grados centígrados en 2100.

Estados Unidos que produce el 25% de las emisiones mundiales de gas del efecto invernadero se ha negado a ratificar el protocolo. Sin la participación de EE.UU. ningún acuerdo internacional sobre el cambio climático tendrá posibilidades de reducir significativamente la amenaza del calentamiento mundial.

Soluciones posibles¹¹²

Una de las soluciones propone reducir drásticamente el uso de combustibles fósiles. Ello significa centrarse primordialmente en la reducción de las emisiones, así como la promoción de la conservación y eficiencia energéticas, el uso generalizado de la energía solar y otras fuentes de energía renovable, y en la agricultura ecológica en lugar de la industrial. Este enfoque apuntaría a la igualación de las emisiones per cápita a nivel mundial, junto a la reducción de las emisiones totales, sin forzar a ninguna de las dos partes a soportar penurias innecesarias. Señalaría, por otra parte, que la deuda de carbono que el Norte mantiene con el Sur por el sobreexplotación histórico que ha realizado de la atmósfera permanece todavía impaga.

La otra solución apunta a modificar la biosfera terrestre para permitir que se absorba más CO₂. Esta visión ignora la deuda histórica del Norte para con el

¹¹² LOHMANN, Larry. (2003-2004): "El mercado del carbono: sembrando más problemas." En: *GUÍA DEL MUNDO*. Op. cit.

Sur, ya que implica que cualquier nivel de emisiones de dióxido de carbono es aceptable en cuanto sea compensado por alguna actividad que absorba CO₂.

La técnica más conocida es la utilización de plantaciones forestales convencionales para fijar emisiones de carbono. Sin embargo nadie tiene idea de cómo establecer una equivalencia significativa y confiable entre el carbono secuestrado en forma permanente en depósitos de combustible fósil, el CO₂ transitorio en la atmósfera, y el carbono secuestrado temporalmente como resultado de cualquier tipo de plantación de árboles o de programas nacionales de forestación. De momento es imposible predecir cuánto carbono podría remover de la atmósfera un proyecto de plantaciones, ni por cuánto tiempo, ya que en el caso de las plantaciones el carbono almacenado es frágil y puede rápidamente reingresar a la atmósfera pudiendo incluso catalizar el calentamiento global.

Esta iniciativa es un paso para extender y acrecentar la desigualdad, el Mercado de Carbono Global plantea una solución alternativa, respaldada científicamente y basada en el principio de que todos tenemos derechos iguales en cuanto al uso de la atmósfera. Se trata del principio de contracción y convergencia, según el cual los países deberán negociar un máximo admisible de concentración de dióxido de carbono en la atmósfera, acorde con las variaciones de las estimaciones científicas respecto del nivel de riesgo. A partir de ahí acordarían progresivas disminuciones de las emisiones para alcanzar esta meta, a la vez que los niveles de emisión de los ricos y de los pobres se irían gradualmente igualando.

2.6. FUTURO DEL DESARROLLO HUMANO

La implementación del desarrollo en el mundo se está retrasando, por ejemplo las tasas de esperanza de vida a causa del VIH/SIDA caen en picado, muchos países se han empobrecido, reduciéndose de forma importante sus tasas de matriculación y el acceso a la atención sanitaria básica, además el medio ambiente se está deteriorando en todo el mundo, la inseguridad mundial aumenta con conflictos y amenazas terroristas. Sin embargo aunque queda mucho trabajo por hacer existe un futuro para el desarrollo humano sostenible. Desde la realidad concreta de cada país y cada situación, es posible encontrar soluciones prácticas y concretas para los graves problemas que nos aquejan. Sólo falta voluntad, no sólo voluntad política de los grupos que detectan el poder o que gobiernan, sino también voluntad de los ciudadanos, que pueden organizarse y crear mecanismos de participación para acceder a la toma de decisiones.

2.6.1. Un mundo en transformación¹¹³

Lo único que se podrá decir con certeza es que en el futuro el mundo será distinto que el presente. Aunque la enumeración de los cambios importantes que se producirán en los próximos decenios implica un alto grado de arbitrariedad, se pueden vislumbrar ciertas posibilidades que enumeramos a continuación:

Urbanización

La agricultura representa una proporción mayor en la producción de los países de ingreso bajo que en las economías con ingresos más elevados. Dos características del desarrollo económico están contribuyendo a alentar la migración de las zonas rurales hacia las ciudades: la mayor productividad agrícola (que permite producir más alimentos con menos agricultores) y las nuevas oportunidades económicas de las manufacturas y los servicios. La población urbana mundial aumentará casi 1.500 millones de personas en los próximos 20 años, y en los países en desarrollo la parte de la población que vive en zonas urbanas pasará probablemente de la mitad a cerca de dos tercios no más tarde del año 2025. Este crecimiento tendrá consecuencias importantes en el poder político de las ciudades, por lo que las políticas municipales del futuro serán todavía más importantes que en la actualidad.

Presiones demográficas

Es probable que la población mundial registre un crecimiento de al menos otros 4.000 millones de persona para el año 2050. La composición de edades de la población cambiará también a medida que disminuyan las tasas de natalidad y aumenten las perspectivas de vida. La transición será especialmente rápida en los países industriales donde en 30 años una de cada cuatro personas tendrá más de 65 años de edad (mientras que hoy la proporción es de sólo una cada siete). Esta evolución influirá notablemente en los flujos financieros mundiales, a

¹¹³ BANCO MUNDIAL. (1999-2000): Op. cit.

medida que un mayor número de jubilados deje de ahorrar y comience a gastar los activos acumulados

La revolución en la tecnología de la información y de las comunicaciones

Los conocimientos (cómo hacer las cosas, cómo comunicarse, cómo trabajar con otras personas) adquieren cada vez más importancia, en detrimento de la base de recursos naturales. Significa también que la inversión en capital humano, incluidas la salud y la educación, podría adquirir carácter más urgente que la inversión en capital físico. Los progresos en la tecnología de las comunicaciones (y las constantes mejoras en la eficiencia del transporte internacional) han facilitado el rápido aumento del comercio mundial y de los flujos financieros.

Amenazas al medio ambiente

Varios problemas ambientales representarán una amenaza creciente para el desarrollo sostenible si no se interviene oportunamente. El cambio climático debido a las concentraciones atmosféricas de gases de efecto invernadero y la tasa creciente de extinción de especies en todo el mundo son dos de los problemas más acuciantes, pero hay también otros que necesitan atención, cómo las enfermedades, la escasez de agua y la degradación de la tierra.

Crisis en el camino de la democratización¹¹⁴

El mundo parece cada vez más fragmentado, los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 contra Estados Unidos hicieron que se volvieran a situar las alianzas militares estratégicas en el centro de la adopción de decisiones de los países. Muchos países se han convertido en semilleros de extremismo y conflictos violentos. Otros países que emprendieron el camino a la democratización después de 1980 han acabado por volver a un régimen más autoritario.

Por todos estos cambios que el mundo ya está experimentando se aumentará enormemente la importancia de las instituciones mundiales y locales. En muchos casos, las respuestas a los cambios económicos, sociales y ambientales requerirán la cooperación internacional en el marco de estructuras institucionales remodeladas o de nueva planta. Al mismo tiempo el Estado se descentralizará en forma progresiva, delegando mayores facultades a las autoridades municipales y regionales. Si bien la autoridad central continuará desempeñando un papel importante en lo que respecta a la coordinación y aplicación de las actuaciones basadas en la cooperación, las decisiones que influyen en la vida de las personas serán tomadas cada vez más por instancias internacionales y locales.

La evolución hacia un mundo en el que adquirirán gran relieve las cuestiones planetarias y locales, con un número mucho mayor de protagonistas y opiniones procedentes de niveles supranacionales o subnacionales, ofrece

¹¹⁴ PNUD Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002): Madrid, Ediciones Mundi-Prensa.

nuevas oportunidades para el desarrollo y nuevos desafíos para los gobiernos. Para aprovechar aquellas y resolver estos, es preciso establecer instituciones que configuren y encaucen las fuerzas de cambio para que sirvan mejor a la causa del desarrollo sostenible.

2.6.2. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio

En septiembre de 2000, en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, la mayor concentración de jefes de Estado de la historia se comprometieron a cumplir unos objetivos concretos de avance en el desarrollo y reducción de la pobreza. Estas metas, que constituyen el centro de la agenda mundial se conocen actualmente con el nombre de Objetivos de Desarrollo del Milenio¹¹⁵. En la Declaración de la Cumbre del Milenio también se esbozó un plan acordado por consenso en cuanto a la forma de aplicar la Declaración, prestando más atención a los derechos humanos, la buena gestión de los asuntos públicos y la democracia.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio constituyen un marco para que todo el sistema de las naciones Unidas trabaje en forma conjunta y coherente por un fin común. El mundo está avanzando hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, pero lo está haciendo a pasos muy lentos y desiguales. La gran mayoría de los países sólo podrá alcanzar los Objetivos si recibe un apoyo sustancial (en términos de promoción, conocimientos especializados y recursos) del exterior. El consenso de Monterrey de 2002 (consolidado en la Declaración de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible de septiembre de 2002 y en el Plan de Implementación de Johannesburgo) proporciona el marco adecuado para esta alianza entre países ricos y pobres. Es el resultado de una concepción global del desarrollo y de la unión de las diferentes propuestas planteadas en la década de los 90 por los países del Sur y los del Norte

En 2003 el mundo ha presenciado un incremento de los conflictos violentos, las guerras, la tensión internacional, el terrorismo. Toda esta crisis de las relaciones ente los países ha provocado un debilitamiento de algunas instituciones internacionales, sobre todo del papel de Naciones Unidas como posible mediadora para la resolución de conflictos. Esto hace que existan algunos argumentos contra priorizar la lucha contra la pobreza, que se debería posponer hasta que no se gane la guerra al terrorismo. Estos argumentos no van a la raíz de los problemas, la necesidad de erradicar la pobreza va a la par con hacer de este mundo un lugar más seguro. Por eso los objetivos son tan importantes actualmente.

Para lograr un desarrollo humano sostenible existen una serie de factores cruciales que deben merecer una atención prioritaria a la hora de elaborar políticas:

- La necesidad de reformas económicas para conseguir la estabilidad macroeconómica.

¹¹⁵ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2003): Op. cit.

- La necesidad de instituciones y gobernabilidad sólidas, que consigan hacer respetar las leyes y controlar la corrupción.
- La necesidad de una justicia social y de la participación ciudadana en la toma de decisiones.
- La necesidad de conocer y analizar las limitaciones estructurales que impiden el crecimiento económico y el desarrollo humano, para poder así eliminarlas.

Los objetivos sólo tendrán éxito si significan algo para los miles de millones de individuos a los que están dirigidos. Deben convertirse en una realidad nacional acogida por los principales interesados: las personas y los gobiernos. Son un conjunto de elementos de referencia necesarios para evaluar el progreso y para que los pobres puedan asegurarse de que sus líderes políticos asuman sus responsabilidades. Ayudan a las personas a luchar por le tipo de políticas y acciones necesarias para crear empleos dignos, mejorar el acceso a las escuelas y erradicar la corrupción. Son, a su vez compromisos adquiridos por líderes nacionales, que son responsables de su cumplimiento ante sus electores. Los grupos de la sociedad civil –desde organizaciones comunitarias hasta asociaciones profesionales, agrupaciones de mujeres y redes de organizaciones no gubernamentales (ONG)- desempeñan un papel decisivo con su contribución a la implementación y seguimiento de los progresos hacia los Objetivos. No obstante los objetivos también requieren la existencia de Estados competentes y eficientes, capaces de cumplir sus compromisos de desarrollo. También la movilización popular se presenta como un factor necesario para poder mantener la voluntad política de conseguir tales propósitos. Tal movilización debe estar integrada por culturas políticas abiertas y participativas.

Vamos a transcribir a continuación la lista de los objetivos y metas que deberían alcanzarse para el año 2015.

Objetivos y metas de Desarrollo del Milenio

Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre. Existen todavía 1.200 millones de personas que viven con menos de un dólar diario.

Meta 1: Reducir a la mitad entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas con ingresos inferiores a 1 dólar diario.

Meta 2: Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas que padecen hambre.

Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal. Hay 113 millones de niños que no asisten a la escuela.

Meta 3: Velar para que el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de educación primaria.

Objetivo 3: Promover la equidad de género y la autonomía de la mujer. Las dos terceras partes de los analfabetos del mundo son mujeres, y el 80 % de los refugiados son mujeres y niños.

Meta 4: Eliminar las desigualdades de género en la educación primaria y secundaria preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la educación antes del final de 2015.

Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil. Todos los años mueren 11 millones de niños.

Meta 5: Reducir en dos terceras partes, entre 1990 y 2015, la tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años.

Objetivo 5: Mejorar la salud materna. En el mundo en desarrollo, el riesgo de morir durante el parto es de 1 en 48 casos. Pero hoy en día prácticamente todos los países tienen programas de maternidad sin riesgo y se están haciendo progresos.

Meta 6: Reducir entre 1990 y 2015, la tasa de mortalidad materna en tres cuartas partes.

Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades. Son enfermedades que han echado por tierra una generación de avances en materia de desarrollo.

Meta 7: Detener y comenzar a reducir, para el año 2015, la propagación del VIH/SIDA.

Meta 8: Detener y comenzar a reducir, para el año 2015, la incidencia del paludismo y otras enfermedades graves.

Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. Hay más de 1.000 millones de personas que aún carecen de acceso al agua potable.

Meta 9: Incorporar los principios del desarrollo sostenible en las políticas y los programas nacionales e invertir la pérdida de recursos ambientales.

Meta 10: Reducir a la mitad para el año 2015, la proporción de personas que carecen de acceso sostenible a agua potable.

Meta 11: Mejorar considerablemente, para el año 2020, la vida de por lo menos 100 millones de habitantes de los barrios más precarios.

Objetivo 8: Formación de una alianza mundial para el desarrollo.

Meta 12: Desarrollar aún más un sistema financiero y de comercio abierto, regulado previsible y no discriminatorio (incluye el compromiso de lograr una buena gobernabilidad y la reducción de la pobreza, en cada país y en el plano internacional).

Meta 13: Atender las necesidades especiales de los países menos adelantados, lo que incluye el acceso libre de aranceles y cupos para las

exportaciones de los países menos adelantados, el programa mejorado de alivio de la deuda de los países pobres muy endeudados y la cancelación de la deuda bilateral oficial así como la concesión de una asistencia oficial para el desarrollo más generosa a los países que se hayan comprometido a reducir la pobreza.

Meta 14: Atender las necesidades especiales de los países sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo (mediante el Programa de Acción para el Desarrollo Sostenible de los Pequeños Estados Insulares en Desarrollo y las disposiciones del XXII Asamblea General).

Meta 15: Encarar de manera general los problemas de la deuda en los países en desarrollo aplicando medidas nacionales e internacionales, con le fin de garantizar la sostenibilidad de la deuda a largo plazo.

Meta 16: En cooperación con los países en desarrollo elaborar y aplicar estrategias que proporcionen a los jóvenes un trabajo digno y productivo.

Meta 17: En cooperación con los laboratorios farmacéuticos, proporcionar acceso a los medicamentos de primera necesidad y a precios asequibles, en los países en desarrollo.

Meta 18: En colaboración con el sector privado, velar por que se puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

El PNUD ha lanzado el Proyecto de Investigación del Milenio de las Naciones Unidas, que generará nuevas actividades de investigación e ideas para movilizar redes de académicos de países desarrollados y en desarrollo, que trabajarán con expertos del sistema de las Naciones Unidas. También se lanzarán una serie de campañas dentro de los países destinadas a promover los Objetivos y hacer tomar conciencia al público, sobre la base de estrategias nacionales. En los países desarrollados, la campaña apuntará principalmente a sensibilizar y movilizar a la opinión pública como medio de impulsar la asistencia para el desarrollo, el comercio, el alivio de la deuda, la tecnología y otras formas de apoyo necesarias para alcanzar los Objetivos. En el mundo en desarrollo, la meta de la campaña será formar coaliciones para la acción y ayudar a los gobiernos a fijar prioridades y a utilizar los recursos con mayor eficacia.

2.7. LA OPERATIVIZACIÓN DEL DESARROLLO HUMANO

En el Capítulo III he abordado la problemática del desarrollo, describiendo sus orígenes, la evolución que ha sufrido el planteamiento sobre el desarrollo hasta llegar al desarrollo humano sostenible. Quiero acabar el capítulo con una reflexión personal, no con una conclusión; creemos que el término “reflexión” tomado de la filosofía de John Dewey se aproxima más a nuestra intención. Para Dewey el medio por excelencia para aprender y hacer que el aprendizaje se vuelva significativo es el pensamiento reflexivo. La reflexión enriquece los conocimientos dándoles sentido personal, para ello hay que abordar esos conocimientos desde una mentalidad abierta, con entusiasmo y responsabilidad intelectual. Hemos intentado aproximarnos al desarrollo humano desde el rigor intelectual, buscando la máxima información y las fuentes bibliográficas más variadas, pero la información no lo es todo. En esta sociedad del conocimiento y de los medios de comunicación globales la información sobre cualquier cosa nos desborda y supera, pero el paso para llegar al conocimiento exige detenernos y reflexionar, como apuntó Dewey. La intención de esta reflexión final es hacer nuestro y personal el interrogante que abre el paradigma del desarrollo humano en nuestro mundo, no pretendemos sacar conclusiones cerradas ni recetas claras, pretendemos dilucidar propuestas de caminos, siempre abiertos, pero posibles de ser recorridos desde la diversidad y las múltiples identidades. Este el espíritu que nos anima en este trabajo.

Para comenzar vamos a revisar con cierta perspectiva crítica la problemática de la operativización del desarrollo, para ello existen diferentes propuestas que, según de dónde provengan priorizan diferentes metas.

2.7.1. Enfoque crítico de los objetivos

Vamos a realizar un breve repaso crítico de las actitudes que se perfilan detrás de los objetivos. Hoy en día parece haber un consenso generalizado en cuanto a la “buena intención” de encaminarse hacia el desarrollo humano sostenible, pero aunque los representantes de los países firmen los objetivos de desarrollo del milenio, a veces no hay voluntad política de verdadero cambio, sobre todo cuando se habla de una transformación profunda del orden económico mundial.

Propuestas desde el Sur

Chesney, L. (1993)¹¹⁶ resume los principales objetivos que preocupan a los países del Sur como la gran meta de erradicación de la pobreza en unas condiciones que al generar aparente bienestar en la actualidad no sean fuente de

¹¹⁶ CHESNEY, L. (1993): *Lecciones sobre el desarrollo sustentable*. Caracas, Venezuela. Fundambiente.

miseria para las demás generaciones. Son objetivos que intercalan la dimensión ecológica con la dimensión social.

Se dividen en una serie de submetas, más concretas:

- La erradicación de la pobreza.
- El aprovechamiento sustentable de los recursos materiales.
- El desarrollo tecnológico compatible con la realidad social y natural.
- Una nueva estrategia económico-social.
- Una reforma del Estado que implique menos burocratización y más democracia.

Propuestas de los organismos internacionales

Estos organismos son originados desde EEUU y Europa. Centran las finalidades del desarrollo sostenible en la mejora social de la situación del hombre mediante el logro de aspectos como una vida prolongada y saludable, el derecho a la educación y el acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida “decoroso”, esta última afirmación supone el acceso a bienes y consumo que en los países industrializados se han vuelto mucho más sofisticados y que superan con creces la satisfacción de necesidades básicas.

En el fondo estos organismos internacionales acaban defendiendo el status quo de los países desarrollados, y avalando su sistema político y económico.

Aunque la ONU defiende una concepción global del desarrollo, para todo el planeta:

“Cada generación debe conservar los recursos naturales y culturales básicos de modo que no disminuyan las opciones de las generaciones futuras.

“Cada generación debe de mantener la calidad de vida del planeta de modo que se sucedan sin deteriorar las condiciones en que fue recibida.

“Cada generación debe dar a sus miembros acceso equitativo al legado de las presentes generaciones”. (Chesney, 1993/73)

En estos posicionamientos faltan propuestas concretas de acción ya que implican la creación de un nuevo orden económico mundial basado en la redistribución de riquezas, en la cooperación y en la solidaridad entendiendo el mundo y la economía como una unidad en la que todos los hombres tengan el mismo derecho y los mismos grados de participación.

Hacia el cambio en las conductas

Max Neef¹¹⁷ (1994:30) basa el desarrollo humano en:

¹¹⁷ MAX-NEEF, Manfred. A. (1994): *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona, Nordan Comunidad / Icaria.

- *La satisfacción de las necesidades humanas fundamentales.*
- *La generación de niveles crecientes de autodependencia.*
- *La articulación orgánica de las personas con la naturaleza y la tecnología.*
- *La articulación de los procesos globales con los eventos locales.*
- *La articulación de lo personal con lo social.*
- *La articulación de la planificación con la autonomía.*
- *La articulación de la sociedad civil con el estado.*

Hemos querido resaltar esta propuesta basada en articulaciones orgánicas porque pone de relieve la importancia de una relación adecuada de las personas con: el medio, los medios, su comunidad cercana, el estado, su localidad, el mundo; y a la vez incluye que las personas establezcan relaciones adecuadas con ellas mismas asumiendo tanto su individualidad como su participación en colectivos, su necesidad de los otros con su capacidad de autonomía, su propia identidad con el respeto a culturas diferentes y con perspectivas globales. Creemos que el camino para lograr ese desarrollo sostenible, que nos puede parecer, a veces, extrínseco a nuestras posibilidades, pasa por un cambio de conducta personal que propicie las articulaciones orgánicas de las que nos habla Max Neef.

Por otro lado la teoría de Pardo Díaz A.¹¹⁸ (1995) nos habla de la posibilidad de realizar el desarrollo desde un acto volitivo personal mediante un cambio de conducta; Pardo Díaz, propone cambiar nuestra conducta en pro del desarrollo en vez de en pro del crecimiento. Para ello defiende la “limitología” como una virtud, ya que las acciones que pueden promover el desarrollo sostenible deben ser cualitativa y cuantitativamente de carácter restrictivas. Es necesario ajustar el consumo a lo necesario, restringir el sentido de nuestras acciones en pro de la humanidad y del planeta. Para Pardo Díaz este es el primer paso por la senda del desarrollo sostenible, es la realización de una práctica de la sostenibilidad.

Estas dos propuestas nos dan paso a mostrar la educación como el medio para lograr el cambio personal que el propio desarrollo sostenible precisa de todos los hombres, es el camino de la transformación local que propiciará su generalización. Lograr células de sostenibilidad y despertar con la actuación local las capacidades endógenas creativas y participativas de las personas. Sería una propuesta de educación que logre también el viaje interior, el viaje hacia uno mismo, a fin de que los hombres tomen conciencia de sus posibilidades éticas y axiológicas para así oponerse a la mera posesión material, y, en definitiva, a la cultura del crecimiento, de la producción y del consumo. Se trata de construir una persona que se valore por encima de cualquier otro bien percedero. Por eso nuestra propuesta es un verdadero programa educativo. Educar es transformar, reconvertir, modificar, es lograr establecer un proyecto. Ese proyecto queremos hacerlo desde la perspectiva del Desarrollo Humano sostenible.

¹¹⁸ PARDO DÍAZ, A. (1995): *La educación ambiental como proyecto*. Barcelona, 2ª ed. ICE & Horsori.

A continuación vamos a describir los rasgos que nos parecen esenciales de esta perspectiva en un resumen selectivo y personal de los conceptos tratados en el Capítulo III.

2.7.2. Reflexión final: la perspectiva del Desarrollo Humano

La perspectiva del Desarrollo Humano está insertándose dentro de la cultura de las sociedades porque responde a las ansias de libertad y búsqueda de creciente participación de los pobres, esta perspectiva concibe el desarrollo como el aumento de la libertad, o el aumento de las capacidades de las personas (recordar la teoría de Sen, ya explicada). Este concepto del desarrollo avanza en el enriquecimiento de la comprensión de la naturaleza de los humanos porque ya no se trata solamente de los requerimientos para la supervivencia sino de la ampliación del campo de acción de las personas y del creciente reconocimiento por los demás. La calidad de vida se asocia a lo que la gente puede ser y hacer, no a lo que tiene, la riqueza adquiere así un valor estrictamente instrumental y la educación se concibe desde una óptica diferente de la productiva. La búsqueda del aumento de la capacidad implica una educación centrada en el ser humano como medio y fin.

El desarrollo implica el ensanchamiento y enriquecimiento de las posibilidades de optar para un funcionamiento valioso en la vida de cada uno. Mirando desde los fines y no de los medios, Sen destaca lo que el ser humano es y hace en contraposición a lo que tiene. La ampliación de la libertad incluye, además de la mayor gama de alternativas en cuanto a maneras de ser y de actuar, la de poder escoger entre esas oportunidades la particular forma de expresarse e interactuar en sociedad. Para desempeñarse adecuadamente, esto es, de acuerdo a las maneras de vivir que son valiosas y corresponden con las propias inclinaciones, vocación y proyecto de las personas, es necesario haber podido escoger entre las distintas maneras de vivir. La educación concebida como camino hacia este fin nos exige una manera diferente de educar, no para aprender y repetir estrategias o conocimientos que nos hagan producir más y mejor en el futuro, sino educar para ampliar la mirada de los educandos, para aumentar sus referencias, y finalmente educar para elegir “mejor”, en el sentido de una vida valiosa para uno mismo y para los demás.

Para comprender mejor que significa esto vamos a recordar el concepto de libertad que propone Sen y que aplica en su teoría del desarrollo, sobre la que hemos basado nuestra perspectiva.

La libertad, según Sen, tiene dos aspectos: el que proviene de la mayor o menor ampliación de la gama de maneras de ser y de campos de acción posibles en la vida de una persona y el que resulta de la posibilidad de escoger libremente entre ellas las que se desea ejercer. El paso que ha dado la perspectiva del desarrollo humano que adoptamos, nos parece que consiste en añadir la pregunta sobre si los bienes y servicios, así como los derechos al alcance de las personas son suficientes para vivir. Esa misma pregunta inquiere sobre lo que las personas logran ser y hacen en su vida con dichos bienes y derechos, y esta es la parte más importante.

Tenemos dos conceptos de eficiencia, el primero más conocido se fija en la mayor o menor cantidad de recursos utilizados para producir cierta riqueza. El segundo es el que apunta al uso de esa riqueza para ampliar el horizonte de lo posible para las personas, a la ampliación de su libertad. Si la productividad nos lleva de lo que uno hace, trabajar, a lo que uno tiene, el producto, el enfoque de las capacidades nos recuerda el paso contrario que consiste en convertir los recursos que uno tiene en ampliaciones de lo que uno puede hacer y hace. Dentro de este enfoque, la pobreza es, por lo menos, una doble restricción de libertad y se expresa en una estrechez de opciones de vida y en la incapacidad para escoger entre las pocas que se tienen debido a prejuicios o discriminaciones o a los riesgos que supone para la supervivencia familiar el dedicarse a buscar la que se considere mejor. Un país subdesarrollado es aquel en que demasiadas personas están en labores que no corresponden con su vocación, habilidad o con el reconocimiento social que merecen. Un país pobre es aquel en que sus miembros no tienen más remedio que aferrarse a las actividades a las que han logrado acceder y en el que no tienen más remedio que aceptar un status social que consideran denigrante.

En este marco señalamos que la libertad requiere recursos y que entre ellos están los alimentos, el vestido y otros bienes, pero también la ausencia de discriminaciones, del aprecio de los demás, del reconocimiento como interlocutores en los asuntos públicos, de la existencia de instancias de participación personal y social. Los IDH del PNUD estimulan a seguir la pista de los diversos indicadores que expresan esa libertad. Vivir no es sólo un desempeño que se evalúa, es también un acto de libertad que permite la vida porque ese acto se renueva permanentemente. El pobre no vive, simplemente; también decide vivir, y vive para seguir viviendo y ampliar sus opciones de vida y sobre todo las de sus descendientes.

El enfoque de las capacidades que constituye esta perspectiva de Desarrollo Humano obliga a nuevas miradas sobre el significado de la vida humana y de las condiciones necesarias para lograrla. En general, nos parece que podemos entender los indicadores del desarrollo humano, el IDH en concreto, como una manera muy simplificada, sin duda, muy reducida, de dar cuenta de los resultados de aplicar recursos a la ampliación de la duración y de la diversidad de la vida que es posible para las personas y también, y al mismo tiempo, como una expresión del ejercicio de las libertades más básicas y sutiles. Al poner el acento en la libertad como objetivo se pone de manifiesto la doble importancia de las múltiples nuevas formas de participación social de diversos conjuntos humanos en instituciones más o menos formalizadas alrededor del planeta. Por un lado, esa participación es en sí misma una expresión de la ampliación de maneras de ser y actuar en la vida. En segundo lugar, al participar se escoge entre distintas opciones de acción pública. La eficacia de algunas de dichas prácticas para lograr cambios en las políticas públicas regionales, nacionales y multinacionales constituye una razón de esperanza.

Para avanzar en el camino del desarrollo debemos diseñar una serie de estrategias que permitan alcanzar los fines propuestos. Las características de estas estrategias tienen que tener dos elementos fundamentales: la mayor

claridad posible en la distinción entre los fines y los medios y la aceptación de la multi-dimensionalidad de ambos. En esta distinción, la riqueza debe ser cada vez más claramente un medio y en lo que toca a la multi-dimensionalidad se debe ampliar el horizonte de las posibilidades de ser y actuar para enriquecer la vida pero también para diseñar estrategias que, sin renunciar a la profundidad de objetivos, permita muchos caminos de desarrollo personal y colectivo¹¹⁹.

El PNUD ha combatido toda la década pasada la perspectiva economicista del desarrollo en la que el conocimiento, la apariencia física, las relaciones sociales, la vivienda familiar, la naturaleza etc., son convertidos en capital y son valorados en la medida en que colaboran a la generación de riqueza, dentro de esta perspectiva se utiliza como estrategia la capitalización de las personas, poniendo un valor a sus atributos y relaciones. El fin es la riqueza de las familias y los países y el medio privilegiado la conversión en fuente de renta de todo lo que esté a mano. Este panorama economicista cambia y se amplía cuando se reconoce que los fines son más amplios que la acumulación de la riqueza personal o social y que el proceso para acercarse a esos fines vale en sí mismo porque es lo que constituye nada menos que la vida misma; la insistencia en que la riqueza es un medio y no un fin no es sólo útil para sacar a la economía de su ensimismamiento sino que es de enormes consecuencias estratégicas, pues depura los fines y permite dirigirse a ellos por rutas que no dependen exclusivamente de la economía.

Dentro de esta concepción amplia en la que tanto los fines como los medios y el proceso adquieren gran valor la educación artística cobra una importancia especial, ya que, como desarrollaremos más adelante, posibilita una experiencia estética de la vida. John Dewey¹²⁰ usa en "Arte como experiencia" la idea de la experiencia como una piedra que rueda desde la cima de una montaña. El objetivo de la piedra es llegar abajo, la piedra en movimiento sería una experiencia cuyo resultado es la culminación de un movimiento continuo. Cuanto más revela la piedra de su camino más significativa será como experiencia impregnada por musgo, barro y otras piedras. La culminación de la cualidad estética de la experiencia será la integración de lo que ella trae consigo a lo largo del proceso, constituyéndose como una unidad enriquecida en relación a la unidad que inició el descenso. Encontramos aquí un ejemplo claro de la distinción entre el fin (llegar hasta abajo) y el proceso (rodar en un medio permeable). La educación puede centrarse en el objetivo final sin prestar atención al recorrido, o, puede conceder una gran importancia a la experiencia del educando y al proceso de aprendizaje, desarrollando su capacidad estética.

El camino de la "deseconomización" de los fines no es fácil en un mundo que incentiva a la conversión de toda decisión humana en un asunto de racionalidad económica, y, en consecuencia, instrumental y casi siempre orientada a la obtención de una nueva riqueza. Al respecto, el PNUD se encuentra en medio de una batalla por poner ciertas cosas en su sitio. Una

¹¹⁹ IGUIÑIZ ECHEVERRÍA, Javier. (2004): "Aportes de la perspectiva del desarrollo humano". En: *Conferencia con ocasión de la distinción del título de Doctor Honoris Causa al sr. Mark Malloch Brown*. Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú san Miguel. 20 de Abril.

¹²⁰ DEWEY, John. (1949): *El arte como experiencia*. México, Fondo de Cultura Económica.

expresión simple pero reveladora de ello es la manera como se construyen el Índice de Desarrollo Humano (IDH) y el Índice de Pobreza Humana (IPH). En el caso del IDH se incorpora el ingreso como uno de sus componentes a pesar de que en el espíritu de la medida no está el incluir indicadores de medios junto a indicadores de fines como son la duración de la vida y la educación. Estamos así en un terreno conceptual delicado que ha dado lugar a diversas críticas al IDH y que merece reflexión. El ingreso o renta, se introduce en el IDH previa transformación cuantitativa que permite escapar a lo que podríamos llamar la neutralidad social de ese dinero y representa a la autonomía de su valor de mercado respecto de las necesidades y libertades humanas. Al alterar la magnitud del ingreso que entra a formar parte del indicador, su “poder adquisitivo” deja de tener una vida económica propia. En concreto para el PNUD, el valor del ingreso que es parte del IDH depende de cuán pobre o rico es el país que lo posee. Es más valioso para unos que para otros porque contribuye a distintos logros de libertad. El ingreso tal y como está estimado para el IDH no es, pues un indicador de medios para otros fines, sino que es ya un fin en sí al consistir en lo que se ha logrado con él en términos de desarrollo humano. Por lo tanto, la variable “económica” del ingreso, tiene un valor que no depende plenamente de condiciones generales de la economía, del poder adquisitivo socialmente indiferenciado de las cosas. Esta es una manera inteligente de “des-economizar” ese componente del IDH.

En el camino de esclarecimiento de fines y medios como campaña para que las sociedades se concentren en los fines el PNUD ha sacado totalmente el ingreso del indicador de la pobreza. De este modo, entendemos que la primera parte de la estrategia de desarrollo consiste en aclarar los fines. Esta estrategia pertenece a la esencia del pensamiento de Sen sobre el desarrollo. Para Sen el desarrollo consiste en ampliar la capacidad para lograr funcionamientos valiosos, afinando más el concepto Sen considera que la gran cuestión consiste en la definición de lo que es verdaderamente valioso en la vida de las personas, esto significa definir de alguna manera los fines hacia los que conducimos nuestra vida y nuestras sociedades.

Otro elemento que forma parte de la estrategia del desarrollo es concebir su multi-dimensionalidad. Esto implica manejar con soltura la complejidad. La multi-dimensionalidad del desarrollo no es una justificación para la confusión, para escoger el aspecto del reto que más le conviene a un gobernante u organismo de promoción del desarrollo. Un gran mérito de esa complejización de la mirada es que no renuncia al sentido práctico de las cosas, ni lleva a la confusión entre fines y medios. Nuestro mundo es complejo y contradictorio, la perspectiva del desarrollo sólo puede comprender el mundo y orientarlo desde el paradigma de la complejidad. La educación en un mundo globalizado tiene que superar las obviedades y la claridad aparente de los fenómenos, abordar los temas y problemas de una forma interdisciplinaria y abandonar la tendencia a la especialización que los trocea. Como sugiere Morin¹²¹ (2001), se precisa cultivar una “inteligencia general” que aborde de manera multidimensional los asuntos que son complejos.

¹²¹ MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Este enfoque de las capacidades introduce más elementos en el significado de lo que es vivir. Tal es la ampliación de los elementos de la vida que resulta evidente que la dimensión económica se queda a medio camino y que no puede expresar la riqueza de las dimensiones de la vida. La profundización en el terreno de los fines hace evidente la naturaleza instrumental de la riqueza. Al acentuar lo que se es y se hace, lo que se tiene queda más en segundo plano. El enfoque de las capacidades hace posible concebir el desarrollo humano como un cambio de estilos de vida.

La perspectiva del Desarrollo Humano Sostenible, que acabamos de resumir en sus rasgos más destacados, nos abre el camino hacia un futuro posible para todos, nos queda a nosotros el trabajo de hacerla posible. El sentido de este trabajo de investigación es el de conseguir que la educación artística sea un camino de operativización de este desarrollo. Para ello vamos a continuar nuestra investigación relacionando la educación en general con el desarrollo, llegando a lo que actualmente se conoce como educación para el desarrollo. La educación para el desarrollo nos va a llevar a la educación para la ciudadanía global, de la misma manera que el concepto de libertad y capacidad de Sen nos ha conducido a la responsabilidad personal y social, o lo que es lo mismo a la necesidad de construir un nuevo discurso en el que la ciudadanía se conciba globalmente, incluyendo al otro. La base para lograr el desarrollo humano sostenible radica en que las personas sean educadas como ciudadanos responsables en el mundo y del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO II

- BANCO MUNDIAL. (1999-2000): *En el umbral del siglo XXI*. Informe sobre el desarrollo mundial. Madrid, Ediciones Mundi-Prensa.
- BLAIR, Harry. (2003): "Participation and Accountability at the Periphery: Democratic Local Governance in six Countries". *World Development* 28 (1) Pp. 21-39. Marzo.
- BUDLENDER, Debbie, ELSON, Diane, HEWITT, Guy y MUKHOPADHYAY Tanni. (2002): *Gender Budgets Make Cents*. Londres, Secretaría del Commonwealth.
- CALDERÓN, Fernando y SZMUKLER, Alicia. (2002): "Political Culture and Development". En: RAO V. y WALTON M. (eds). *Culture and Public Action*. Washington D:C. Banco Mundial.
- CASAS PARDO, José. (1995): *Amartya Kumar Sen: Nueva economía del Bienestar*. Valencia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- CHESNEY, L. (1993): *Lecciones sobre el desarrollo sustentable*. Caracas, Venezuela. Fundambiente.
- CONILL, Jesús. (1996). "De Adam Smith al Imperialismo Económico". En: *Clases de la Razón Práctica*. Nº 66. España.
- CORTINA, Adela (1996): *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, Ed. Tecnos, 5ª ed.
 (1997): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid. Ed. Tecnos, 2ª ed.
 (2000): *Ética sin moral*. Madrid. Ed. Tecnos, 4ª ed.,
 (2000): *Ética de la Empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid, Ed. Trotta. 5ª edición.
 (2001): "Alianza y contrato". *Política, ética y religión*. Madrid, Ed. Trotta.
- DEWEY, John. (1949): *El arte como experiencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- DONNELLY, J. (1998): *Derechos humanos universales. En teoría y en la Práctica*. México D.F: Gernika.
- FAURÉ, C. (1995): *Las declaraciones de los derechos del hombre de 1789*. México D. F. Fondo de Cultura Económica.
- FILIBECK. (1991): *The right to development. Conciliar and pontifical texts. (1960-1990)*. Vatican City, Pontifical Council for Justice and Peace.
- FISMAN, Raymond y GATTI, Roberta. (2003): "Decentralization and Corruption: Evidence across Countries. En: *Journal of Public Economics* 83 Pág.325-45. Marzo.

FRANKE, Richard y CHASIN, Bárbara. (2000): "The Kerala Decentralization Experiment. Achievements, Origins, and implications." Documento presentado ante la *Conferencia Internacional sobre Descentralización Democrática*. Kerala, India. Universidad de Kerala. 00, Thiruvananthapuram.

FUKUDA-PARR, S. (2000): *Indicators of Human Development and Human Rights Overlaps Differences what about the Human Development Index?* http://www.statistik.admin.ch/about/international/fukuda_parr_final_paper.d

GUÍA DEL MUNDO. (2003-2004): *El mundo visto desde el Sur*. Montevideo, Uruguay. ITEM, Instituto del Tercer Mundo.

GUNDER-FRANK, André. (1963): *América Latina: Subdesarrollo o Revolución*. Mexico, Ediciones Era.

http://www.europofem.org/02.info/22contri/2.05.es/d.cazes/09_cazes.htm

IGUIÑIZ ECHEVERRÍA, Javier. (2004): "Aportes de la perspectiva del desarrollo humano". En: *Conferencia con ocasión de la distinción del título de Doctor Honoris Causa al sr. Mark Malloch Brown*. Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú san Miguel. 20 de Abril.

JONGITUD ZAMORA, Jacqueline. (2002): *El derecho al desarrollo como derecho humano: entre el deber, el ser y la necesidad*. Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fabrique Furió Ceriol. Nº 37-38. Universitat de Valencia, Valencia.

JONGITUD, Jacqueline. (2001): "Teorías éticas contemporáneas". En: *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*. <http://www.filosofiyderecho.com/rtfd/numero5/teorias.htm>.

KLISBERG, Bernardo. (2001): *Hacia un Estado Inteligente*. Amsterdam, IOS Press.

LOHMANN, Larry. (2003-2004): "El mercado del carbono: sembrando más problemas." En: *GUÍA DEL MUNDO*. Op. cit.

MAHBUB UI HAQ (1992): "Presentación del Informe sobre desarrollo humano de 1992". en: *El País*. Madrid, 30 de abril.

MALTHUS, T. R. *Ensayo sobre el principio de la población*. (Original de 1798). (www.eumed.net Enciclopedia Multimedia Virtual de Economía. EMVI. ISBN.84-607-2111-6).

MANOR, James. (1999): *The political Economy of democratic decentralization*. Washington, DC. Banco Mundial.

MAX-NEEF, Manfred. A. (1994): *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona, Nordan Comunidad / Icaria.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.

NACIONES UNIDAS (Asamblea General). (1948): "Declaración Universal de los Derechos Humanos". *Artículo 25*.

NACIONES UNIDAS- HABITAT. (2002): *Investigaciones elaboradas del Centro Africano de Investigación sobre Población y Salud*, en colaboración con Naciones Unidas y Habitat.

NACIONES UNIDAS. (1987): *Nuestro futuro común: informe Brundtland*. Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo.

OIT. Organización Internacional del Trabajo. (1976): *Declaración de la Conferencia Mundial de Empleo*.

PARDO DÍAZ, A. (1995): *La educación ambiental como proyecto*. Barcelona, 2ª ed. ICE & Horsori.

PEREZ LUÑO, A. E. (1979): *Delimitación conceptual de los Derechos Humanos en la obra colectiva: Los Derechos Humanos*. Significación, estatuto jurídico y sistema. Sevilla, Ediciones de la Universidad de Sevilla.

PEREZ LUÑO, A. E. (1991): *La evolución del Estado Social y la transformación de los derechos fundamentales*. Madrid; Trotta.

PNUD. Programa de naciones Unidas para el desarrollo. (1990): *Informe de Desarrollo Humano 1990*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Editores.

PNUD. Programa de naciones Unidas para el desarrollo. (1991): *Informe de Desarrollo Humano 1991*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Editores.

PNUD. Programa de Naciones Unidas Para El Desarrollo. (1992): *Desarrollo Humano: informe 1992*. Colombia, Tercer Mundo Editores S.A.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1993): *Informe de Desarrollo Humano 1993*. Madrid, CIDEAL, Centro de Documentación, Investigación y Documentación entre Europa, España y América Latina.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1994): *Informe de Desarrollo Humano 1994*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1995): *Informe sobre Desarrollo Humano 1995*. México, Editorial Harla. S.A.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1996). *Informe de Desarrollo Humano 1996*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1997): *Informe de Desarrollo Humano 1997*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1998): *Informe de Desarrollo Humano 1998*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1999): *Informe de Desarrollo Humano 1999*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2000): *Informe de Desarrollo Humano 2000*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2001): *Informe de Desarrollo Humano 2001*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002): *Informe de Desarrollo Humano 2002*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2003): *Informe de Desarrollo Humano 2003*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2004): *Informe de Desarrollo Humano 2004*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PREBISCH, Raul. (1950): *The Economic Development of Latin America and Its Principal Problems*. New York, United Nations.

RAWLS, John. (1990): *Teoría de la justicia*. México, Fondo de Cultura Económica.

RICARDO, David. (1985): *Principios de economía política y tributación*. (Original de 1817). Madrid, Editorial Sarpe.

ROSTOW, Walt. W. (1960): *The Stages of Economic Growth, A Non-Communist Manifesto*. Londres. Cambridge University Press.

SAN CLEMENTE, V. (2000): *Desarrollo y Derechos Humanos*. Barcelona, Intermon-Oxfam.

SEN, Amartya Kumar (1989): *Sobre ética y Economía*. Madrid; Alianza editorial.

SEN, Amartya Kumar (1995): "Justicia: medios contra fines" en: *Amartya Kumar Sen: Nueva economía del Bienestar*. Valencia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

SEN, Amartya.Kumar, NUSSBAUM, Martha (comp.). (1996): "Capacidad y Bienestar". *La calidad de Vida*. Mexico, Fondo de Cultura Económica.

SEN, Amartya Kumar. (2000): *Desarrollo y Libertad*. Barcelona, Ed. Planeta.

SEN, Amartya kumar y DRÈZE, Jean. (2002): *India: Development and Participation*. Nueva Delhi, Oxford University Press.

SEN, Amartya Kumar. (2003): *Teorías del Desarrollo a principios del s. XXI*. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la iniciativa interamericana de Capital Social Ética y Desarrollo (30-5-2003)

SEN, Amartya Kumar. (2004): "Reanalizando la Relación entre Ética y Desarrollo" en: *Día de Ética y Desarrollo en el BID*. Washington, DC. Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo y la División de estado y Sociedad Civil con la Cooperación del Gobierno de Noruega y la CEPAL.

SIERRA CASTAÑER, Manuel. *Desarrollo y Pobreza*. (www.etc.upm.es/capitulo1_fccd.htm)

SMITH, Adam. (1999): *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. (Original de 1776). Barcelona, Ediciones Planeta.

SOLOW, Robert. (1992): *Un paso casi práctico hacia la sostenibilidad*. Washington, DC. Resources for the future.

TENDLER, Judith. (1997): *Good Governance in the Tropics*. Baltimore, John Hopkins University Press.

TURNER, Mark y HULME; David. (1997): *Governance, Administration y Development* West. Hardford, Kumarian Press.

UL HAQ, Mahbub. (1990): PNUD. Programa de naciones Unidas para el desarrollo. *Informe de desarrollo Humano 1990*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Editores.

WATSON, David. (2003): "Pro-Poor Service Delivery and Decentralization". Nota de reflexión nº3, *Quinto Foro sobre la Gobernabilidad de África*. Marzo.

CAPÍTULO III: EDUCACIÓN Y DESARROLLO

3.1. EDUCACIÓN Y MODELOS DE DESARROLLO

Como hemos podido ver se ha ido fraguando un amplio consenso internacional en torno a la importancia de la educación en el proceso de desarrollo y más en particular en la lucha contra la pobreza.

Hernes (2002)¹ en un interesante artículo sobre como la educación para todos nos necesita a todos, enumera una serie de razones por las que la educación es un factor primordial de desarrollo:

- Ninguna inversión proporciona un rendimiento tan alargo plazo y tan estable: “saber leer es un logro para toda la vida (...) un niño instruido representa la ganancia de toda una generación (...) la educación es el trampolín de desarrollo, tanto personal como social”
- El saber es portátil: nadie puede desposeernos de nuestros aprendizajes.
- El saber es liberador: ayuda a combatir los prejuicios y las supersticiones.
- La alfabetización favorece la democracia: con ello las personas pueden defender mejor sus derechos y participar en la vida política.
- El saber es pertinente para la práctica aumenta las capacidades humanas en todos los dominios, incluido el laboral.
- La educación es particularmente importante para las mujeres: las hace más autónomas, mejora las condiciones de vida de sus hijos y los motiva más al aprendizaje.
- La educación proporciona mayores posibilidades a las minorías y a los grupos menos desfavorecidos.

Sin embargo el concepto de educación no es unívoco. Bajo el paraguas educativo caben concepciones de muy diversa índole. Intuitivamente, todos vinculamos educación a la adquisición de conocimientos concretos. Pero la educación es un activo de las personas mucho más amplio que los conocimientos sobre una materia. Lo qué entendemos por educación y su

¹ HERNES, G. (2000): “Tous pour l’éducation”. En: *Lettre d’Information de L’IIEP*. Vol.XVIII, nº 2. Abril- Junio. Paris.

importancia para el desarrollo está muy marcado por el modelo de desarrollo que se defiende.

3.1.1. Educación y desarrollo económico

El modelo tradicional de desarrollo se asienta sobre el supuesto de que desarrollo es fundamentalmente crecimiento económico. En este modelo la educación se concibe como capital humano.

La teoría del capital humano nace desde la economía para contribuir a explicar por qué unos países son más ricos que otros a fin de entender qué puede hacerse para fomentar el crecimiento de los más atrasados. Th. W. Schultz (1985)² sustenta la tesis de que la cualificación de las personas actúa como motor económico; de manera que frente a las ideas de la economía clásica de que la riqueza viene condicionada por los recursos naturales de un país, el ingenio y la inteligencia humanos reducen la dependencia del hombre respecto de la capacidad productiva del suelo y de las fuentes de energía. En consecuencia, la inversión en educación y en investigación ofrece gran rentabilidad. Por eso mismo éstas constituyen lo que se llama un “bien público”, por lo cual incumbe a los gobiernos su promoción y financiación, debiendo darles una orientación creciente. Schultz escribe:

“En economía debe reconocerse el declive de la importancia económica de la tierra de cultivo y el ascenso en importancia del capital humano: habilidades y conocimiento”. (1985-16)

“La educación da cuenta de gran parte de las mejoras en la calidad de la educación”. (1985-22)

La teoría del crecimiento económico se articula en torno a una función de producción cuyas inversiones son tierra, capital y trabajo. Pero se observa que la producción no es solo función de unas inversiones determinadas sino de su productividad. Nace así en los 50 el estudio de la productividad de los factores: progreso, técnico, conocimientos... Una de las variables claves que se manejó es las diferencias de calidad del factor trabajo –el capital humano-, y la educación como uno de sus principales componentes. La escasez de conocimientos en los países atrasados explicaría las bajas tasas de rendimiento del capital y las dificultades de estos países para crecer.

Desde este punto de vista, el crecimiento económico no depende tanto del nivel de pobreza inicial como del grado de ignorancia de la población: a mayor nivel de capital humano, mayores tasas de crecimiento económico. Y viceversa. Se distingue así entre dos acepciones de atraso: pobreza o bajos niveles de renta per cápita e ignorancia o bajos niveles de educación por habitante, siendo las diferencias en esta última las que determinan el potencial de crecimiento de una economía.

² SCHULTZ, Theodore W. (1985): *Invirtiendo en la gente*. Barcelona, Ariel.

La teoría del capital humano establece una relación positiva entre el nivel educativo de un individuo y su salario, porque es más productivo. Los estudios en este sentido han puesto claramente de manifiesto la importante contribución de la educación al desarrollo económico. En este tipo de educación se concibe el conocimiento como un valor fuertemente instrumental dependiente del mercado, es lo que Giroux (1990)³ llama un conocimiento productivo que se ocupa principalmente de los medios y cuya ampliación da como resultado la producción de materiales y servicios.

Para esta teoría del capital humano las escuelas son agentes fundamentales en el desarrollo industrial. Las escuelas maximizan la distribución del conocimiento técnico y administrativo entre la población. En tanto que los estudiantes adquieren este conocimiento, podrán invertir estas destrezas y experiencias adquiridas y progresarán en la escala hacia mejores ocupaciones. Esto les proporcionará niveles de movilidad individual elevados, y también les garantizará la oferta de personas bien preparadas, precisas para la expansión económica. Preparación técnica general, movilidad y crecimiento económico van unidos. De esta manera las escuelas son instituciones que producen formas culturales, necesarias directa e indirectamente para dicho sector económico y generan aquellos modos culturales que dicho sector económico precisa.

3.1.2. Educación y Desarrollo Humano

Frente al modelo económico de desarrollo, va cobrando fuerza una concepción alternativa que defiende:

- El desarrollo como un proceso multisectorial, donde el progreso material de las personas y el crecimiento económico de un país es una dimensión pero existen otros factores igual de importantes vinculados con las libertades y la cultura.
- El horizonte del desarrollo como la plena realización personal y social, desde la ampliación de las posibilidades de elección, teoría defendida por Amaryta Sen (ya ampliamente comentada en el apartado sobre el paradigma de desarrollo de esta investigación).

Este enfoque más amplio es el que ha marcado las cumbres internacionales que ha habido en la última década sobre educación y desarrollo (fundamentalmente, Jomtien y Dakar). Frente a la visión cuantitativa tradicional (mide el grado de educación según los conocimientos adquiridos), esta visión resalta la importancia cualitativa de la educación⁴:

- La educación es un derecho humano fundamental de las personas: recogido como tal en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Ello significa que la educación es un fin en

³ GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Editorial Paidós.

⁴ MANZANEDO, Cristina. (2003): *Educación es dar oportunidades*. Madrid, Entreculturas-Fe y Alegría.

sí mismo y que la falta de acceso a la educación constituye la violación de un derecho humano y así debe ser contemplada.

- La educación como un proceso amplio, dirigido a satisfacer las necesidades de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos a lo largo de toda su vida para poder desarrollar una vida digna. Este concepto de educación es el que viene recogido en el Marco de Acción de Dakar, que establece que “Todos los niños, jóvenes y adultos en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad” (punto 3 del Marco de Acción de Dakar).
- La educación para el cambio social: La característica principal que configura nuestro mundo es el abismo de la desigualdad Norte-Sur, una brecha que es persistente y creciente. En el mundo actual, la pobreza, entendida como la no posibilidad de desarrollar una vida digna, es la forma de vida de la mayoría de la humanidad... en medio de la abundancia creciente de unos pocos. Esta situación constituye el mayor problema no sólo económico sino político y ético actual, ante el cual lo que procede es una educación dirigida al cambio social en vez de a la adaptación.

Como consecuencia de estos requerimientos surge la educación para el desarrollo. En ella se requiere transformar el proceso educativo en acción moral como paso para lograr definitivamente una acción social y política a favor del desarrollo sostenible. Evidentemente, esto no puede lograrse sólo con la educación ambiental ni con ninguna pedagogía específica, Porque específicamente todas las pedagogías forman parte de los sistemas escolares que patrocinan políticas, economías y las consecuentes conductas que se encuentran en total oposición a las tesis defendidas por el desarrollo sostenible. Una pedagogía para el desarrollo debe ser una pedagogía multitemática y, por lo tanto, compleja (sistémica) porque así es el desarrollo sostenible. Vamos a dedicar el siguiente apartado a intentar mostrar las características de la educación para el desarrollo.

3.2. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La humanidad se enfrenta de cara al siglo XXI con la necesidad de encontrar una nueva forma de desarrollo que permita superar la inmensa brecha de desigualdad, pobreza e injusticia que separa al Norte y al Sur y que al tiempo sea compatible con la mejora del medio ambiente. Ante estos desafíos, la Educación para el Desarrollo debería adquirir cada vez más importancia. La acción política necesaria para impulsar el desarrollo humano sostenible implica previamente sensibilización, información valores solidarios, compromiso y

actitudes favorables al cambio en la población. La Educación para el Desarrollo tiene una dimensión estratégica. La Educación para el Desarrollo se podría definir como un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un Desarrollo Humano y sostenible. Tiene una larga trayectoria en países como Reino Unido, Suecia, Canadá u Holanda, y, poco a poco, comienza a ser conocida en España. En nuestro país, las ONGD comenzaron a divulgar esta corriente educativa a mediados de la década de los 80.

En la Educación para el Desarrollo se considera a la educación como un proceso interactivo para la formación integral de las personas. Es una educación dinámica, abierta a la participación activa y creativa, orientada hacia el compromiso y la acción que debe llevarnos a tomar conciencia de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas consecuencias, y de nuestro papel en el esfuerzo por construir unas estructuras más justas. Es una educación que no trata sólo del Sur, sino de la actualidad, de nuestro entorno, de la interdependencia Norte-Sur; y esto no lo hace únicamente desde el punto de vista de los valores sino también desde el ángulo científico y conceptual por lo que no podemos calificarla de "moda pedagógica". Por el contrario, es una forma de educación siempre en proceso de cambio que recoge propuestas educativas que considera indispensables para la comprensión global, para la formación de la persona, para el compromiso en la acción participativa. Esta idea está resumida en el eslogan: "*Pensar globalmente y actuar localmente*".

Es, por lo tanto, una educación activa, comprometida con la defensa de los derechos humanos, de la paz, de la dignidad de las personas y de los pueblos evitando las interpretaciones eurocéntricas o cualquier tipo de marginación por etnia, credo o sexo. Pretende que los estudiantes incorporen el sentido crítico a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje que les permita desarticular prejuicios e impulsar actitudes solidarias. Vivimos en un sólo mundo, en una aldea global, pero solemos ignorar aquellas realidades distintas de la nuestra. Ya va siendo hora de que el Norte y el Sur se conozcan mejor, descubran sus vínculos e interdependencias múltiples.

3.2.1. Dimensiones

Combina tres dimensiones⁵:

Dimensión cognitiva

Abarca el conocimiento de las desigualdades existentes en el reparto de riqueza y el poder, el conocimiento de las causas y las consecuencias de estas desigualdades y el papel del Norte y el Sur en construir estructuras más justas

⁵ ORTEGA, M^a Luz. (2002): "Del asistencialismo a la ciudadanía global". En: SOMOS. *Revista de desarrollo y educación popular*. Primavera 2002, nº 1.

Dimensión procedimental

Fomenta la adquisición de habilidades que construyen el desarrollo humano como: la capacidad crítica, la capacidad de argumentar, el trabajo en equipo y la habilidad de descodificar imágenes y mensajes.

Dimensión actitudinal

Promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos, esenciales para entender y enfrentarse a los nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos que rigen el planeta.

Estas dimensiones se combinan en dos grandes áreas de trabajo:

Educación sobre el Desarrollo. Conocimientos conceptuales, sobre economía, política, historia, antropología y medioambiente local e internacional. Es el estudio que desvela las razones de la desigualdad y las razones de la existencia de distintos modelos de desarrollo. Es preciso poseer una estructura conceptual básica para el conocimiento del desarrollo que se puede obtener mediante el trabajo interdisciplinar entre las distintas áreas como medio para abordar la comprensión de los problemas en toda su complejidad. Dentro de esta área está el saber especializado realizado por investigadores.

Educación para el Desarrollo. Elaboración teórica y ejercicio práctico de valores, actitudes y habilidades para facilitar la construcción de una personalidad crítica, tolerante y solidaria que sirva para promover la equidad y la justicia social. Se trata de hallar claves de comprensión de los problemas del desarrollo, teniendo en cuenta que son problemas complejos en los que actúan intereses contradictorios y cuya interpretación se modifica según diferentes perspectivas socioculturales. El mundo cambia a una velocidad vertiginosa y el papel más importante de la E.D. es formar a la juventud para una vida adulta en la que sean capaces de interpretar la realidad y participar activamente en su transformación liberadora. Dentro de este concepto entrarían las propuestas educativas no formales como las campañas de sensibilización ciudadana, el trabajo en los municipios etc. También pertenece a esta área la educación en valores que se imparte en los llamados temas transversales en las escuelas.

3.2.2. Las fuentes

La Educación para el Desarrollo, se nutre de diversas fuentes como: la pedagogía crítica, las corrientes constructivistas del conocimiento, que tienen su origen en la psicología de Piaget, Vigotsky, Luria o Bruner, el modelo de investigación-acción elaborado por Lewin, retomado y profundizado por Carr y Kemmis entre otros. Siguiendo a Vigotsky quien consideraba la educación como un proceso de interacción social en el que el adulto guía al aprendiz y le introduce en la cultura, la Educación para el Desarrollo concibe la enseñanza-aprendizaje como un proceso activo y participativo en el que el docente actúa

como facilitador para ayudar a los/las jóvenes en la construcción del conocimiento, partiendo de sus preocupaciones y centros de interés.

La pedagogía crítica

Sobre la pedagogía crítica hemos hablado ya extensamente en el capítulo segundo de esta investigación, recordamos que es una pedagogía que se centra en la necesidad de desarrollar formas de críticas adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipadora. Para ello introducen en su discurso como categorías fundamentales la historia, la sociología y la psicología. Al mismo tiempo pretenden adaptar estas categorías a un modo de análisis que comprenda al factor humano y a la estructura dentro del contexto y que este análisis revele como en la dinámica de la dominación y la respuesta median formas específicas que estas categorías toman en circunstancias históricas concretas. Giroux (1992:22)⁶ nos lo define así:

“Pretende rescatar el potencial crítico del discurso educativo radical y simultáneamente ampliar el concepto de lo político para incluir aquellas prácticas e instituciones históricas y socio-culturales que constituyen el ámbito de la vida diaria. En términos más específicos, esto significa desarrollar análisis de la escolarización que delineen una teoría y discurso críticos que interrelacionen modos de cuestionamientos esbozados por la gran variedad de disciplinas de las ciencias sociales”

La Investigación-Acción participativa

Vamos a detenernos en la explicación más detallada del modelo de Investigación-Acción debido a la importancia que toma en los modelos didácticos implementados por la educación para el desarrollo.

El término de investigación acción proviene de Kurt Lewin y fue utilizado por primera vez en 1944. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales principales de entonces. Mediante al investigación-acción, Lewin (1946)⁷ argumentaba que se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales.

La IAP surge como una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida. Lo novedoso no es que la gente se cuestione sobre sus condiciones y busque mejores medios de actuar para su bienestar y el de su comunidad, sino el hecho de llamar a este proceso investigación y de conducirlo como una manera intelectual. En la IAP las gentes mismas investigan la realidad con el fin de poder transformarla como sus activos participantes. Su finalidad consiste tanto en apoyar al oprimido para que sea autónomo, confía en sí mismo, crea en su propia capacidad y llegue a la autodeterminación, como en

⁶ GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. Madrid. Siglo XXI.

⁷ LEWIN, Kurt. (1946): “Action Ressearch and Minority Problems”. *Journal of Social Issues*. Vol. 2, Nº 4. Pág.34-46.

apoyarlo para que llegue a ser autosuficiente. En este proceso, los individuos pueden cambiar y a menudo ocurre así al volverse más conscientes, críticos confiados, creativos y más activos. La IAP busca dar el poder a la gente, pero no únicamente en el sentido de una mayor capacitación psicológica sino más bien de obtener un poder político con el fin de llevar a cabo el cambio social necesario. Este constituye un objetivo de largo plazo y no podrá ser alcanzado en periodos limitados pero es el horizonte hacia el cual conduce la lógica de la IAP⁸.

La IAP produce conocimiento y lo vincula simultáneamente con la acción social. En la IAP las personas que necesitan el conocimiento con el fin de lograr un mundo más libre y menos opresor, se comprometen ellas mismas en la investigación de la realidad con el fin de comprender mejor el problema, y de llegar a sus raíces. La educación se entiende aquí no en el sentido de una transmisión didáctica de conocimiento, sino en el de aprender por la búsqueda y la investigación. La investigación acción, entonces, es aprehendida ya no solamente como una estrategia de investigación y de formación, sino también como una estrategia de cambio social. Morin, A. (1982)⁹

La IAP trabaja siguiendo una serie de pasos:

- El diagnóstico.
- La planificación de la acción.
- La realización de la acción.
- La evaluación de las consecuencias de la acción.
- La identificación de los aprendizajes realizados.

La comunicación en la IA se puede establecer en dos sentidos:

- Un investigador comunica informaciones sobre los resultados y el proceso de investigación a las personas implicadas.
- La gente del medio comunica al investigador informaciones sobre sus problemas, su medio, sus percepciones, sus valores, sus reacciones frente al proceso y a los resultados de la investigación.
- Es una comunicación bidireccional para la construcción de una obra colectiva.

En el contexto socio-histórico de una crisis generalizada de la producción del sentido Podemos comprender a la IAP como una tentativa de aparición de nuevos modelos de relación entre el pensamiento y la acción y en parte como una respuesta a una enorme y multiforme necesidad de auto-producción del sentido de la realidad, construyendo el sujeto implicado, el sentido. Gollete, Gabriel; Lessard-Hébert¹⁰ (1988).

⁸ PARK, Peter. (1989): *¿Qué es la Investigación. Acción Participativa? Perspectivas teóricas y metodológicas*. Amherst, Universidad de Massachussets.

⁹ MORIN, A. (1982): "Activités du Gesoe". *Investigations sur la recherche-action et propositions opérationnelles. Rapport d'étape*. Université de Montreal. Agosto de 1982.

¹⁰ GOLLETE, G. y LESSARD H. (1988): *La investigación acción. Funciones fundamentales e instrumentación*. Barcelona, Editorial Alertes.

3.2.3. Objetivos

La Educación para el Desarrollo es una corriente educativa que implica un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en la persona y en el grupo cuyos objetivos principales son:

- -Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
- Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.
- Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos, los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa.
- Dotar a las personas ya los colectivos de recursos e instrumentos - cognitivos, afectivos y actitudinales- que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.
- Favorecer el Desarrollo Humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.

Objetivos educativos propuestos en el informe Delors

El Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Delors¹¹, reunió a algunos de los mejores especialistas mundiales en la materia, para diseñar el modelo de una educación que conserve los principios fundamentales y permanentes, y que al mismo tiempo tenga la flexibilidad de adaptarse a tiempos de permanente cambio. Según este informe, ofrecer la mejor educación podría pasar por atender nuevos objetivos educativos que deberían basarse en los denominados “cuatro pilares de la educación”

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir juntos.
- Aprender a ser.

¹¹ DELORS, Jacques. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO.

Nos parece adecuado incorporar estas propuestas como objetivos parte de la educación para el desarrollo., estos objetivos ofrecen una educación que enseña a superar la dificultad de vivir juntos de forma digna, en el mismo planeta.

Del conocer al saber

“Nuestra gente en las zonas más deprimidas conoce y accede a la información pero esta información no llega a ser asimilada y digerida. Más que conocer datos y hechos, lo que importa es la adquisición de los instrumentos para comprender el mundo, a los que nos rodean, a nosotros mismos. Más que una infinidad de conocimientos, importa aprender a leer la realidad, estimular el sentido crítico y el juicio autónomo. Enseñar a saber implica educar el pensamiento inductivo y deductivo, aprender a aprender, lo cual permitirá adaptarse a circunstancias no previstas y siempre cambiantes.”

De la reflexión a la acción

“El hacer, la acción, evoca inevitablemente el mundo del trabajo y la formación profesional. Sin embargo, hoy no bastan estos aprendizajes. La preparación tradicional en un sistema de producción industrial está tornándose cada vez más caduca. De la calificación profesional, es necesario pasar a la competencia personal. No es el título lo que cuenta sino la preparación real. Uno de los mayores retos ha sido siempre, y lo será más en el futuro, cómo vincular la educación al mundo del trabajo. Para ello es preciso explorar áreas no tradicionales, con potencial de generar empleo, identificar nuevas oportunidades de trabajo, y diseñar un curriculum flexible, que permita pasarelas de una a otra modalidad educativa.”

Del estar con los demás al ser-para-los demás

El Informe Delors habla de “enseñar la diversidad” de la “toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos”, del “ponerse en el lugar de los demás”, de “adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos o religiosos”, de “aceptar la alteridad”, del “diálogo”. Hay que enseñar a convivir con los demás. Y para aprender a vivir juntos, hay que “iniciar desde temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos”, actividades deportivas, culturales, sociales, servicios de solidaridad..., “enseñar la no violencia en la escuela”, entablar relaciones en un “contexto de igualdad”, e incluso enseñar métodos para la solución de conflictos.

Aprender a ser

Este era el título del famoso Informe Faure (1972), el predecesor del Informe Delors. Hace ya 25 años, el Informe Faure ponía en guardia sobre el riesgo de deshumanización del mundo, vinculada a la revolución tecnológica. Hoy vemos que lo que entonces se anunció como peligro, es una realidad de cada día. Dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia permanentes que

le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse de manera justa y solidaria, es el ideal que hoy propone este nuevo Informe. El tema de los valores es ineludible. La educación debe contribuir al desarrollo de la persona: *“cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad”*. Las conductas individual y social, la ética, entran en la educación, nos enseñan a amar, servir y dar la vida por los demás.

3.2.4. Contenidos

Las concepciones y la problemática del desarrollo han experimentado cambios muy importantes en las dos últimas décadas. La opción por un desarrollo humano sostenible que da prioridad a las necesidades del ser humano y a la conservación y mejora del medio ambiente, y no al crecimiento económico a cualquier precio- implica revisar muchos de los supuestos que aún impregnan los contenidos de la educación para el desarrollo, y que a menudo están basados en teorías del desarrollo de hace dos o tres décadas, que la propia historia ya ha dejado obsoletas. En este contexto hay que asumir nuevos contenidos que incorporen el análisis crítico de la creciente internacionalización y la globalización.

Otra de las tareas más importantes es la superación de la fragmentación y falta de comunicación de las diversas prácticas comunicativas sobre cuestiones globales (educación para la paz, ambiental, multicultural, para los derechos humanos). La educación para el desarrollo debe adoptar un marco global que permita el aprovechamiento de contenidos temáticos comunes, como los enfoques ambientales, asumir el derecho al desarrollo como parte de los derechos humanos, y dotarse de un enfoque multicultural en relación a la inmigración, el racismo y la xenofobia.

La Educación para el Desarrollo tiene como objetivos principales relacionar los contenidos académicos con la formación de la persona ofrecer criterios analíticos, para que ésta tenga opción de participar en el desarrollo de su entorno y comprender los vínculos de su realidad local con el desarrollo global. Facilitar los medios para la acción transformadora, responsable y solidaria. Uno de sus objetivos primordiales ha sido también generar el consenso y el apoyo social necesario para aumentar la ayuda al desarrollo prestada por los Gobiernos y la Sociedad Civil, y mejorar su eficacia y calidad. El final de la guerra fría- que ha privado de interés estratégico a muchos países del Sur- la recesión económica y la aparición de otras necesidades internacionales de asistencia están contribuyendo a la reducción de los presupuestos de ayuda, y se están perdiendo algunos de los progresos alcanzados en el objetivo internacional del 0,7% del PIB para ayuda al desarrollo.

Valores y actitudes

Autoestima. Los jóvenes deben ser reafirmados en la construcción de su personalidad estimando su medio familiar, social y cultural. Se parte del individuo vinculándolo a su realidad social para que la autoestima personal se

conjugue con la colectiva y ambas sean complementarias del respeto a los demás.

Comprensión. Deberán formarse en la comprensión de los vínculos que unen su realidad cotidiana con sucesos similares ocurridos en otras geografías, en otras culturas, en un mundo plural, diverso e interdependiente.

Justicia-equidad. Comprender las bases de la injusticia estructural. Reconocer y oponerse a los estereotipos y prejuicios. Luchar por la igualdad contra la marginación por sexo, etnia, religión o procedencia geográfica.

Empatía. Acercarse a las vivencias, necesidades y razones de otras personas, otras culturas. La empatía es una identificación afectiva que ayuda a comprender a los demás a través de la vivencia de situaciones similares.

Tolerancia. Tolerar es respetar la diversidad. Implica el conocimiento del otro para, a través de él, comprender su realidad y aceptar las similitudes y diferencias que ésta presenta respecto de la nuestra.

Solidaridad. La solidaridad es una actitud consciente y volitiva que supone la intención de apoyar activamente a sociedades, organizaciones o personas que se enfrentan a problemas o situaciones injustas, sintiéndonos partícipes y afectados.

Cooperación. Cooperar es aunar esfuerzos para llevar adelante una tarea en la que cada participante contribuye con su aporte al buen fin de un objetivo conjunto previamente consensuado.

Procedimientos

Estos dependerán en gran parte del área que se esté trabajando ya que los procedimientos son estrategias para aprender a aprender y éstas no siempre son las mismas para todas las áreas. En cualquier caso podemos identificar algunos elementos comunes:

Formular Hipótesis. Frente a cualquier situación dada aprender a hacer especulaciones, plantear dudas, descubrir contradicciones en las preguntas, reformular el punto de partida, de aproximación a nuestro objeto de estudio.

Buscar, reunir y clasificar información. Es el primer paso para poner a prueba nuestras hipótesis, quedando de manifiesto en el proceso los criterios subjetivos -ideológicos, valorativos- que influyen en la selección de fuentes.

Analizar. Observar la información obtenida, dentro de su contexto. Descubrir ausencias, incoherencias, contradicciones. Aprender a separar la información fidedigna de la información equívoca, falsa o engañosa. Desarrollar capacidades críticas y sistemáticas para analizar fuentes escritas, orales, visuales, numéricas o de cualquier otra índole.

Comunicar. Sopesar el valor de nuestro análisis para expresar opiniones claras y fundamentadas. Contrastar y debatir la información, los modelos interpretativos utilizados y la coherencia de los argumentos explicativos esgrimidos.

Además de estos aspectos generales, para comprender la complejidad del mundo en que vivimos, de los conflictos, los desequilibrios estructurales y las relaciones que existen entre lo global y lo local debemos explorar contenidos conceptuales más específicamente relacionados con el desarrollo como: democracia, desarrollo, justicia social, paz y conflicto, interdependencia.

Estos podrían constituir un *conjunto* de conceptos básicos que aparecen interrelacionados y algunos cuyo tratamiento desde una perspectiva crítica puede facilitar la comprensión global de nuestro mundo y de algunos de los retos que tenemos planteados para el futuro.

3.2.5. Metodologías y ámbitos de acción

La Educación para el Desarrollo actualmente se enmarca en un planteamiento educativo no tradicional, en el que se ha pasado de priorizar sólo los contenidos, a considerar que la educación en actitudes, valores y habilidades es esencial y debe formar parte del proceso formativo. Por esta razón, y por su carácter crítico, la Educación para el Desarrollo se enfrenta a diversos problemas para su puesta en práctica en el sistema formal de enseñanza. Las escuelas a menudo siguen utilizando esquemas tradicionales de aprendizaje – con una concepción del conocimiento muy compartimentalizada- que hacen difícil la introducción de enfoques globales y de metodologías participativas para trabajar con el grupo. La educación para el desarrollo sin embargo, se caracteriza por su dimensión globalizadora, abordando distintos aspectos de la realidad y analizando las interrelaciones que existen desde una perspectiva local-global. Es además interdisciplinaria, porque no se circunscribe a una sola asignatura y propone un trabajo entre las distintas materias. En el medio escolar formal las actividades de la educación para el desarrollo corren el riesgo de convertirse en una actividad extra. Lo deseable es que exista una concepción educativa global, que incluya educación para el desarrollo en las distintas asignaturas, de forma transversal. Para ello es necesario que el centro escolar tenga un proyecto educativo coherente, globalizador, porque la iniciativa individual no es suficiente. Manuela Mesa (1994)¹².

El grupo de formación como metodología

La educación para el desarrollo, que propugna valores solidarios, cooperativos, críticos, de participación, no puede llevarse a cabo mediante métodos tradicionales, jerárquicos, individualistas, de transmisión vertical de conocimiento, sobre todo si consideramos que los destinatarios de la información son a su vez multiplicadores tanto de los contenidos como de los

¹² MESA, Manuela (1994): *Educación para el Desarrollo y la Paz. Experiencias y propuestas de Europa*. Madrid, Edit. Popular. S.A.

valores y actitudes que se van definiendo a lo largo del proceso formativo. Por esta razón, en la educación para el desarrollo no puede separarse texto y contexto, método y contenido, es la única manera de no provocar disonancias cognitivas entre aquello que se dice y la forma en la que es transmitido. En definitiva, descuidar la dimensión metodológica puede conducir a una desvalorización de los contenidos, que a la postre llegan a invalidarlos, convirtiéndolos en retórica, o reduciéndolos a un valor puramente instrumental, desprovistos de su carga ética y movilizadora.

Las características de la metodología de *grupo de formación* las hace más apropiada para desarrollar una propuesta de educación para el desarrollo coherente. Sus raíces se encuentran desde el punto de vista pedagógico en algunos modelos educativos de la Escuela Nueva, de la que mencionaremos las propuestas de Freire y Carl Rogers.

Freire (1992)¹³ por su concepción de la educación “problematizadora” que implica un acto permanente de desvelamiento de la realidad y temas generadores que parten del grupo. Los elementos fundamentales de esta metodología se basan en la reciprocidad, no hay profesor/a sino coordinador/a.

Rogers (1992)¹⁴ por su concepción de la enseñanza centrada en el alumno plantea como el proceso formativo, con el grupo como protagonista es un aprendizaje que estimula la creatividad y desarrolla un pensamiento propio.

Vamos a describir a continuación los rasgos característicos de esta metodología utilizando un estudio de Manuela Mesa (1994)¹⁵:

El grupo como proceso

A lo largo de la actividad el grupo va a atravesar diferentes momentos, que se corresponden con diferentes fases del aprendizaje. En un primer momento la actividad se centrará en la creación del grupo y de un clima adecuado para la formación. Luego el grupo atravesará inicialmente momentos de mas dirigidos y de aportación de conocimientos por parte de especialistas, posteriormente el protagonismo del grupo será mayor. Por eso es muy importante concebir la actividad del grupo como un proceso en el que el recorrido es muy importante.

El protagonismo del grupo

Considerar el grupo como vehículo y protagonista del proceso de aprendizaje es el requisito fundamental de la metodología del grupo de formación. Para ello es necesario tener en cuenta una serie de condiciones, que han de ser creadas por el educador/a y previstas en la programación y la metodología a aplicar:

¹³ FREIRE, Paulo. (1992): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI. 43ª Ed.

¹⁴ ROGERS, Carl. (1992): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós. (7ª ed.)

¹⁵ MESA, Manuela. (1994): Op. cit.

- a) *Crear el clima de grupo de formación.* Se trata de confianza y empatía para poder romper barreras interpersonales y favorecer la comunicación horizontal fluida. Este clima puede lograrse si en las primeras sesiones se realizan actividades o dinámicas de conocimiento interpersonal. Han de utilizarse dinámicas que crean situaciones de juego que permiten el conocimiento interpersonal a través de otros códigos, conociendo las reacciones, actitudes, sentimientos y valores de las personas sin necesidad de expresar cuál es el status de cada cual en el mundo profesional o en las relaciones sociales. Este clima tiene que ser lúdico durante todo el proceso.
- b) *Establecer un acuerdo de formación.* Las expectativas y necesidades formativas de cada uno de los y las participantes son, por naturaleza, diferentes y no necesariamente coinciden con la institución que patrocina la actividad o con los educadores/as. Hay que explicitar las expectativas y demandas de cada cual, contrastarlos, discutirlos y refundirlos en un todo que permita la creación de un interés colectivo grupal. Este paso es muy importante porque va a ser el hilo conductor de todo el proceso de aprendizaje, va a establecer unos parámetros para la evaluación final y va a permitir formular y explicitar las condiciones y requisitos que harán posible llevar a cabo el objetivo. Estos requisitos son pedagógicos (programa, método, actitudes individuales y grupales de participación activa y de contrastación positiva, constructiva) y normativos u organizativos (horarios, asistencia, puntualidad). El acuerdo de formación establece un acuerdo de principio respecto a los objetivos y desarrollo de la actividad, respecto del programa, respecto a las condiciones pedagógicas y organizativas que harán posible llevarlo a cabo, en una lógica de corresponsabilidad con el proceso y los resultados. La formulación de este acuerdo previo se hace en varios momentos. En el primero de ellos se expresan las expectativas individuales y de la Institución, así como el programa previsto para el curso y las condiciones necesarias para que el aprendizaje sea efectivo. En un segundo momento se elabora una síntesis en diálogo con el grupo, en búsqueda del consenso al respecto. En un tercer momento se solicita que cada cual, individualmente, y ante todos, exprese su aceptación del acuerdo.

Un enfoque integral

El grupo de formación es una metodología educativa con pretensiones integrales. Esto significa que se dirige simultáneamente a desarrollar las aptitudes –de trabajo en grupo, de participación, de elaboración colectiva, de expresión, de las ideas-, las actitudes y valores –la solidaridad, el compromiso, la aceptación del otro, la cooperación, el no ser indiferentes- y los conocimientos –un mapa cognitivo para orientarse, entender y aprehender la realidad del desarrollo y del subdesarrollo-. A ello se le añaden técnicas y recursos de trabajo con grupos, en la perspectiva de que los participantes en la actividad son, a su vez, multiplicadores de la formación.

El descubrimiento paulatino de las necesidades de formación

Los temas deben plantearse de un modo abierto que suscite interrogantes nuevos y la necesidad de conocer y saber más al respecto. Para ello es importante partir de los conocimientos e intereses del grupo, que pueden ser la base para abordar el tema desde un planteamiento más amplio. La elaboración grupal del conocimiento es un proceso que ha sido desarrollado por la Investigación Acción participativa (IAP), esta corriente de investigación basa sus planteamientos en los conocimientos e intereses del grupo, ellos definen la problemática que desean resolver o investigar. La IAP tiene como método un proceso de autorreflexión y crítica, dirigido por una visión dialéctica, que nos permite conocer y actuar en un proceso continuo de búsqueda. La educación para el desarrollo ha tomado la IAP como fuente de inspiración y seguimiento.

La elaboración grupal del conocimiento es un proceso que se retroalimenta a sí mismo a partir de los conocimientos colectivos, las informaciones del coordinador/a y los documentos que se manejan. El resultado es un producto colectivo con el que el grupo se siente altamente identificado porque puede reconocer elementos que proceden de él.

Una formación orientada a la acción

La sensibilización sobre las cuestiones de desarrollo debe ir encaminada a generar acciones y a intervenir sobre la realidad. Las técnicas que se emplean en la formación han de cumplir un doble objetivo: ser un medio para asimilar los contenidos y mensajes y un recurso que pueden utilizar en las posteriores acciones que lleven a cabo. Para ello es importante incluir varios aspectos sobre la planificación de actividades, dar a conocer otras experiencias llevadas a cabo por distintos colectivos y un listado de organizaciones que pueden facilitar el desarrollo de acciones.

La figura del coordinador/a del grupo de formación

El coordinador/a tiene un rol muy activo. El protagonismo del grupo no puede confundirse con el "*laissez faire*" sin ningún tipo de directriz u orientación. El coordinador/a tiene que cerrar los temas, enlazándolos con el conjunto y dar sentido de coherencia con el conjunto del programa. Asimismo, favorecer un buen clima grupal, potenciar actitudes en consonancia con los contenidos planteados.

Una formación abierta a la realidad y al entorno

La formación debe recoger aquellos aspectos de la realidad que sean significativos para el aprendizaje en cuestión e incorporar las experiencias de trabajo que se han llevado a cabo. El diseño del programa, el equipo pedagógico y los materiales didácticos deben recoger una dimensión global-local de los fenómenos, así como las experiencias que existan desde una perspectiva plural que permita visualizar los distintos enfoques. En este sentido las mesas redondas, los paneles informativos y el simple conocimiento de una experiencia concreta pueden ser generadores y de gran utilidad para el grupo.

La evaluación como parte del proceso de aprendizaje

La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y lo retroalimenta. Ha de permitir la retroalimentación entre lo que se pretende conseguir (objetivos) y lo que se va alcanzando. Para ello es recomendable al término de cada bloque establecer un mecanismo para valorar si se han alcanzado los objetivos previstos, cómo se han logrado y qué se podría mejorar. Siempre la evaluación debe retornar al grupo para hacerle partícipe de los cambios que se considere oportuno introducir. La evaluación final permitirá analizar los resultados alcanzados y valorar el proceso en su conjunto.

Como conclusión de este apartado vamos a mostrar en una tabla las distintas fases de un proceso didáctico, en la que introducimos preguntas directas como ejemplos concretos que sirvan de clarificación.

Las distintas fases del proceso didáctico

CREACIÓN DEL GRUPO DE FORMACIÓN - ¿Cuáles son mis expectativas respecto de la formación? - ¿Qué aspectos hay que tener en cuenta para alcanzar los objetivos?	Dimensión individual y grupal Conocimiento intergrupar	ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS - Definición del contrato formativo. TÉCNICAS - Juegos de presentación. - Realización del contrato formativo.
IMÁGENES Y PERCEPCIONES DEL DESARROLLO - ¿Qué imágenes tenemos sobre el desarrollo y sobre el subdesarrollo? - ¿Cómo se construye el imaginario colectivo occidental sobre el Tercer Mundo? - ¿Qué imágenes y mensajes sobre el sur muestran los medios de comunicación?	Ver Descodificar Codificar	ANÁLISIS DE IMÁGENES, CLICHES Y ESTEREOTIPOS SOBRE EL SUR
¿QUÉ EDUCACION PARA QUÉ DESARROLLO? - ¿Qué influencia tienen los modelos de desarrollo en la ED? - ¿Qué objetivos y fines persigue la ED?	Comprender Analizar Profundizar	LOS MODELOS DE DESARROLLO Y SUS PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (en base a qué elemento agruparías las actividades): - Por los mensajes que transmiten. - Por el concepto de desarrollo que defienden. - Por el público al que se dirigen. - Por el objetivo perseguido. - Por la metodología.	Clasificar Relacionar	TIPOLOGÍA DE LAS ACCIONES DE ED - Mensajes transmitidos. - Metodología utilizada. - Grupo al que se dirige. - Duración. - Perfil institucional de la ONG. TÉCNICAS - Estudio de casos
EVALUACIÓN DE PROYECTOS Y PLANIFICACIÓN - ¿Qué aspectos consideras importantes en un programa de ED? - ¿Qué elementos de los que has aprendido introducirías en tu práctica?	Sintetizar Planificar Actuar	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

3.2.6. Evolución

En una aproximación histórico–estructural podemos distinguir cinco generaciones o momentos en la evolución de la Educación para el Desarrollo, para desarrollar este punto vamos a utilizar dos investigaciones, la primera es de Manuela Mesa (2001)¹⁶ “Evolución del concepto de educación para el desarrollo” y la segunda es el artículo de Ortega (2002)¹⁷ “Del asistencialismo a la ciudadanía global”.

Primera generación: el enfoque caritativo-asistencial

Las primeras actividades de sensibilización social y recaudación de fondos de las organizaciones no gubernamentales surgieron en las décadas de los cuarenta y cincuenta. No pueden ser consideradas estrictamente educación para el desarrollo debido a su limitado alcance y a la ausencia de objetivos propiamente educativos. Constituyen, sin embargo, un importante precedente de la misma, y se han proyectado hasta el presente dotándose de nuevas formas y estrategias. La Educación para el Desarrollo a menudo tiene relaciones muy estrechas (y en no pocos casos contradictorias) con las actividades de sensibilización social y las campañas de recaudación.

Este enfoque tiene un alcance muy limitado debido al contexto en el que hizo su aparición y a los condicionantes institucionales existentes en aquel momento. En primer lugar, en los años cuarenta y cincuenta los problemas del desarrollo y la fractura Norte-Sur apenas despuntaban en la agenda de las relaciones internacionales y como tema de interés público. En segundo lugar, las organizaciones de este periodo son en su mayoría humanitarias y/o de adscripción religiosa. Su actuación se centra en situaciones de conflicto y de emergencia, en las que intervienen con un horizonte de muy corto plazo, en el que se pretende dar respuesta inmediata a las carencias materiales acuciantes mediante la ayuda humanitaria y de urgencia.

En este contexto, en el que los problemas de largo plazo del desarrollo estaban ausentes, las organizaciones de ayuda van a impulsar campañas de sensibilización orientadas básicamente a la recaudación de fondos. Estas campañas, que a menudo han recurrido a imágenes catastrofistas, intentan despertar sentimientos de compasión y apelan a la caridad y la generosidad individual, transmitiendo el mensaje implícito o explícito de que la solución radica en la ayuda otorgada desde el norte. El contenido transmitido es muy limitado y sesgado; se reduce a las situaciones de emergencia que dan origen a la petición de fondos y a las manifestaciones de la pobreza, sin referirse a las causas ni al contexto en el que surgen. Las imágenes tipo suelen reflejar a las personas del Sur como objetos impotentes, pasivos, desesperanzados y cuya única esperanza es la compasión ajena. Por último, el énfasis en la ayuda del Norte como solución al subdesarrollo, ignorando los procesos y esfuerzos locales, revela una concepción eurocéntrica de la relación Norte-Sur.

¹⁶MESA, Manuela. (2001): “Evolución del concepto de Educación para el Desarrollo” en: *La educación para el desarrollo y las administraciones públicas*. Informe preliminar de la OPE.

¹⁷ ORTEGA, M^a Luz. (2002): Op. cit.

Este enfoque persiste hasta el presente debido principalmente a razones institucionales. La proliferación de ONG que actúan en situaciones de crisis y que compiten por las donaciones ha configurado un “mercado de la conmiseración”. Algunas ONG perciben que la recaudación de fondos y la aparición en los medios de comunicación, y con ella la supervivencia institucional, depende este tipo de imágenes y mensajes, a menudo en combinación con agresivas campañas de *marketing*.

Un reciente estudio de la OCDE y el Consejo de Europa señala, que para buena parte de las ONG la cuestión prioritaria es cómo incrementar los ingresos para proyectos en países del Sur. La educación para el desarrollo y la sensibilización de la opinión pública se considera de carácter secundario respecto a la obtención de fondos. En esencia, señala este estudio, estas organizaciones ofrecen, a cambio de dinero, oportunidades para que el donante mejore su valoración de sí mismo y pueda dar salida a sus sentimientos compasivos, altruistas y/o solidarios, sin que ello se contradiga con su actuación en otras esferas de la vida social, política y económica: como votante, como trabajador, como ciudadano, como consumidor.

Un buen ejemplo de “puesta al día” del discurso y la práctica de este enfoque caritativo-asistencial, y de las contradicciones y debates que ello plantea en la actualidad en el ámbito de la educación para el desarrollo, son los apadrinamientos. Las tres organizaciones más importantes en este tipo de actividad (World Vision, Foster Parents Plan y Christian Children Fund) aumentaron el número de apadrinamientos a un ritmo del 40% anual desde principios de los años ochenta, pasando de unos 701.000 en 1982 a 4.790.000 en 1996. Al apelar a la conciencia individual del donante y establecer un vínculo supuestamente directo, los apadrinamientos se han convertido en la herramienta de recaudación más efectiva en el mundo de las ONG, y para los responsables de finanzas de algunas de estas organizaciones, en una “solución mágica” para “conectar el corazón y la billetera”. Como ventaja añadida, las organizaciones de apadrinamiento pueden sortear fácilmente las exigencias de rendición de cuentas que afectan a otras ONG, y son relativamente inmunes a la crítica convencional de que “el dinero no llega a su destino”.

Este tipo de actividad, sin embargo, ha sido muy criticada por varias razones. Como puso de manifiesto un reportaje aparecido en 1995 en *Chicago Tribune*, a menudo el “vínculo directo” que se establecía entre el niño concreto y sus padrinos no existía, y las cartas y fotografías que recibían estos últimos eran elaboradas por el personal de la organización, con un coste muy elevado. En el plano educativo, las críticas han destacado que los apadrinamientos fomentan —nunca mejor dicho— actitudes paternalistas; centran la atención del donante en el niño y sus problemas individuales, ocultando deliberadamente las causas de dichos problemas, ya que sólo de esa forma puede justificarse el mensaje central de estas organizaciones: que la vida de ese niño concreto depende exclusivamente de la generosidad del donante, y no de los cambios estructurales que favorecen el desarrollo en la comunidad y el país en el que vive ese niño. Un mensaje, en suma, radicalmente opuesto al que se intenta fomentar desde otros modelos de educación para el desarrollo más

evolucionados. Dado que el éxito que han alcanzado las fórmulas de apadrinamiento y los centenares de miles de donantes que se relacionan con la realidad del Sur y ven los problemas del desarrollo a través de este prisma, esta puede ser la mayor “oportunidad perdida” de la historia de la Educación para el Desarrollo.

No obstante, el modelo caritativo-asistencial, a pesar de la aparición de estas nuevas fórmulas de recaudación, parece estar en retroceso desde mediados de los años ochenta debido a diversos factores: los cambios registrados en el comportamiento de las principales ONG humanitarias, como Cruz Roja; los esfuerzos de autorregulación del sector no gubernamental (el “Código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo” adoptado por las ONGD europeas a finales de los ochenta es una referencia especialmente pertinente), así como las críticas a este enfoque de la sensibilización por parte de los medios de comunicación y ONG adscritas a “generaciones” posteriores.

También ha sido un factor importante, aunque se trata de un fenómeno situado fuera del marco de la Educación para el Desarrollo, la crisis general del humanitarismo y el asistencialismo. Esta ha venido motivada por la constatación generalizada de sus insuficiencias como estrategia de intervención en los países del Sur, y por la aplicación por parte de las ONG humanitarias de enfoques más omnicomprendivos, en los que socorros de corto plazo y desarrollo a largo plazo se articulan de diversas formas.

Segunda generación: enfoque desarrollista y educación para el desarrollo

La aparición en la agenda internacional del subdesarrollo, como problema del “Tercer Mundo” se produce con la irrupción de los nuevos estados postcoloniales y la creciente orientación de las organizaciones internacionales hacia estos países. Surge una mentalidad “desarrollista” que se extendió a los Gobiernos, a las organizaciones multilaterales, a las organizaciones no gubernamentales y a la opinión pública. Esto dio lugar a vastos programas de ayuda externa, como la “Alianza para el Progreso”, y a la promulgación en 1960 “I Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo”, que incluía objetivos precisos de crecimiento económico. Es en la década de los sesenta cuando aparece la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) como tal, ya que los programas de ayuda de las dos décadas anteriores, como el “Plan Marshall”, se orientaban a la reconstrucción de posguerra o a consolidar las alianzas estratégicas de la guerra fría, y no tenían el desarrollo económico como objetivo ni como instrumento.

El desarrollismo que emergió en el decenio de los sesenta tuvo distintas fuentes. En el ámbito económico, las nuevas teorías del crecimiento “por etapas”. Estas alegaban, a partir de unos supuestos pretendidamente “científicos”, que con las adecuadas aportaciones de capital, conocimiento y tecnología, todas las sociedades experimentarían un “despegue” económico y un rápido proceso de modernización conducente a la industrialización y la sociedad de consumo de masas, conforme al modelo de los países industrializados. En el ámbito político el desarrollo se convirtió en un medio y un fin de las estrategias de construcción nacional y de legitimación política y social

de los nuevos Estados post-coloniales. Para las elites gobernantes y los movimientos nacionalistas en el poder en muchos de los nuevos Estados la industrialización, la construcción de vastas infraestructuras y la creación de un moderno aparato estatal, eran medios para romper con los vínculos económicos del colonialismo y lograr la autodeterminación nacional. En el ámbito ético y filosófico, por último, se produjo un notable avance de la doctrina social de la Iglesia y del compromiso de diversas confesiones con el cambio social.

Esta mentalidad desarrollista dio paso a nuevas ONG “de desarrollo”, surgidas “ex-novo” o como evolución de las organizaciones misioneras o humanitarias clásicas. En su trabajo en el Sur, estas organizaciones adoptaron los “proyectos de desarrollo” y la participación comunitaria a partir de estrategias de auto-ayuda, como las herramientas básicas de intervención, adoptando un enfoque de largo plazo y dejando atrás el asistencialismo.

Es en este contexto en el que se configuró la Educación para el Desarrollo como tal. El punto de partida han sido las actividades de información relacionadas con los proyectos de las ONG y los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. La recaudación de fondos ha seguido siendo un objetivo importante, pero en estas actividades se puso énfasis en dar a conocer las circunstancias locales del medio en el que actuaban las ONG y las comunidades beneficiarias de la ayuda. Emerge, un nuevo discurso que se distancia del asistencialismo, y que insiste en la idea de “cooperación”, entendida como actividad a través de la cual “se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos”.

Este enfoque ha dado paso a una visión más amplia de la realidad del Sur y ha contribuido a dignificar a los beneficiarios de la ayuda, y a deslegitimar la imaginería de la miseria en la que se apoyaban las campañas de recaudación. De hecho, esas campañas a menudo entraban en contradicción con las estrategias desarrollistas emergentes, y hay organizaciones que siguen experimentando esta tensión en la actualidad. Ahora bien, el enfoque desarrollista presuponía que los proyectos de desarrollo se inscriben en una dinámica de modernización en la que no se pone en tela de juicio el modelo dominante, ni se identifican obstáculos estructurales al desarrollo de carácter transnacional.

Los mensajes y contenidos transmitidos por este enfoque de educación para el desarrollo tenían un carácter eurocéntrico. Por una parte, la aceptación acrítica de la experiencia del Occidente industrializado como único sendero transitable hacia el desarrollo. Por otra, la insistencia en la transferencia de las técnicas y conocimientos occidentales “modernos” en sociedades consideradas a priori “ignorantes” y “primitivas”. El mensaje predominante en este enfoque podría resumirse de la siguiente forma: Los países industrializados deben facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades “atrasadas” dejen atrás la guerra, la anarquía y la pobreza, se “modernicen” y alcancen por sí mismas los niveles de bienestar de los países del Norte. Aforismos y expresiones como “en los países pobres hay mucha ignorancia y atraso, para que se desarrollen hay que darles educación”; “si les das un pescado, comerán un día. Si les das la caña, comerán todos los días”; o “hay que superar la ayuda

y hablar de cooperación” serían, de forma muy simplificada, algunos de los mensajes “tipo” que caracterizan a esta segunda generación de la Educación para el Desarrollo.

Enfoques posteriores de la Educación para el Desarrollo han señalado las limitaciones de este enfoque “desarrollista”. Al obviar los problemas estructurales del desarrollo, este enfoque permite eludir la responsabilidad del Norte, considerando que el desarrollo es un problema limitado a los países que no han logrado alcanzar aún ese estadio. En lo que se refiere a las ONG, a menudo se presentan los proyectos de desarrollo fuera de su contexto general, con lo que se transmite el mensaje implícito de que el desarrollo se alcanzará simplemente llevando a cabo más y mejores proyectos a nivel local o “micro”, al margen de otros factores globales o “macro”. Este argumento es el que, a su vez, justifica las campañas de petición de fondos de las ONG.

Tercera generación: una educación para el desarrollo crítica y solidaria

A finales de los sesenta se inicia un periodo caracterizado por la aceleración del proceso de descolonización y el creciente activismo internacional de los países en desarrollo. En los países industrializados, la oposición a la guerra de Vietnam y la revolución antiautoritaria de mayo de 1968 generan un clima de gran efervescencia social e intelectual. Los nuevos movimientos sociales prestarán atención y apoyo a los Movimientos de Liberación Nacional, en cuyo entorno los países del Sur irán fraguando un nuevo paradigma sobre el desarrollo que desafió al eurocéntrico y occidental paradigma de la modernización. El nuevo paradigma de la “dependencia”, nacido en América Latina y desarrollado en otras áreas del Tercer Mundo, alegaba que el subdesarrollo no era un simple estadio de atraso, sino un rasgo estructural de las economías, las sociedades y los sistemas políticos de las sociedades del Sur, en las que el colonialismo y el neocolonialismo seguían teniendo una influencia determinante. Según este enfoque, el desarrollo de unos se lograba a costa del subdesarrollo de otros, a través de relaciones de explotación entre el “centro” y la “periferia”.

Este pensamiento, que ha tenido diferentes versiones y gradaciones, tuvo gran influencia en las estrategias internacionales de los países del Sur (organizados en el llamado “Grupo de los 77”), que desde los años sesenta optaron por políticas de industrialización acelerada y demandaron un “Nuevo Orden Económico Internacional” (NOEI) más justo, una organización más equitativa del comercio internacional a través de las Conferencias de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), y mejores términos en la financiación del desarrollo, a través de préstamos concesionales y un aumento del volumen y la calidad de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD).

Por otra parte, cuestiones como el crecimiento demográfico, el incremento de la pobreza y la marginalidad en el Tercer Mundo, el control de los océanos, los problemas de la energía y el deterioro ambiental adquirieron una importancia creciente. Ello ponía de manifiesto los mayores niveles de interdependencia internacional, y amplió notablemente la agenda del desarrollo y las relaciones Norte-Sur. En 1972, por ejemplo, se celebró en Estocolmo la

Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano (antecesora de la cumbre de Río de 1992) y se acuñó el término “ecodesarrollo” para definir estrategias de desarrollo compatibles con la conservación del entorno natural. En 1969 el “Informe Pearson”, encargado por el Banco Mundial, mostró que los enfoques y prácticas adoptados durante el “I decenio del desarrollo” habían sido fallidos, pues habían conducido a un patrón perverso de “crecimiento con pobreza”, en el que el crecimiento económico se vio acompañado por la pauperización de amplios sectores de la población, y por un agravamiento de la desigualdad Norte-Sur.

La teoría de la modernización, al constatar esas realidades, experimentó un “giro social” en el que se dio más énfasis a la lucha contra la pobreza, la redistribución de la renta y la satisfacción de las llamadas “necesidades básicas”. Las Naciones Unidas también incluyó objetivos sociales explícitos en el “II decenio de Naciones Unidas para el desarrollo (1969-1979)”. En los países desarrollados, las políticas de ayuda y cooperación se verán también impregnadas de un “reformismo global” impulsado, entre otros, por los partidos socialdemócratas, y que tuvo su expresión más acabada en el Informe sobre el Diálogo y la interdependencia Norte-Sur preparado por la Comisión Brandt.

En los años setenta, en definitiva, se define un nuevo escenario para la Educación para el Desarrollo, caracterizado por enfoques más críticos y una creciente toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica del Norte. Además los movimientos de renovación pedagógica (Iván Illich, Paulo Freire) incorporan estas cuestiones y ofrecen propuestas educativas y metodológicas muy innovadoras. También aparecerán y se consolidarán nuevos actores, como los comités de solidaridad, centros de investigación, ONGD críticas y organizaciones internacionales.

En este periodo la Educación para el Desarrollo dejó de estar centrada en actividades de carácter informativo orientadas a la recaudación de fondos y a la difusión de iniciativas locales de desarrollo comunitario de las ONGD, dando paso a una concepción más crítica, compleja y diversificada. Esta nueva concepción fue impulsada por las ONGD, las Naciones Unidas y los nuevos movimientos sociales. Se basó en el análisis de las causas estructurales del subdesarrollo (en particular los factores históricos y el pesado lastre del colonialismo y el neocolonialismo). Se realizó una crítica de las políticas de desarrollo y de ayuda vigentes, en el marco de las interrelaciones entre el Norte y el Sur. También se resaltó la responsabilidad de los países del Norte en el injusto orden internacional. Asimismo, frente al eurocentrismo, se cuestionó la imposición de modelos occidentales de desarrollo. Por último, insistió en la necesidad de la acción nacional e internacional para modificar el statu quo.

Como consecuencia de estos cambios, en los años setenta se producirá una verdadera explosión de iniciativas, desde las organizaciones de base hasta los organismos internacionales, orientadas a abrir los currículos escolares a los “problemas mundiales”, a reflejar en la educación las cuestiones del desarrollo y a incorporar las propuestas críticas, solidarias y emancipadoras de las corrientes de renovación pedagógica, de los movimientos sociales emergentes y de los nuevos enfoques del desarrollo. En este periodo se generaliza la denominación

“Educación para el Desarrollo” (*development education*) en países como Holanda, Alemania, Francia, el Reino Unido o Italia.

Una de las iniciativas más importantes, por la trascendencia de su contenido y la importancia del órgano que le dio vida, fue la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”, promulgada por la UNESCO en noviembre de 1974. Esta Recomendación instaba a los Estados Miembros a promover la educación sobre las “cuestiones mundiales”. La Recomendación, que ha sido un punto de referencia para las ONGD y las organizaciones educativas especializadas en educación para el desarrollo, dio un notable impulso a la educación sobre “cuestiones mundiales”, sobre todo dentro de la educación formal, en el decenio 1975-85. En países como Holanda, Bélgica o el Reino Unido los Gobiernos dieron respuesta a esta Recomendación y establecieron programas educativos e instancias gubernamentales para su puesta en práctica. Mencionaremos el programa de 1977 de co-financiación de acciones de educación para el desarrollo y “Estudios Mundiales” (*World Studies*) de la agencia estatal de cooperación del Reino Unido (ODA, ahora DFID) y de Dinamarca (DANIDA); el “día de la educación mundial” en las escuelas belgas, celebrado desde 1985; y el “día del Tercer Mundo” de las escuelas francesas, creado por el Ministerio de Educación en 1981.

En esta época se define la Educación para el Desarrollo, sus contenidos y objetivos:

- El “aprendizaje de la interdependencia”: la comprensión de las condiciones de vida de las naciones en desarrollo y las causas del subdesarrollo, desde una perspectiva global, que las relaciona con la situación y el papel internacional de los países industrializados.
- El fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones internacionales.
- Un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental, y la valoración del “desarrollo apropiado” para cada contexto, con dimensiones, más allá de lo económico, humanas, ambientales y culturales.
- La valoración del cambio social.
- El vínculo estrecho entre la transmisión de conocimientos (contenidos), el desarrollo de las aptitudes y la formación de actitudes y valores mediante procedimientos como el “enfoque socio-afectivo”, para despertar la conciencia político-social, el compromiso y la acción transformadora.
- La coherencia entre fines y medios, desarrollando en el proceso educativo la participación y actitudes críticas. La importancia de la evaluación del proceso educativo.

Cuarta generación: la educación para el desarrollo humano y sostenible

La década de los ochenta estuvo dominada por el bipolarismo y la lógica de la confrontación. En 1989 se inicia un proceso de “aceleración de la historia”,

en el que el sistema internacional experimenta transformaciones radicales, pasando a un “nuevo orden mundial”, dominado por la multipolaridad política y económica y la turbulencia e inestabilidad. En este periodo se han planteado nuevos retos, tanto conceptuales como organizativos y metodológicos, para la educación para el desarrollo. En lo que se refiere a sus contenidos, hay algunas dimensiones y contenidos de particular importancia: la crisis del desarrollo, los conflictos armados y la afirmación de la paz, la democracia y los derechos humanos, y las dimensiones no económicas (migraciones, tensiones culturales, problemática ambiental y de género).

La crisis del desarrollo

La “crisis del desarrollo” se inició en torno a 1982, al desencadenarse la crisis de la deuda externa y se enmarca dentro de las profundas transformaciones de la economía mundial. Los años ochenta, constituyeron una “década perdida” para los países del Sur en términos de pobreza, desigualdad y retroceso de los principales indicadores socioeconómicos de desarrollo. La crisis de la deuda, los programas de ajuste estructural del FMI y el Banco Mundial, y los crecientes problemas alimentarios (las hambrunas del África Sub-sahariana) han significado una dramática reversión del proceso de desarrollo y un fuerte desgaste de sus supuestos teóricos, acabando con la idea de que en el Sur podía esperarse un crecimiento económico *per se*, aunque fuera dependiente, desarticulado y con escaso dinamismo. El problema para los países del Sur dejó de ser cómo lograr un desarrollo autocentrado, equilibrado y equitativo y unas relaciones justas con el Norte (el Nuevo Orden Económico Internacional), para pasar a ser, sencillamente, la supervivencia económica. Para ello, la recuperación del crecimiento económico y la reinserción en el mercado mundial se convirtieron en factores claves para evitar el riesgo de quedar definitivamente marginados en las relaciones económicas internacionales.

En este contexto, las Naciones Unidas en 1990, propone una nueva forma de entender el desarrollo (el “desarrollo humano”), que mide los logros del desarrollo por su efecto real en la vida de la gente, en vez de los indicadores económicos convencionales.

Paz y conflictos

La década de los ochenta estuvo dominada por conflictos regionales (Afganistán, Angola y Mozambique, Oriente Próximo y sobre todo, Centroamérica) relacionados con la confrontación Este-Oeste, acompañados de la aceleración de la carrera de armamentos y el recrudecimiento del enfrentamiento bipolar en Europa. Baste recordar al respecto el despliegue de los misiles de alcance medio en Europa, la aparición de la doctrina de la “guerra nuclear prolongada”, y la ruptura de las negociaciones de desarme en 1983. En este contexto brotó un pujante movimiento pacifista en Europa, en cuyo seno la educación para la paz cobró un gran impulso. Paralelamente, el movimiento de solidaridad tuvo un fuerte auge en el apoyo de los movimientos insurreccionales de Nicaragua, Guatemala y El Salvador, contra el régimen de *Apartheid* y las intervenciones armadas sudafricanas en los países del África Austral.

En el plano educativo, todo ello proporcionó la motivación y los contenidos adecuados para que la Educación para el Desarrollo, en paralelo a las campañas de solidaridad, tuviera un fuerte impulso en incorporar estas nuevas temáticas. En este periodo se produce un proceso de confluencia de la Educación para el Desarrollo y la educación para la paz.

La educación para la paz tuvo su origen a principios de siglo, al calor del movimiento de la Escuela Nueva, pero alcanzó especial relevancia en los años setenta, en el marco de la "Investigación para la Paz" (*Peace Research*). Las redes de investigadores y activistas que se crean al amparo de este enfoque de las ciencias sociales tuvieron como objetivo, entre otros, la sensibilización e información y la creación de actitudes de compromiso y oposición a toda forma de violencia. En su entorno se generó un amplio movimiento de educadores por la paz. Si bien algunos se han centrado en las dimensiones individuales e intimistas del concepto de paz, otros han dado mucha relevancia en su quehacer educativo a los problemas del desarrollo y el conflicto Norte-Sur, así como a sus vinculaciones con el armamentismo, problemas todos ellos cuya resolución positiva sería ineludible para lograr la convivencia pacífica entre los pueblos y materializar la paz. En la medida que el subdesarrollo es un factor de "violencia estructural", según la concepción de Johan Galtung (1985)¹⁸, se ha alegado que paz y desarrollo son dimensiones inseparables en la práctica educativa.

La dimensión de género

También la dimensión de género se incorpora en este periodo a los planteamientos sobre el desarrollo. Si bien los estudios sobre la situación de las mujeres en el Tercer Mundo y las relaciones entre mujer y desarrollo recibieron un fuerte impulso con la proclamación del Decenio de Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz (1976-1985), no es hasta finales de los ochenta cuando se incorpora el enfoque de género en el desarrollo. Más que integrar a las mujeres en el desarrollo se trata de construir un nuevo paradigma de desarrollo que modifique las relaciones de poder basadas en la subordinación de las mujeres. Se trata de fortalecer la posición social, económica y política de las mujeres, de forma que estas sean sujetos activos en la promoción del desarrollo.

Las propuestas educativas para la coeducación o educación no sexista que se plantearon en los setenta adquieren, en este periodo, una cierta relevancia al cuestionar el modelo cultural dominante por ser profundamente androcéntrico y eurocéntrico. Se pone en tela de juicio el saber académico que ignora el papel de las mujeres, y las estructuras organizativas que sostienen valores y comportamientos sexistas. La educación para el desarrollo converge con la coeducación en la promoción de valores como la solidaridad, la participación, la justicia y la diversidad cultural sobre la base de la igualdad entre sexos. Entre sus objetivos cognitivos incluye un mayor conocimiento de los procesos de "empoderamiento" de las mujeres y la superación de estereotipos sexo-género, entre otros aspectos.

¹⁸ GALTUNG, Johan. (1985): *Sobre la paz*. Barcelona, Editorial Fontamara.

Medio ambiente y los límites del desarrollo

Uno de los factores que ha cuestionado más profunda y radicalmente los supuestos del desarrollo ha sido la constatación de sus límites ambientales. Ya en los años setenta, a partir de la publicación del Informe Meadows al Club de Roma, emergió el debate sobre los “límites del crecimiento”. Si en este momento se puso el énfasis en la contaminación y la conservación, en los ochenta se fue más lejos y se tomó conciencia de que, por sus costes ambientales, el modelo de desarrollo y el patrón de consumo de los países industrializados no es generalizable a toda la humanidad. En 1986 estas ideas fueron sintetizadas en el Informe presentado a las Naciones Unidas por una Comisión Internacional presidida por la Primera Ministra de Noruega, Gro Harlem Brundtland, conocido como el “Informe Brundtland”. En este informe se proponía una nueva definición del proceso de desarrollo, entendido como “desarrollo sostenible”. Este se define como “el proceso que permite satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades”.

La Educación para el Desarrollo incorpora la noción de sostenibilidad y algunas de las estrategias metodológicas propias de la educación ambiental (juegos de simulación, estudios de casos, etc.). De igual modo, la educación ambiental, hasta ahora, centrada en aspectos conservacionistas incorpora una visión más amplia que la relaciona con el desarrollo.

Comercio justo y consumo consciente

Otro de los temas que ha adquirido una importancia creciente en esta década ha sido el comercio justo y solidario, que vincula la práctica del “consumo consciente” con la sensibilización y la educación para el desarrollo. La información sobre los productos que se consumen en el Norte, su lugar de fabricación y las condiciones de trabajo en que se producen se han convertido en un importante instrumento de sensibilización y educación para las ONGD. Los consumidores del Norte se muestran cada vez más reacios a comprar productos que han sido fabricados en condiciones de explotación inaceptables: utilización de mano de obra infantil, o el pago de salarios ínfimos, que no permiten cubrir las necesidades más básicas. Uno de los desafíos de la educación para el desarrollo ha sido difundir estas situaciones, mostrando las conexiones entre el consumo en el Norte y las condiciones laborales en el Sur y la formación de consumidores más conscientes e informados que ejercen su poder en la elección de los productos que compran.

Racismo y migraciones

Por último, el surgimiento del racismo y de brotes xenófobos en el Norte industrializado ha sido también uno de los fenómenos de finales de los ochenta. La constatación de los vínculos existentes entre pobreza, conflictos y migración por una parte, y las cuestiones que se plantean en las sociedades cada vez más multiculturales del Norte por otra, ha favorecido la aparición de la educación intercultural. Esta surge como propuesta educativa ante los conflictos que se

producen en las sociedades multiculturales y su objetivo final es favorecer el encuentro, intercambio y enriquecimiento mutuo. La Educación para el Desarrollo incorporará a sus preocupaciones esta dimensión, explicando las relaciones entre migraciones y desarrollo.

Diversificando la agenda: la confluencia de las educaciones “para”

La Educación para el Desarrollo ante la dimensión integral de los problemas del desarrollo, enfrenta el desafío de incorporar en sus contenidos las dimensiones de otras “educaciones” que le son afines, ya que sólo de esta manera podrá la educación para el desarrollo ser un instrumento para el análisis crítico, la comprensión y la motivación a la acción frente a los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente.

La dimensión socio-económica y política de las relaciones Norte-Sur y el desarrollo eran los temas centrales y casi únicos de la educación para el desarrollo “de tercera generación”. Los problemas ambientales, la crisis del desarrollo, los conflictos armados, los crecientes flujos migratorios, el racismo y la xenofobia, entre otros, se han configurado como “grandes temas” de la Educación para el Desarrollo en los años ochenta, ampliando notablemente la agenda del decenio de los setenta. Como consecuencia de ello, la Educación para el Desarrollo ha ido convergiendo e incorporando enfoques y contenidos de las otras “educaciones” sobre problemas globales que se fueron configurando en la década de los ochenta, y la práctica de los movimientos sociales (pacifismo, ecologismo, antirracismo, defensa de los derechos humanos...): la “educación ambiental”, la “educación para los derechos humanos”, la “educación multicultural” y la “educación para la paz”.

En la dimensión cognitiva, en definitiva, la Educación para el Desarrollo ha ampliado su agenda para favorecer una mejor comprensión de la interdependencia global y los nexos estructurales entre el Norte y el Sur, entre la vida cotidiana y las cuestiones “macro”. La interdependencia (que fue el concepto central de la Campaña Norte-Sur del Consejo de Europa de 1988), y el desarrollo humano y sostenible serán las nociones claves de esta generación. Esta educación integra los problemas ambientales, los conflictos armados, la dimensión de género e interculturalidad y plantea los límites de la Ayuda Oficial al Desarrollo.

Además de diversificar la agenda temática de la Educación para el Desarrollo, muchas organizaciones han asumido que el cometido de la Educación para el Desarrollo ya no puede obviar el cuestionamiento de un modelo de desarrollo, en el norte, depredador de los recursos y no sostenible. En este sentido, se ha afirmado un nuevo discurso, en el que se sostiene que el cambio global depende tanto del Sur como del Norte. Ello supone cuestionar el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur, que no es social ni ecológicamente sostenible. La ayuda al desarrollo “tradicional” (esto es, los proyectos de desarrollo y la ayuda de urgencia en situaciones de conflicto y de desastre) es necesaria y debe mejorarse su efectividad, pero el desarrollo global exige ir más allá de la ayuda y llevar a cabo cambios estructurales en el ámbito

del comercio, la inversión, la deuda, los asuntos monetarios internacionales y la gestión del medio ambiente global.

Quinta generación: la educación para la ciudadanía global

A mediados de los noventa, lo más significativo es la constatación de que la crisis del desarrollo ya no es sólo un problema del Tercer Mundo. Los países del Sur han quedado endeudados y empobrecidos, pero la crisis del “Estado del bienestar” en el Occidente industrializado, por un lado, y el fracaso de los regímenes del Este, por otro, muestran que la crisis del desarrollo es global y afecta, aunque de diferente forma, al conjunto del planeta. Ya no existen “imágenes objetivo” del desarrollo válidas ni en el Tercer Mundo ni el Primero, e incluso estas categorías han quedado obsoletas con el fin de la guerra fría. Este es el marco de referencia para los enfoques deconstructivistas del “post-desarrollo”, que han planteado una crítica radical al concepto de desarrollo, considerado altamente ideologizado, culturalmente occidentalizador y eurocéntrico, y económica, social y ambientalmente inviable, lo que supondría, una completa revisión de lo que hasta ahora entendemos por la educación para el desarrollo.

El principal desafío para el desarrollo, tanto en el Norte como en el Sur, es el acelerado proceso de globalización y privatización de la economía mundial, particularmente en el orden monetario y financiero. Este proceso tiene profundas implicaciones para la existencia del Estado-nación. Los Estados nacionales están perdiendo el control de importantes esferas de actividad pública, como la política monetaria y otros instrumentos esenciales de la política económica. Esto significa que el contenido de la soberanía nacional y el papel del Estado-nación como actor de las relaciones internacionales se diluye progresivamente en un vasto mercado global. La erosión de la soberanía del Estado y el proceso de desregulación de las economías nacionales se corresponde además con el creciente poder y movilidad de los actores transnacionales privados. Las corporaciones transnacionales y de fondos de inversión movilizan grandes montos de capital y desplazan de un lugar a otro las actividades productivas, lo que a menudo tiene profundos efectos desestabilizadores para la economía “real”, el empleo, el bienestar de la población y el medio ambiente, como han puesto de manifiesto las recientes crisis de México, Asia, Rusia o Brasil.

Al debilitar la soberanía nacional, los procesos de privatización y globalización económica cuestionan directamente la noción y la práctica de la democracia representativa. La paradoja es que la democracia se ha expandido y parece haber sido reconocida casi universalmente como la mejor forma de gobierno justo en el momento histórico en el que su eficacia como forma nacional de organización política comienza a ser cuestionada por las dinámicas de la globalización. Por otra parte, los procesos de exclusión social generados por la globalización atentan directamente contra la igualdad de derechos que está en la base de una concepción de la democracia con contenido social y económico, y no sólo político. Estos problemas afectan a todos los regímenes democráticos, pero son quizás más graves en las incipientes democracias de los países del Sur. Una década de ajuste estructural ha contribuido a debilitar al

Estado que se ha mostrado incapaz de ofrecer respuesta a las necesidades y demandas de la población.

Por otra parte, el proceso de globalización también implica tendencias a la fragmentación que erosionan “desde abajo” la noción de Estado-nación: grupos sociales excluidos del mercado, grupos que reivindican su identidad nacional y su derecho a la diferencia ante dinámicas homogeneizadoras.

Estas realidades plantean un doble desafío. Por un lado, la creación de nuevos marcos de gobernanación global, fortaleciendo las instituciones y regímenes internacionales existentes, o creando otros nuevos. Por otro lado, dar a estas instituciones y regímenes carácter y contenido democrático, permitiendo la participación de los ciudadanos en los asuntos internacionales. La educación para el desarrollo de los noventa, es en este sentido una “educación para la ciudadanía global”.

Desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo, estas dinámicas plantean retos formidables. En primer lugar, redefinir los contenidos de manera que permitan la comprensión crítica del fenómeno de la globalización. En segundo lugar, reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad, ahora a nivel global. En tercer lugar, y en estrecha relación con las ONG, con los movimientos sociales y con las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales, promover una creciente conciencia de “ciudadanía global” y, a partir de ella, definir pautas de participación y acción ciudadana frente a estas dinámicas.

En este sentido, la Educación para el Desarrollo de los noventa se ha configurado como una “educación global frente a la globalización”.

Al mismo tiempo, las esperanzas que se abrieron en este periodo de distensión sobre las oportunidades de desarme y reducción del gasto militar a favor del desarrollo se fueron desvaneciendo poco a poco. La obtención del “dividendo de la paz” no pudo lograrse ante el desencadenamiento de conflictos bélicos. Entre 1989 y 1997 estallaron 107 conflictos armados internos. Este tipo de conflictos tiene como principales factores causales y/o desencadenantes el nacionalismo y el etnonacionalismo y, en términos más generales, la búsqueda de autonomía y/o de independencia de grupos étnico-nacionales diversos y, más allá de las fracturas étnico-culturales, en el fracaso o inexistencia del marco institucional y político que hizo o puede hacer viable un Estado multinacional. También son importantes factores causales las tensiones socioeconómicas de procesos de desarrollo fallidos y la crisis ambiental, especialmente cuando existen situaciones de pobreza y desigualdad y una aguda percepción social de privación relativa, unidas a las luchas por el control del Estado. No es fácil comprender las causas y dinámicas de los conflictos de la posguerra fría, y ello es particularmente visible en el ámbito educativo, en el que las ONG y otros movimientos sociales no logran articular objetivos y mensajes claros. Ante la perplejidad y la falta de posiciones claras, es frecuente recurrir a estrategias asistencialistas y, en el plano educativo, a un discurso y una práctica más propia de la “primera generación” de la Educación para el Desarrollo que de enfoques posteriores.

Un ámbito en el que los cambios han sido particularmente visibles es el de las estrategias de intervención. La Educación para el Desarrollo ha estado cada vez más vinculada a las grandes campañas de incidencia política, cabildeo o *lobbying* sobre temas globales de las ONGD más evolucionadas. Campañas que intentan ir “de la protesta a la propuesta” planteando cambios realizables a corto plazo y no sólo, como en el pasado, una crítica radical al orden vigente. Hay que señalar, en este marco, que se ha ido afirmando un enfoque más integral, en el que se pretenden lograr sinergias a través de la vinculación creciente entre investigación, movilización social, acción sociopolítica y Educación para el Desarrollo. En este ámbito han sido especialmente importantes las estrategias de trabajo en red, a través de redes locales, nacionales e internacionales (*networking*), que internet ha hecho mucho más accesible, y el establecimiento de alianzas con otras organizaciones sociales.

En la vinculación creciente de la Educación para el Desarrollo y las actividades de incidencia política y *lobbying* han tenido un papel crucial las ONGD del Sur más evolucionadas, que han ido presionando a sus asociadas en el Norte para que abandonen paulatinamente la “cultura del proyecto” y reorienten sus actividades en ese sentido. Más allá de proporcionar recursos financieros, las ONGD del Sur han demandado un papel más activo de las ONG del Norte en la acción política para modificar las estructuras y las políticas que obstaculizan el desarrollo global, en ámbitos como la deuda, el comercio o el medio ambiente. Dos acontecimientos clave en este proceso fueron la adopción de la “Declaración de Manila sobre Participación Popular y Desarrollo Sostenible” de junio de 1989, preparada por los directores de 31 importantes ONGD del Sur; y la “Carta Africana para la Participación Popular y el Desarrollo” de 1990, conocida como “Declaración de Arusha”, en la que ONGD del Norte y del Sur abogaban por una mayor implicación de las ONGD de los países industrializados en la acción política. También han sido hitos importantes en este sentido los “foros alternativos” realizados en paralelo a las Conferencias mundiales convocadas por las Naciones Unidas y las reuniones de organismos como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o, más recientemente, la Organización Mundial de Comercio.

En estos foros y declaraciones se ha ido afirmando la idea de que las ONGD del Norte y del Sur deben actuar de forma concertada, a través de redes nacionales, regionales y globales con una agenda estratégica común de cambio a todos los niveles. Dentro de esta agenda común emerge, no obstante, un cierto reparto de funciones: las ONGD del Sur se orientan a la movilización y el “empoderamiento” de los grupos más pobres y excluidos, y las ONGD del Norte se centran en campañas de presión política para modificar el patrón de “maldesarrollo” del Norte y las políticas que desde los países industrializados contribuyen a gestar y perpetuar unas relaciones Norte-Sur injustas. Esto podría entenderse como una muestra de la madurez alcanzada por una Educación para el Desarrollo que, en los casos más evolucionados, ya se encuentra muy alejada de las tradicionales campañas de recaudación.

También se han impulsado nuevos métodos de sensibilización y educación, que han ido desde el uso de los medios de comunicación y la cultura

de masas (festivales de rock, producciones televisivas), a las campañas institucionales. El amplio uso de Internet para la educación para el desarrollo ha sido la innovación más reciente en este ámbito. Otra de las preocupaciones centrales de este periodo ha sido el análisis de los medios de comunicación. La revolución de las tecnologías de la comunicación no parece haber contribuido a mejorar la información y la comprensión de la realidad de los países en desarrollo por parte de la opinión pública de los países industrializados. Ciertamente es que la televisión global ha acercado esa realidad en sus aspectos más dramáticos (guerra, genocidio, catástrofes naturales, hambre, crisis económicas, desastres ambientales, estados fallidos, corrupción, violaciones de los derechos humanos...) y con ello ha contribuido, a veces decisivamente, a gestar la conciencia global y el universalismo moral de los que se nutren las actitudes solidarias, la acción de las ONGD y el apoyo social a la cooperación al desarrollo.

Pero también puede afirmarse que la avalancha informativa de la revolución tecnológica, y en particular la televisión global, ha acentuado algunos de los peores rasgos de las modernas tecnologías de la información: la desinformación por sobreinformación; la presentación de la realidad sin conexión con su contexto, en una sucesión de acontecimientos incoherentes y aparentemente aleatorios, que comienzan por sorpresa y terminan sin consecuencias visibles una vez que la atención de los medios se desplaza a otro lugar. La trivialización de las situaciones dramáticas, cada vez más entremezcladas con entretenimiento (el llamado *infotainment*) y “televisión basura”; y lo más relevante de cara a la Educación para el Desarrollo es que, debido a la propia lógica de los medios, los países en desarrollo sólo aparecen asociados a situaciones negativas, y en muchas de ellas la intervención de los países industrializados (sea a través de los gobiernos, las organizaciones internacionales, los “casco azul”, o esos “héroes contemporáneos” que son los expatriados occidentales de las ONG) son presentados como solución, y en no pocas ocasiones como la única solución posible.

Este tipo de mensajes, que no son nuevos, pero que la revolución de las tecnologías de la comunicación ha hecho más ubicuo y omnipresente, refuerzan una serie de estereotipos negativos sobre el Sur ya muy arraigados en el imaginario colectivo occidental. El mensaje predominante es que Occidente es el único que puede salvar a un Sur incapaz de gobernarse a sí mismo, de alimentarse a sí mismo, de salvarse a sí mismo del desastre al que le condenan la naturaleza, el atraso y la ignorancia. Las consecuencias políticas son evidentes: desresponsabilizar al Norte de las situaciones de crisis en el Sur (el tratamiento informativo del genocidio ruandés, por ejemplo, reveló un asombroso grado de amnesia colectiva respecto a la historia colonial, a los permanentes intereses económicos y políticos de Occidente, y a su papel como suministrador de armas) y, en su caso, ayuda a legitimar nuevas intervenciones, a menudo revestidas de retórica humanitaria.

Estos procesos tienen importantes implicaciones éticas, teóricas y prácticas para la educación en general, y para la Educación para el Desarrollo, en particular. En el terreno de los valores y las actitudes, ¿cómo combinar el universalismo ético y el valor de la solidaridad con la capacidad crítica necesaria

para hacer frente a los estereotipos negativos?; en el ámbito cognitivo, ¿cómo facilitar los conocimientos necesarios para que los acontecimientos transmitidos por los medios puedan ser situados en su contexto social e histórico, y ser interpretados correctamente. Lo más importante, ¿cómo lograr que los valores, las actitudes y los conocimientos contribuyan al compromiso, a la participación y al cambio? Estas no son, desde luego, preguntas nuevas para la Educación para el Desarrollo. Esos interrogantes son, como se indicó, los mismos que animaron su aparición hace ya más de cuatro décadas. Lo que sí es nuevo es el contexto internacional, que hace más difícil, y a la vez más perentorio, encontrar respuestas.

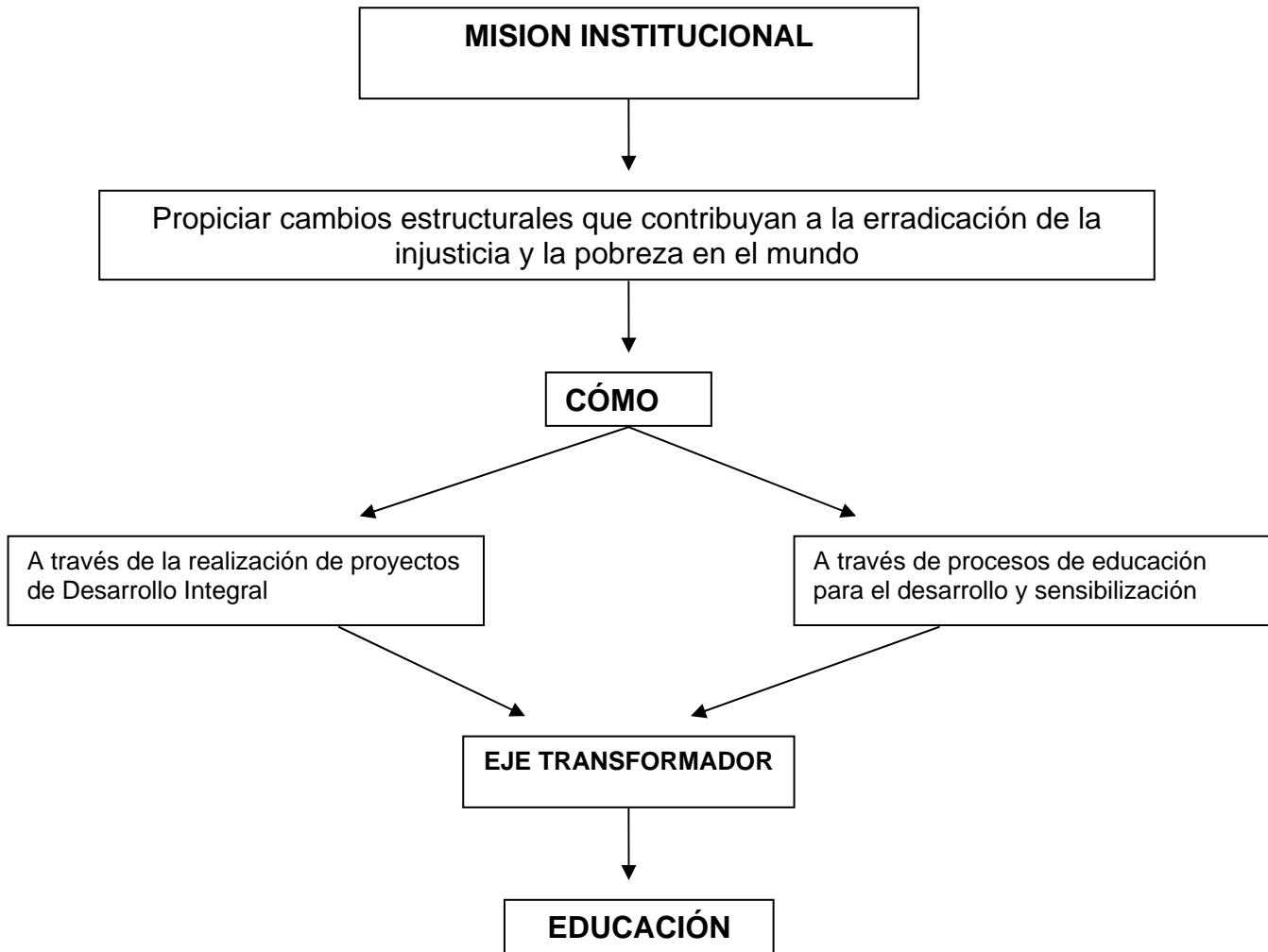
3.2.7. Anexos

TABLA COMPARATIVA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

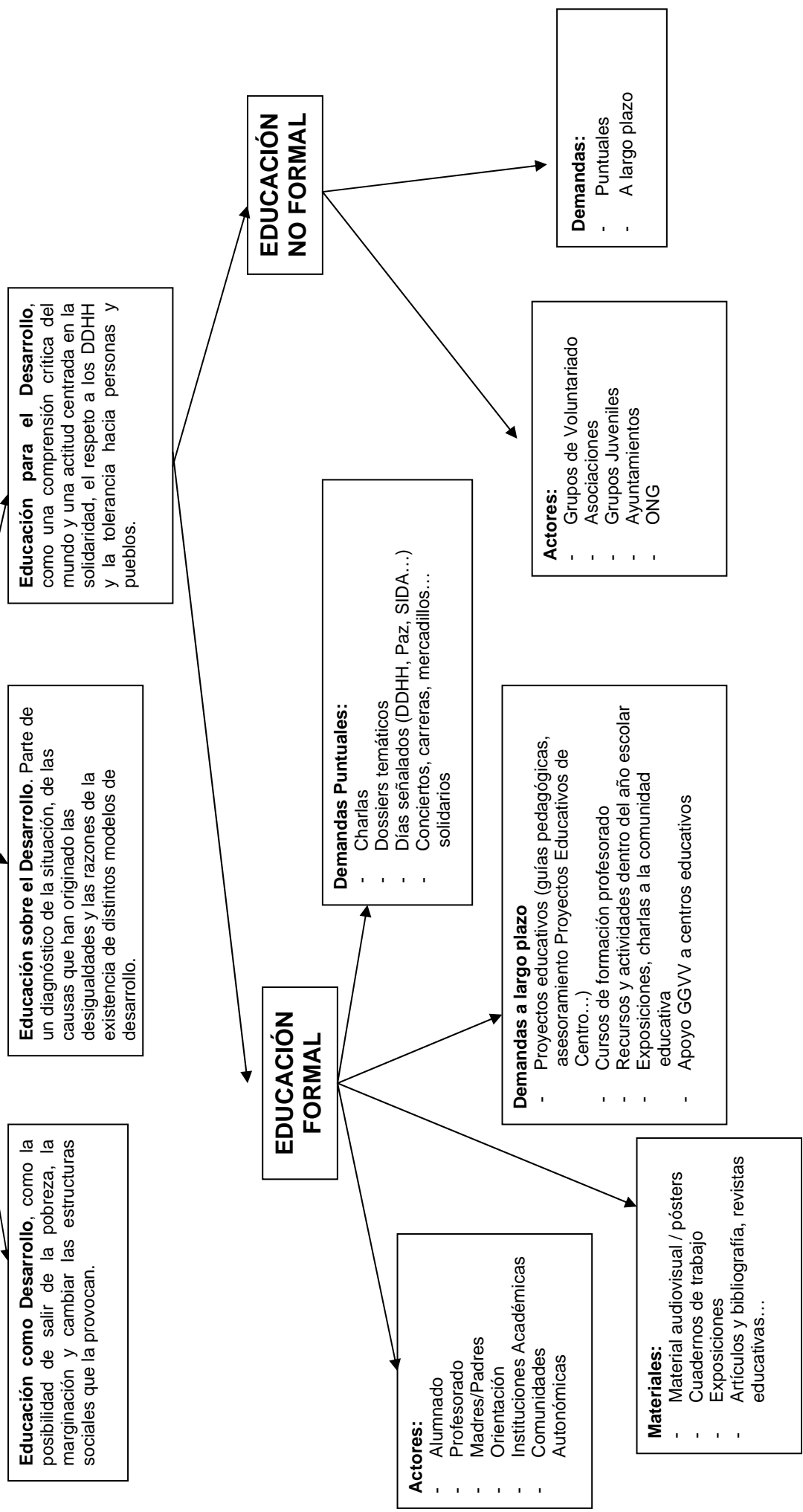
	1ª GENERACIÓN “ED caritativo-asistencial”	2ª GENERACIÓN “ED desarrollista”	3ª GENERACIÓN “ED crítica y solidaria”	4ª GENERACIÓN “ED para el desarrollo humano y sostenible”	5ª GENERACIÓN “ED para la ciudadanía global”
NACE EN:	AÑOS 40	AÑOS 60	AÑOS 70	AÑOS 80	AÑOS 90
Visiones del desarrollo y el subdesarrollo.	La visión del subdesarrollo está basada exclusivamente en la carencia material y las manifestaciones de la pobreza.	Se concibe el subdesarrollo como una etapa más atrasada de la modernización (Teoría de Rostovw, 1960 ¹⁹).	El subdesarrollo es un rasgo estructural generado por el desarrollo económico del capitalismo (teoría de la dependencia).	El subdesarrollo como exclusión: la reinserción en el mercado mundial es la clave para salir del subdesarrollo. Como consecuencia de la crisis del desarrollo de los 80 (retroceso en términos de pobreza, paz y avances sociales), los países del Sur dejan de preocuparse por lograr relaciones justas con el norte y un desarrollo autocentrado, para buscar la supervivencia económica, y la reinserción en el mercado internacional.	Crisis general del desarrollo tanto en el Sur como en el Norte. Globalización y privatización de la economía mundial: Los estados-nación pierden su supremacía en las relaciones internacionales.
Subdesarrollo: definición del problema.	Concepción eurocéntrica del desarrollo, la solución está en el Norte: el Sur no participa activamente en su desarrollo, recibe del Norte.	Modelo basado en el crecimiento económico y el consumo de masas los países industrializados.	Paradigma de desarrollo surgido desde el Sur que desafía la concepción eurocéntrica anterior. Búsqueda de relaciones más justas erradicando la concepción de centro-periferia de las relaciones de explotación.	Aparecen dimensiones no económicas que influyen en el desarrollo: Las migraciones, la problemática de género y ambiental, la afirmación de la paz, el surgimiento de un nuevo orden mundial.	Surgen como actores las corporaciones transnacionales privadas dentro del vasto mercado global. La exclusión del mercado global es el principal problema y factor de subdesarrollo. Se aplican estrategias de acción destinadas a fortalecer la democracia y las formas de gobernanación local, frente a la debilitación del Estado.
Desarrollo: imagen objetivo.	Estrategias de acción inmediatistas, como respuesta concreta a las necesidades acuciantes.	Aparecen los proyectos de desarrollo y la participación comunitaria a partir de estrategias de auto-ayuda.	Se da un giro social a la teoría de la modernización. Los países del Sur se organizan creando estrategias internacionales (grupo de los 77).	Las naciones Unidas se configuran como actores principales al ofrecer un nuevo paradigma de desarrollo (1990).	También se busca fortalecer las instituciones internacionales existentes e incluso se crean otras nuevas. Las ONGD del sur y del norte actúan de forma concertada a través de redes. Las ONGD del sur se orientan al empoderamiento de los grupos más pobres, las ONGD del norte buscan cambiar la política y los patrones de maldesarrollo.
Estrategias de acción. Actores principales.	Los actores predominantes son organizaciones humanitarias y/o de adscripción religiosa	Surge la Ayuda oficial al desarrollo (AOD). Las nuevas ONG de desarrollo. El sur participa por primera vez en los procesos de desarrollo.	Aumento de los niveles de interdependencia internacional: Cumbres y Conferencias sobre problemas globales del desarrollo (ecodesarrollo).	Surge el concepto de desarrollo humano que mide los logros del desarrollo por su efecto real en la vida de la gente no sólo por los indicadores económicos.	Naciones Unidas elabora una serie de informes anuales (IDH) en los que se revisa la situación de los países frente a este nuevo paradigma.
Marco temporal.	Intervenciones a corto plazo	Se deja atrás el asistencialismo con un enfoque a largo plazo	Enfoque a largo plazo.	Enfoque a largo plazo, con la aparición del concepto de sostenibilidad surge una preocupación por las generaciones futuras y el concepto de responsabilidad intra-generacional.	Como actores predominantes aparecen las ONGD del sur que buscan actividades con más incidencia política frente a la cultura del proyecto. Otros actores principales son las redes de trabajo local, nacional e internacional (networking), que son posibles gracias a Internet. Enfoque a largo plazo.

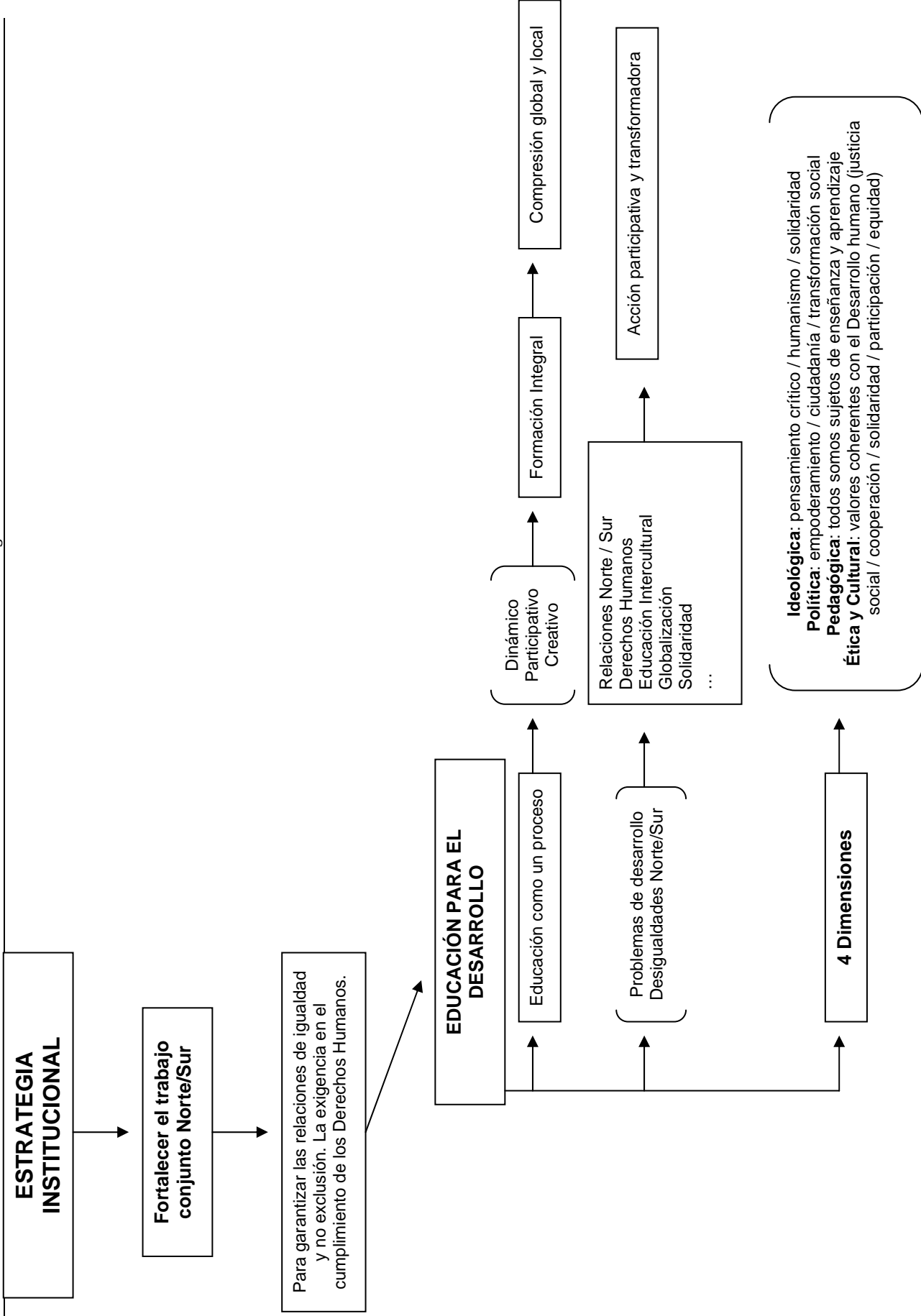
¹⁹ ROSTOW, Walt. W. (1960): *The Stages of Economic Growth, A Non-Communist Manifesto*. Londres, Cambridge University Press.

Concepción de la ED	Se considera la ED de carácter secundario. Primacía a la recaudación de fondos.	Nace la ED desde una idea de cooperación dignificando a los países del Sur.	-Aprendizaje de la "interdependencia" comprensión de las condiciones de vida de las naciones en desarrollo y las causas de subdesarrollo, desde una perspectiva global.	La ED adquiere una dimensión integral de los problemas del desarrollo incorporando: la educación para la paz, la dimensión del género, el medio ambiente y la sostenibilidad, el comercio justo, la educación multicultural.	Los principales objetivos son:
Valores y actitudes principales.	Actitud predominantemente paternalista.	Se sigue concibiendo el desarrollo de forma eurocéntrica.	Enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental, la valoración de un desarrollo apropiado para contexto, introduciendo dimensiones más amplias que lo económico (humanas, ambientales y culturales).	Se profundiza en concepto de "interdependencia" global y el desarrollo humano y sostenible.	Comprensión crítica de la globalización.
Conocimientos y temáticas	La solución no se concibe estructuralmente, sino basada en el dinero y en la generosidad de los donantes.	Los proyectos de desarrollo se basan en transferencias de técnicas y conocimientos occidentales.	Fomento de actitudes favorables a la cooperación y a la transformación político-económica de las relaciones internacionales.	Aparece un nuevo discurso que cuestiona el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur y sostiene que el cambio global depende tanto del Norte como del Sur.	Reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad a nivel global.
Procedimientos	Desarrollan los sentimientos individuales de solidaridad y altruismo.	Se elude la responsabilidad del Norte, obviando los problemas estructurales.	Vincular la transmisión de conocimientos (contenidos) con el desarrollo de las aptitudes y la formación de actitudes y valores para el compromiso y el cambio social.	Se profundiza en concepto de "interdependencia" global y el desarrollo humano y sostenible.	Promover una creciente conciencia de ciudadanía global.
Procedimientos	No les preocupa abordar la raíz de los problemas sino su solución inmediata, a corto plazo.	Recaudación de fondos pero desde el conocimiento de las circunstancias locales.	Importancia de la evaluación en el proceso educativo y la coherencia entre medios y fines.	Aparece un nuevo discurso que cuestiona el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur y sostiene que el cambio global depende tanto del Norte como del Sur.	Grandes campañas de incidencia política, que van de la protesta a la propuesta.
Procedimientos	Los procedimientos que utilizan para recaudar fondos están basados en la utilización de los medios de forma agresiva mostrando imágenes dolorosas de la miseria y la indignidad (mercado de la conmiseración).	Nacen las estrategias de auto-ayuda como herramientas básicas de intervención.	Importancia de la evaluación en el proceso educativo y la coherencia entre medios y fines.	Aparece un nuevo discurso que cuestiona el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur y sostiene que el cambio global depende tanto del Norte como del Sur.	Vinculación entre investigación, movilización social, acción sociopolítica y educación para el desarrollo.
Formas de acción predominantes	El apadrinamiento.	Actividades de información relacionadas con los proyectos de las ONG y los esfuerzos locales de las comunidades.	Se amplían y diversifican las iniciativas, sobre todo abriendo la educación formal a los problemas de desarrollo, introduciendo el nuevo concepto de "educación sobre cuestiones mundiales".		Grandes campañas de incidencia política o lobbying sobre temas globales de las ONGD más evolucionadas.
Formas de acción predominantes	El apadrinamiento.	Recaudación de fondos deslegitimando la imaginaria de la miseria.	Se establecen programas educativos e instancias gubernamentales para su puesta en práctica.		Foros alternativos, realizados en paralelo a las Conferencias mundiales.

CUADROS SÍNTESIS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

EDUCACIÓN





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO III

DELORS, Jacques. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Unesco.

FREIRE, Paulo. (1992): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI. 43ª. Ed.

GALTUNG, Johan. (1985): *Sobre la paz*. Barcelona, Editorial Fontamara.

GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Editorial Paidós.

GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. Madrid, Siglo XXI.

GOLLETE, G. y LESSARD H. (1988): *La investigación acción. Funciones fundamentos e instrumentación*. Barcelona, Editorial Alertes.

HERNES, G. (2000): "Tous pour l'éducation". En: *Lettre d'Information de L'IPE*. Vol.XVIII, nº 2. Abril- Junio. París.

LEWIN, Kart. (1946): "Action Ressearch and Minority Problems". *Journal of Social Issues*. Vol. 2, Nº 4. Pp. 34-46.

MANZANEDO, Cristina. (2003): *Educar es dar oportunidades*. Madrid. Entreculturas-Fe y Alegría.

MESA, Manuela. (1994): *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas de Europa*. Madrid, Edit. Popular. S.A.

MESA, Manuela. (2001): "Evolución del concepto de Educación para el Desarrollo". En: *La educación para el desarrollo y las administraciones públicas*. Informe preliminar de la OPE.

MORIN, A. (1982): "Activités du Gesoe". *Investigations sur la recherché-action et propositions opérationnelles. Rapport d'étape*. Université de Montreal, 1982.

ORTEGA, Mª Luz. (2002): "Del asistencialismo a la ciudadanía global". En: *Educación y desarrollo*. SOMOS. Revista de desarrollo y educación popular. Primavera 2002 número 1.

PARK, Peter. (1989): *¿Qué es la Investigación.Acción Participativa? Perspectivas teóricas y metodológicas*. Amherst, Universidad de Massachussets.

ROGERS, Carl. (1992): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós. (7ª ed.).

ROSTOW, Walt.W. (1960): *The Stages of Economic Growth, A Non-Communist Manifesto*. Londres, Cambridge University Press.

SCHULTZ, Theodore W. (1985): *Invirtiendo en la gente*. Barcelona, Ariel.

CAPÍTULO IV: CIUDADANÍA GLOBAL

4.1. LA CIUDADANÍA GLOBAL

Construir un nuevo modelo de ciudadanía es la base para una práctica de sostenibilidad. El concepto de ciudadanía y su importancia en la operativización del desarrollo lo hemos introducido ya en el capítulo 2 de esta tesis (dentro del análisis sobre las dimensiones del desarrollo) utilizando un artículo de Amartya Sen (2004)²⁰ en el que insistía en la idea de ciudadanía como la vía de investigación primordial para la consecución del desarrollo. La idea de ciudadanía abarca no sólo el concepto de participación sino la consideración del otro como agente racional que puede construir el proceso de desarrollo y no recibirlo. Es una idea clave para estructurar de otra manera las relaciones de Norte y Sur, también es clave para construir democracias reales, no meramente representativas. Otro punto importante es su implicación en la construcción de una responsabilidad social, cultural y ambiental. El análisis de la ciudadanía desde este nuevo parámetro teórico forma parte del intento de redefinición de la ciudadanía para la construcción de una teoría más general de la ciudadanía que sirva de sustrato conceptual a la educación cívica.

Vivimos en una sociedad compleja y su misma complejidad dificulta mucho su comprensión, es común la percepción de que es imposible entender la realidad plural en la que vivimos. Existe por eso una carga negativa junto al término pluralidad y complejidad, a la vez que una de las actitudes frente a la dualidad y la complejidad es pensarlas en términos de disociación, escisión o dicotomía. Rodríguez Sedano (2000)²¹ ofrece una superación interesante del dualismo considerando al ser humano como dual y abordando la educación cívica desde una forma positiva de concebir la dualidad.

Para entender la dualidad como alternativa al dualismo vigente, es importante que tengamos en cuenta dos consideraciones necesarias:

- El hombre no es una realidad simple sino plural. Dicha complejidad se organiza al enfocarla con el criterio de dualidad.
- La dualidad acentúa el ser personal, las dualidades se deben entender en sentido ascendente, dicha ascensión se debe a que uno de los dos

²⁰ SEN, Amartya. (2004): "Reanalizando la Relación entre Ética y Desarrollo" en: *Día de Ética y Desarrollo en el BID*. Washington, DC. Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo y la División de estado y Sociedad Civil con la Cooperación del Gobierno de Noruega y la CEPAL.

²¹ RODRÍGUEZ SEDANO, Alfredo. (2000): "El estudio de la educación cívica: una alternativa metodológica al dualismo. En: NAVAL, C.; LASPALAS, J. (Eds). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Navarra, EUNSA.

miembros de cada dualidad es superior al otro, por lo que no se agota en su respecto a ese otro, sino que se abre a una dualidad nueva.

Esta concepción de la dualidad rechaza la simetría y afianza y da el sentido de resurgir. De esta forma se supera la tentación de simetrizar al hombre con la sociedad, por eso no se tiene prisa en superar la complejidad, la complejidad originada por la misma dualidad se va resolviendo en dualidades posteriores –ascendentes- hasta que se llega a la dualidad radical, en donde uno de los extremos es justamente la identidad entendida en sentido originario que es quien ilumina todas las anteriores identidades.

La dualidad, tal y como ha sido presentada, pone de manifiesto, en su carácter de apertura, que lo propio del hombre es co-existir y esto pone de manifiesto el carácter dialógico de la persona. La consideración dual de la persona mejora la educación cívica porque, con palabras de Polo (1999:31)²²: *“Cuanto más persona es uno, más se interesa; al interesarse más, toma cosas a su cargo y por lo tanto, se hace más responsable; al ser más responsable, queda más vinculado”*. La ciudadanía es desde esta perspectiva, una cuestión crucial para la sociedad. Sin esta conciencia ciudadana difícilmente tendría lugar un desarrollo social.

4.1.1. Concepto de ciudadanía

La ciudadanía es ante todo una condición de los individuos por la cual se les reconoce y garantiza una serie de derechos en función de los cuales ellos pueden hacer determinadas cosas, impedir que les hagan otras y exigir que se les proporcionen ciertos bienes. Ser ciudadano es disponer de un peculiar estatuto jurídico como persona que se adquiere por la pertenencia a una comunidad de base territorial, cultural, legal y política determinada, básicamente la que conforma al Estado. Ese estatuto concede y protege unas prerrogativas amparadas por las leyes. La ciudadanía parte, pues, de una primera condición: se tiene en la práctica en tanto es reconocida como tal; es un derecho de los miembros de una comunidad. En reciprocidad, la condición de ciudadano establece unos deberes para con dicha comunidad. El reconocimiento legal de la ciudadanía por parte de un Estado –la ciudadanía formal- es el primer paso que realmente garantiza el respeto y goce de unos determinados derechos. Pero este requisito no es suficiente para que se disfruten en realidad; es decir para poseer una ciudadanía *sustantiva* (Gimeno Sacristán, J. 2003:11-34)²³

La ciudadanía es un concepto amplio, Cortina (2004)²⁴, define al ciudadano como aquel que es su propio señor, junto a sus iguales. Ciudadano es el que no es súbdito, el que no es vasallo, el que es dueño de su vida. Ciudadano es el que hace su vida pero la hace con los que son iguales que él en el seno de

²² POLO, L. (1999): *La persona humana y su crecimiento*. Pamplona, Eunsa.

²³ GIMENO SACRISTÁN, J. (2003): “Volver a leer la educación desde la ciudadanía”. En: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona GRAÓ.

²⁴ CORTINA, Adela. (2004): “Quién, qué, por qué consumir”. En: *Consumo luego existo*. Barcelona, Cristianismo i Justicia. Nº 123.

la ciudad. La idea de ciudadanía significa siempre ser ciudadano con otros y con otros que son iguales. Se entiende que en la ciudad todos deben ser iguales. Así el ciudadano es señor propio pero con otros. Con esta afirmación Cortina corrobora el pensamiento de Sen (2004)²⁵, sobre las implicaciones profundas de concebir a las personas como ciudadanos, no como criaturas cuyas necesidades tienen que ser cumplidas o cuyos niveles de vida tienen que ser preservados, sino como agentes de su propio desarrollo, capaces repensar, decidir y actuar, con este concepto se amplían los instrumentos de desarrollo sostenible ya que provee razones para un comportamiento responsable relacionado con la importancia de la participación pública.

La ciudadanía hace referencia a ciertos estatus del individuo en relación a la comunidad que forma parte y con la cual se identifica, reconociéndose como miembro de ella. De ahí que se asuman como propios los elementos constitutivos de esa comunidad. Cortina (2000)²⁶ habla del concepto pleno de ciudadanía como integrador de varios estatus: un estatus legal, que se refiere al conjunto de derechos y un estatus moral, como un conjunto de responsabilidades. Este concepto pleno de ciudadanía tiene una identidad, mediante la cual la persona se sabe y se siente perteneciente a una sociedad. La identidad colectiva de una comunidad social se basa en aquello que se comparte y en aquello que se reconoce y se identifica con el común.

La condición de ciudadano ha ido evolucionando a lo largo de la historia y se relaciona con el grado de igualdad que se produce en la sociedad, la participación en el poder y el acceso a determinados bienes. Desde la Antigüedad Clásica la ciudadanía se asentaba sobre un territorio y un conjunto de bienes públicos y privados y se sustentaba en un sistema de convivencia que definía las formas de vida. Ser ciudadano otorgaba unos derechos y obligaciones, proporcionaba una identidad colectiva y un sentido de la convivencia.

El estatuto de ciudadano no es algo estático y definitivamente dado porque es un concepto cuyo significado varía en la medida en la que crecen, evolucionan y se reinterpretan las necesidades humanas. Los derechos no se fijan una vez por todas, sino que estamos en constante proceso de descubrir nuevos significados a las metas que nos habíamos propuesto, creamos otras nuevas. La ciudadanía es un proceso dinámico que cambia porque se haya inscrito en unas determinadas circunstancias históricas, sociales, económicas, políticas y culturales que pueden enriquecerla, hacer que progrese, se estanque o que pueda retroceder. Ayer los obstáculos fueron las desigualdades de castas y estamentos, hoy pueden ser los intereses económicos o los poderes mediáticos. Como señalan Giddens (2000)²⁷ y Heater (1999)²⁸, es necesario volver a plantearse la ciudadanía entre otras razones, por los efectos regresivos que para ella han tenido lugar con motivo del auge de la nueva derecha, la cual ha

²⁵ SEN, Amartya. (2004): Op. cit.

²⁶ CORTINA, Adela. (2000): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.

²⁷ GIDDENS, A. (2000): "Citizenship education in the global era". En: PEACE, N.; HALLGARTEN, J. (eds): *Tomorrow's citizens. Critical debates in citizenship and education*. Londres, Institute for Public Policy Research.

²⁸ HEATER, D. (1999): *What is citizenship?* Oxford, Polito Press.

realizado una revisión profunda y una reescritura de ciudadanía, fundamentalmente restringiendo los derechos sociales.

Los estados traducen de muy desigual forma los contenidos de ciudadanía y las opciones políticas que desarrollan los gobiernos varían los contenidos de los derechos (hasta pueden limitarlos), de acuerdo con los compromisos que asumen en sus programas. Hoy, gracias a la pertenencia a organizaciones interestatales que establecen códigos de conducta para todos, en tanto las normas protectoras de la ciudadanía son ratificadas por cada estado, el estatus del ciudadano en ese proceso de globalización se ha ido convirtiendo en una realidad progresivamente universalizada desde la Revolución francesa. Ciudadanía y nacionalidad son conceptos que han mantenido y mantienen una relación difícil. Con las revoluciones francesa y americana, ciudadanía se vinculó a la idea de República y a la Constitución, aunque esto no supuso igualdad de derechos efectiva. En el s. XIX surgieron un conjunto de ideologías nacionalistas que vincularon ciudadano y nación, considerando que todos los ciudadanos pertenecen a una nación unidos por una etnicidad, una lengua, una cultura y un pasado común. Las nociones jurídicas de *ius sanguis* e *ius solis*, sustentan las normas legales sobre nacionalidad y perviven hasta el presente.

EL concepto de ciudadanía afirma los derechos del individuo, no sólo como parte de una comunidad política sino como Hombre, con el sentido de la universalidad contenida en la *Declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano* en 1789, realizada por la Asamblea Nacional Constituyente durante la Revolución Francesa. Los significados de la ciudadanía se han complicado notablemente con la incorporación de los derechos sociales.

Se ha traspasado el sentido jurídico y formal al que se había circunscrito durante siglos hasta un referente ético universal de la dignidad humana. Además ya no sirve el concepto de ciudadanía de la modernidad que se basaba en la igualdad ante la ley y se correspondía con la geografía física y cultural de los Estados-nación.

En julio de 1976 habiendo tomado conciencia de que la “Declaración Universal de los derechos Humanos” de 1948 no cubría las exigencias morales vinculadas a los pueblos se proclama en Argel “La Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos”. Aparece dentro de la ciudadanía el derecho a poder ser diferentes, es una elaboración social y cultural de la ciudadanía en un mundo complejo y global donde es necesaria la igualdad de poder ser diferentes sin dejar de ser iguales en los derechos básicos. Gimeno Sacristán (2003).

En un estado democrático en el que los ciudadanos formalmente se conciben en iguales ante la ley la ciudadanía es un derecho pleno en una determinada comunidad. La ciudadanía es una garantía que sólo la puede ofrecer la democracia. Pero la ciudadanía es además de un estatuto real, una cultura y una forma de vida que hay que practicar en sociedad. Esta vida exige, antes que nada cooperación: ser ciudadano consiste en vivir asociado con los semejantes en una relación de colaboración y complementariedad, (Aristóteles, *Política*. Libro tercero, Capítulo II).

Los derechos sociales en la evolución del concepto de ciudadanía

Enrique Alonso (2000: 159-193)²⁹ analiza la relación entre el concepto de ciudadanía actual y los derechos sociales. Analiza primero el concepto de ciudadanía que desde la salida de la segunda guerra mundial hasta la tan traída y llevada crisis del estado del bienestar se había venido construyendo, provenía del cruce de, por una parte, una ciudadanía política, basada fundamentalmente en el derecho al voto y a la participación política indirecta, y por otra, de una ciudadanía social, basada en los derechos de bienestar materializados en la provisión de facilitación estatal de una larga serie de bienes y servicios públicos considerados dentro del consenso democrático como responsabilidad de las naciones, garantes y avalistas- parcial y conflictivamente por supuesto- de la seguridad social de sus ciudadanos gracias a un proceso de cierta desmercantización social de múltiples procesos de decisión en la designación de recursos. Vamos a dividir la argumentación de Alonso en tres grandes bloques, primero el surgimiento de la ciudadanía social, firmemente apoyada en el funcionamiento de un “Estado de bienestar”, después la crisis de la ciudadanía social debido al auge del mercado y la globalización, acabando en lo que Alonso denomina la “ciudadanía compleja” y su nueva relación con los derechos sociales.

El surgimiento de “la ciudadanía social”

Desde mediados del s. XX, se ensancha el concepto de ciudadanía hasta el punto que se puede hablar de una ciudadanía total que codificaba y normalizaba socialmente a amplios sectores de la población – las nuevas clases obreras ligadas a la producción en masa y las nuevas clases medias funcionales vinculadas a la distribución y circulación mercantil, normalizadas, jerarquizadas y estandarizadas en una norma de consumo de masas- suministrándole un amplio paquete de salarios indirectos o salarios ocultos dentro de un conjunto de acciones que suponían a la vez elementos eficaces para evitar los estrangulamientos de la demanda efectiva social, así como la socialización de las bases productivas y reproductivas de la fabricación mercantil. La desmercantilización parcial de ciertos espacios de las economías occidentales supusieron a *nivel nacional*, por lo tanto, una racionalización del capitalismo moderno con efectos complementarios positivos en la acumulación económica y la legitimación social, consenso democrático, desradicalización del movimiento obrero y cierto reparto indirecto entre los sectores intermedios de renta; supusieron un modelo de sociedad del bienestar donde el pacto keynesiano trajo consigo la aceptación por parte de la mayoría de las ciudadanías occidentales y especialmente europeas, de la racionalidad básica del sistema de producción (el beneficio) si se compensaba con la socialización de los posibles costes sociales (las externalidades) por parte de las esferas públicas. Este proceso de desmercantilización suponía desvincular parcialmente el proceso de reproducción y gestión social de la fuerza de trabajo del puro mercado y con ello, el reconocimiento de derechos que no solamente eran los derechos políticos, sino que también eran los derechos a participar en cierto grado de distribución social

²⁹ ALONSO Luis Enrique. (2000): “Ciudadanía sociedad del trabajo y estado de bienestar: los derechos sociales en la era de la fragmentación”. En: PÉREZ LEDESMA, Manuel (compilador): *Ciudadanía y democracia*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias.

(materializada en bienes públicos) a la vez que el reconocimiento del trabajo como centro social y convención fundante de los estados contemporáneos. Este tipo de relación social (que armonizaba conflictivamente acumulación y legitimación social) se correspondía con un tipo de intervención que se presentaba en su construcción teórica como la consecución de niveles de vida asegurados en el compromiso político, que se deriva del pacto keynesiano, de la prioridad del pleno empleo y del reconocimiento de los riesgos en la propia continuidad o salud laboral y su internalización por el mismo aparato del Estado.

El avance de lo público, en general, y de empresa pública en particular es, por tanto, producto de las tendencias ciertamente igualitaristas y de refuerzo de la democracia y la ciudadanía del capitalismo. La constitucionalización de los derechos sociales y económicos ha sido uno de los rasgos básicos del ciclo histórico de reconstrucción de la segunda guerra mundial y del posterior crecimiento sostenido y optimista. La frontera del bienestar material se añadía así a los límites de la ciudadanía política liberal, normativizando y juridificando una sustanciosa serie de derechos de segunda generación (ya tratados y explicados en el capítulo 2 de esta investigación, dentro del tema Derechos Humanos y Desarrollo), que al ser formalmente asumidos por los Estados nacionales se convertían en el compromiso de una provisión continuada de bienes públicos a una población que veía con ello ampliado el ámbito positivo de su ciudadanía, estos derechos sociales y económicos unirían los principios de una democracia política con derecho al bienestar económico, social y cultural. Los derechos económicos y sociales representaban así la dimensión jurídico instrumental de un espacio de necesidades históricas definidas por el encuentro entre las libertades políticas individuales (propias de la filosofía social liberal) y la garantía de una cierta provisión de servicios públicos parcialmente redistributivos (heredada de la tradición social demócrata). La construcción social de los derechos de bienestar se realizó en un entorno fordista-keynesiano donde la institucionalización del conflicto industrial amplió el espacio de la ciudadanía hasta la garantía parcial y la provisión de bienes públicos como parte de la normalización y positivización constitucional de lo que pasaron a considerar derechos fundamentales del hombre. La ciudadanía social –o total- incluía así un marco de deberes y derechos que supuso una desmercantilización parcial de lo social y una ampliación del alcance, la profundidad y la calidad de la intervención del Estado en la economía.

La crisis de la ciudadanía social

Los años ochenta han supuesto una profunda transformación del modelo productivo y de regulación del capitalismo contemporáneo, de la sociedad de la seguridad y basada en las garantías laborales (en las que la condición salarial era la forma principal, política y socialmente reconocida, de identidad de los individuos y de su inserción en la sociedad), hemos pasado a la sociedad del riesgo y basada fundamentalmente en la plena disponibilidad mercantil; y de la compensación de los derechos de propiedad con los derechos de ciudadanía/bienestar estamos asistiendo a la subordinación de cualquier derecho de ciudadanía a los derechos de propiedad. De hecho, estamos asistiendo a una curiosa reversión temporal, estamos viviendo una transformación tecnológica cada vez más acelerada y dirigida al futuro y una regresión social que nos sitúa

en un concepto de ciudadanía muy similar a la del siglo XIX. Consumidores del siglo XXI, ciudadanos del siglo XIX.

El Estado del bienestar se fragmentó mediante un modo de regulación post-fordista en el que las líneas de coherencia productiva pasan a situarse a nivel internacional. Se ha flexibilizado la producción, buscándose adaptarla a unos mercados cada vez más imprevisibles y turbulentos sometidos a las fuertes ondas de choque de la competencia internacional y de la innovación tecnológica. Del capitalismo ordenado nacionalmente a partir de estados que regulaban las reglas de juego del desarrollo de los mercados nacionales de masas y del comercio internacional, hemos pasado a un capitalismo globalizado, fuertemente desregulado, donde los mercados se han fragmentado y desestructurado y donde las reglas del juego las ponen las *empresas-red* de características transnacionales que se incrustan en el territorio, sobrepasando la vieja idea de Estado nación y estableciendo nuevas características de vinculación de lo local con lo global. Se ha transformado sensiblemente el concepto de lo público y por lo tanto se ha modificado fundamentalmente lo que podríamos conceptualizar como el sustrato material de la ciudadanía. Los dos sujetos básicos o colectivos sociales que impulsaron la ciudadanía social y se impulsaron con el desarrollo de lo público: el trabajador industrial las clases de servicios administrativos (o nuevas clases medias funcionales) vienen perdiendo coherencia, porque sus elementos de homogeneización básicos (la gran fábrica y la gran oficina) se han fragmentado con la desindustrialización, la hipertecnologización, la deslocalización productiva y la nueva producción flexible.

El efecto inmediato de espacio mercantil-global es el de la pérdida de autonomía de los estados nacionales. Los estados nacionales que antes regulaban fundamentalmente la ciudadanía en función de los derechos laborales y sociales, en estos momentos son incapaces de generar una cultura de la seguridad y de la garantía laboral, porque tienen que competir a nivel internacional en mercados cada vez más turbulentos y dinámicos. Este espacio de la competitividad internacional hace que los Estados, en buena medida, más que intervenir para garantizar los derechos de ciudadanía, intervengan para generar situaciones mercantiles eficientes y, por lo tanto, atender antes a los derechos de propiedad que a los derechos de bienestar. La integración a nivel internacional de todos los mercados hace que los estados tengan que plegarse a una nueva codificación de la ciudadanía, una ciudadanía que es de extrema fragilidad y que atiende más a la desigualdad económica que a la igualdad social.

Esta tendencia se inscribe en la dinámica de la globalización y mundialización de la economía actual. El estado-nación cada vez se vacía más en sus posibles intervenciones, porque cada vez se encuentra más atrapado en la internacionalización de las estrategias económicas, y actuar contra ellas se puede suponer perder posiciones en la división internacional del trabajo. EL Estado no puede mostrarse como socialmente eficaz, porque si lo hace deja de ser económicamente eficiente; por lo tanto, tiende a intervenir para garantizar la eficiencia productiva de cara a salvaguardar la posición competitiva internacional de la economía de su país, desentendiéndose de la progresividad social de sus acciones. Las políticas monetarias de carácter internacional acaban por hacer imposibles las políticas sociales a nivel nacional, en este sentido aparece una

situación de sobredependencia de las políticas del Estado a las situaciones de competitividad universal de los mercados virtuales. Del modo de regulación y la relación salarial estable hemos pasado a la violencia de la moneda.

La desmaterialización de los derechos sociales: de garantías a oportunidades

Los derechos sociales han conocido una fuerte reestructuración y redefinición. Primero experimentan una fuerte *desmaterialización*, antes las políticas sociales del Estado del bienestar se caracterizaban por proteger a los colectivos no sólo mediante normas y declaraciones sino también mediante la regulación socioeconómica, la provisión de servicios y la intervención pública económica, con objeto de crear libertades positivas. Actualmente se han limitado, los derechos sociales de segunda generación, a una política de mínimos para colectivos especialmente vulnerabilizados. También se han re-direccionado hacia el mercado o hacia el sector voluntario.

Otro efecto que han experimentado los derechos sociales es su *individualización*, esto ha significado la sustitución de una ciudadanía social fundamentada sobre el carácter colectivo y hasta universal de las necesidades históricamente construidas, por una progresiva *gestión privada de los riesgos*. La individualización de las responsabilidades sobre el bienestar es representada como la mejor receta liberal contra un estado gastador y sobredimensionado. El bienestar no es tanto un derecho como una oportunidad, una oportunidad vital por la que los individuos tienen que competir, trabajar, ahorrar e invertir haciendo uso de sus recursos y su racionalidad en una dimensión estrictamente personal, lo público es la última frontera, el espacio mínimo y residual para arbitrar las garantías de la competencia o para impulsar mercados eficientes en el campo de lo que tradicionalmente habían sido bienes públicos.

Por otra parte, la desmaterialización e individualización práctica de los derechos sociales, ha supuesto de hecho, la fragmentación, diferenciación y diversificación de las titularidades y garantías. La subordinación parcial del Estado nacional a los mercados financieros ha hecho que las políticas sociales de los Estados centrales hayan ido dispersándose y refugiándose en ámbitos locales y municipales. La fragmentación posmoderna ha llegado también a los derechos sociales, desplegándose así una dinámica microcorporativista donde en ausencia de una razón social general son las razones particulares las que explican la situación real de los programas de intervención social.

Durante los años noventa se han venido sucediendo acciones que tienden a resituar a las políticas sociales en un espacio acotado y bien delimitado, el de la lucha contra la exclusión social y la nueva pobreza. La política social de los últimos noventa ha reconstruido su marco normativo siguiendo un reordenamiento que trata de mantener la competencia mercantil en el centro de la sociedad y suministrar cierta seguridad en sus periferias, evitando una excesiva desintegración social y conjugando la motivación mercantil básica del sistema social con una cierta cohesión mínima. Se han separado los derechos laborales de los derechos sociales, los derechos sociales tienden a considerarse de manera parcial y compensatoria. La igualdad de oportunidades no es tanto un objetivo buscado y diseñado desde una intervención pública sino es la

consecuencia secundaria de la promoción desde lo público de la empresarialización y la empleabilidad. Los derechos sociales tienen que inscribirse en el código universal del mercado como primer regulador. Los derechos sociales y económicos universales se han sustituido por medidas de apoyo a colectivos considerados de riesgo especial de desintegración social, lo público sirve para los que no pueden alcanzar lo privado adquiriendo una línea asistencialista.

José Babiano (2000: 237-255)³⁰ nos describe esta situación relacionando la crisis de la ciudadanía social con un nuevo tipo de exclusión social. Según Babiano la combinación de la segmentación social producto de la crisis del empleo y de la segmentación de derechos derivada de la reestructuración del estado de bienestar ha producido una dualidad en el terreno de los derechos sociales. Mientras un segmento del mercado laboral puede complementar las prestaciones estatales recurriendo al sector privado, otro segmento periférico accede a prestaciones mínimas que además llevan implícitas el estigma de la pobreza o la exclusión. Quiere decirse que acceden a prestaciones que no son universales y que para disfrutar de ellas ha de demostrarse ante la Administración un estado de pobreza aguda o marginación.

Babiano denuncia la aparición de un ataque ideológico contra la propia noción de ciudadanía social surgida a partir de 1945. Según él la aparición de derechos residuales a los que no se accede universalmente, a título de ciudadano, sino demostrando una falta aguda de recursos reintroduce una concepción de las prestaciones ajena a la ciudadanía y próxima a la asistencia benéfica anterior a la emergencia de las políticas públicas sociales. También la elaboración de un discurso en materia de servicios públicos mediante el cual el término ciudadano se sustituye por el de “consumidor” o “cliente” implica un cuestionamiento de los derechos de ciudadanía social y el auge de una concepción basada en consumo privado.

Los derechos sociales: en la encrucijada de la ciudadanía compleja

En este punto Alonso muestra en un horizonte, lleno de ambivalencias y contradicciones, posibilidades y desarrollos dentro del futuro de los derechos sociales.

La flexibilidad técnica, jurídica y social del post-fordismo dominante ha hecho aparecer un buen número de minorías étnicas, sociodemográficas y culturales semi-integradas en el sistema productivo. El carácter multicultural y diverso socialmente que ha adquirido la población europea obliga a reconocer las dificultades para construir un espacio cada vez más complejo y concreto de la ciudadanía europea y los derechos sociales de ella derivados. En este sentido, el reconocimiento de la socio-diversidad es básico y los grupos culturales, étnicos, de edad o de género deben quedar protegidos en base a la igualdad de sus derechos económicos. La imagen de una ciudadanía, masculina asalariada e industrial (típica del Estado de bienestar de la posguerra) implica la dependencia cuantitativa y cualitativa de otros colectivos sociales a un grupo considerado

³⁰ BABIANO, José. (2000): “Ciudadanía y exclusión”, En: PÉREZ LEDESMA, Manuel (comp). *Ciudadanía y democracia*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias.

como el normal y el mayoritario. Las actuales dudas y desorientaciones en la reconstrucción del estado social sólo pueden superarse, en consecuencia tomando una vía más ágil, flexible y democrática, y ésta se halla en reconocer que las diferencias de identidad y cultura son elementos básicos a respetar y, a la vez, a integrar para construir un consenso de carácter superior, a partir del diálogo y la formación de valores creados en el respeto y en el reconocimiento mutuo.

Los *derechos de tercera generación* (ya detallados y analizados en el capítulo 2, dentro del apartado sobre desarrollo y Derechos Humanos), abordan necesidades relacionadas con la conservación del medio ambiente, la expresión de identidades minoritarias, la defensa de los consumidores, reflejan la aparición de nuevos actores y nuevos problemas. Son derechos fundamentales que van más allá de la filosofía distribucionista del estado social clásico de posguerra, indican la complejización y multideterminación de las necesidades en las sociedades industriales avanzadas.

Parece que la única manera de reconstruir un nuevo pacto social es, por una parte, tener objetivos mundiales, pero también garantizar modos de gestión y participación abiertamente localizados y cercanos a los ciudadanos y espacios concretos, pacto en el que se integren, además nuevos sujetos sociales en una política de garantías para los colectivos débiles. La globalización tiene como consecuencia haber generado sujetos débiles que necesariamente deben ser tenidos en cuenta para construir un nuevo pacto. La nueva ciudadanía no puede ser perfilada por el mundo económico mercantil, sino que está llamada a ser un anclaje para la nueva constitución de una razón social que suponga una nueva visibilización del trabajo.

La visibilización del trabajo como relación social instituida y políticamente mantenida implica volver a darnos cuenta de que no solamente existe un empleo fortuito e individualista por el que pujan las personas de una manera absolutamente competitiva, en una economía absolutamente autorregulada, sino que existen regulaciones institucionales y estas regulaciones institucionales son el producto de la resolución de conflictos políticos, laborales y sociales en espacios concretos.

Otra de las opciones posibles es la radicalización del carácter democrático del Estado social, abriendo cada vez más espacios de decisión y de constitución del consenso. La burocracia que se ha generado alrededor de los Estados de bienestar occidentales es el resultado de la propia falta de participación de los sujetos implicados en él. En estos momentos, sino queremos caer en el discurso del privatismo absoluto, tenemos que reconocer que desburocratizar el Estado de bienestar no es remercantilizar, sino movilizar para abrir y ampliar los espacios de participación lo que significa, en último término, encontrar nuevos discursos y nuevas posibilidades de armar convenciones coherentes para los miembros de unas sociedades cada vez más fragmentadas como son las sociedades occidentales; y en ese sentido postular por una nueva *ciudadanía compleja*. El trabajo y la realidad salarial por sí misma, cada día parece más limitado como elemento de generación de identidad homogénea y autónoma puesto que está cada vez más desarticulado socialmente, sin embargo la defensa de lo público y

de una ciudadanía social basada en los derechos de bienestar parece un elemento básico y sustancial en el reforzamiento de la solidaridad institucional general.

4.1.2. La competencia cívica

La democracia es considerada en la actualidad como la mejor forma de gobierno (ver en esta investigación, el apartado de “governabilidad y desarrollo humano” en el capítulo 2 “*El desarrollo humano sostenible*”) y su vitalidad depende sobre todo de construir una sólida ética ciudadana. La democracia sólo se mantiene si se reconocen determinados principios o condiciones básicas: *la representatividad social, limitación del poder y principio de ciudadanía*. Cada uno de estos principios proporciona la cobertura necesaria para el análisis de tres dimensiones esenciales de la democracia: la dimensión social, la dimensión moral y la dimensión cívica. Bárcena (1999: 157-184)³¹.

Con la llegada de los 90 fue necesario redefinir la importancia y el valor del sentimiento de pertenencia a una comunidad y reelaborar la noción misma de ciudadano y la identidad cívica. La reflexión en torno a este concepto carece aún de orden aunque se han realizado algunos avances en cuanto al logro de una mayor síntesis conceptual. La mayor parte de los filósofos políticos que se han sumado estos años a las críticas de la tradición de pensamiento liberal y, por extensión, a la recuperación de la idea de la ciudadanía como un valor esencial del discurso político, culminen afirmando, con distinto tono y énfasis, que es justamente la modernidad y sus valores asociados, resumidos por R. Alejandro (1993)³² en tres factores: la emergencia del valor de la subjetividad, la universalización del principio de autonomía y la creciente división de la vida social en esferas separadas como lo público y lo privado, la causa principal de una errónea definición del ideal de ciudadanía. La pérdida de un mundo común y de espacios de aparición en los que el ciudadano/a puede manifestarse como tal, son consecuencias de una modernidad en la que los hombres no pueden convertirse en ciudadanos del mundo. La modernidad trajo como consecuencia un exceso de individualismo, la reducción de la razón a la razón instrumental y la pérdida de libertad como consecuencia de un gobierno inspirado en un inmenso poder tutelar. La redefinición de la ciudadanía surge como respuesta para recuperar esa falta de libertad y conlleva una propuesta política basada en la participación, tanto en los diversos niveles de gobierno, como en asociaciones voluntarias. También es el resultado de una evolución natural del discurso político, porque la ciudadanía parece integrar las demandas de la justicia y de pertenencia a una comunidad. Otro de los motivos para el interés reciente en conceptualizar la ciudadanía es la convicción de que la estabilidad de la democracia no depende tanto, o solamente, de la justicia y de su estructura básica como de determinadas cualidades y actitudes de los ciudadanos/as³³.

³¹ BÁRCENA, Fernando. (1999): “La educación de la ciudadanía” en: BÁRCENA, F.; GIL, F.; JOVER, G. *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

³² ALEJANDRO, R. (1993): *Hermeneutics, Citizenship, and the Public Sphere*. New York, SUNY Press.

³³ BÁRCENA, Fernando. (1999): Op. cit.

Sintetizar diferentes modelos de ciudadanía es una tarea muy compleja ya que la ciudadanía es un concepto esencialmente contestable y controvertible. Vamos a analizar un primer aspecto que Bárcena (1999) califica como “la competencia cívica”.

El objetivo fundamental de la educación cívica se puede encerrar en la idea del incremento de la competencia del hombre en tanto que ciudadano, en su papel de agente cívico. Todo ciudadano tiene el derecho a determinar el rol que desea jugar dentro del proceso político. Con el objeto de poder realizar inteligentes decisiones y como ayuda en su proceso de autodefinición, los ciudadanos deben comprender las diferentes tradiciones relativas a las obligaciones cívicas, puntos de vista alternativos sobre derechos y responsabilidades cívicas, medios efectivos de participación y problemas más habituales que plantea la ciudadanía. Así pues, ser un ciudadano competente significa llegar a comprender que somos gobernantes y gobernados. Por eso el proceso educativo de formación de la competencia cívica, y de definición del rol de la ciudadanía, incluye, entre sus objetivos más básicos, ser capaz de analizar y evaluar las diferentes concepciones rivales de la ciudadanía. Implica ser capaz de defender una posición personal sobre las responsabilidades que entraña la ciudadanía y conocer lo que un buen gobierno, en una democracia constitucional, requiere de nosotros como ciudadanos.

Para Bárcena el contenido de la competencia cívica implica cuatro atributos esenciales: ejercicio de juicios decisivos sobre asuntos públicos, devoción por el bien público, educación o desarrollo moral y sentido y disposición para el servicio a la comunidad. Estos atributos están basados en dos dimensiones principales que funcionan como columnas vertebrales de la competencia cívica: la dimensión moral y la dimensión cognitiva.

La dimensión moral de la competencia cívica

Se expresa en un conjunto de capacidades que algunos filósofos políticos han llamado “virtudes públicas”. Camps (1990)³⁴. Aparece como respuesta esa cultura del “individualismo de la autorrealización” que hizo incompatibles el pluralismo y el sentido de la comunidad. La construcción del carácter moral de los ciudadanos, en un contexto social moderno y pluralista, permite sostener la vida democrática e impedir que se pervierta, además sitúa las nuevas posibilidades del desarrollo tecnológico en un contexto de ecología moral. El aspecto de la moral ciudadana nos parece fundamental para complementar nuestro recorrido sobre el concepto de ciudadanía y su significación social. Vamos a utilizar un artículo de Carlos Thiebaut (2000:345-464)³⁵ en el que aborda de forma muy interesante los núcleos de tensión en nuestra experiencia moral contemporánea y su relación con el concepto de ciudadanía.

Para Thiebaut el centro problemático e innovador de nuestra experiencia moral en relación a la ciudadanía reside en la tensión entre una ciudadanía cosmopolita y una ciudadanía local y particularista.

³⁴ CAMPS, V. (1990): *Virtudes públicas*. Madrid, Espasa Mañana.

³⁵ THIEBAUT, Carlos. (2000): “La moral ciudadana”. En: PÉREZ LEDESMA, Manuel (comp). *Ciudadanía y democracia*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias.

Primera tensión: las responsabilidades cosmopolitas

Las responsabilidades cosmopolitas, la responsabilidad de las sociedades presentes con respecto a las sociedades presentes y con respecto a las generaciones futuras atan a lo concreto y materializan la conciencia moral. No se trata sólo de pensar moralmente nuestros vínculos con todo ser racional, con todo miembro de la especie, se trata, también, de saber qué se espera de nuestras acciones, de nuestros comportamientos. El ciudadano no se define sólo por los derechos que tiene, sino también por las responsabilidades que objetivamente pueden atribuírsele y que va siendo presionado a asumir conscientemente.

Esta tensión entre nuestras capacidades de intervención y de conocimiento y nuestras responsabilidades cosmopolitas, nace en gran parte de la conciencia de la posibilidad de fracaso. Si no hay formas expeditas y seguras de fijar qué debe hacerse, se abisma la sensación de que nuestras acciones requieren la absoluta pero insegura seriedad de la moral a la hora de plantearlas y justificarlas. Nuestra condición cosmopolita es, paradójicamente, cada vez más exigente y, al mismo tiempo, más frágil. Las responsabilidades cosmopolitas exigen formas e instituciones de acciones colectivas (de las sociedades presentes en relación a las sociedades presentes y futuras) cuyos perfiles son todavía profundamente problemáticos. El ciudadano del mundo es consciente de sus responsabilidades, pero los actos moralmente necesarios que racionalmente entiende que se le exigen no son fácilmente traducibles en actos posibles. La paradoja del estrato cosmopolita de nuestra moral es que las demandas normativas sobre nuestras acciones, cada vez más claras y definidas, no se corresponden aún con las posibilidades de acción, con instituciones y programas.

Segunda tensión: universalidad y particularidad o inclusión y exclusión

Los ciudadanos tienen conciencia de ser ciudadanos del mundo pero no logran coordinar sus formas de acción por medio de instituciones internacionales. La conciencia de lo globalmente necesario no se corresponde con lo local e inmediatamente accesible. Esta tensión se presenta de diversas maneras, en los espacios de nuestra moralidad toma forma como la tensión entre el espacio normativo de nuestros principios y el espacio normativo de nuestras prácticas.

Ante esta tensión existe una reacción que busca en lo local, y en lo particular la seguridad de las creencias compartidas y la materialización de ellas. El referente comunitario es necesario para hacernos individuos, pero desde un referente cosmopolita, comunidades que no se constituyan al pensar sólo en sí mismas sino que eduquen a sus miembros en la perspectiva de toda la especie humana y que canalicen en sistemas de acción la resolución de sus problemas.

Pero ese reclamo comunitario, basado en la fuerza de la naturalidad, de la seguridad y del acuerdo compartido, encarna y materializa una reacción polar contra las demandas de nuestra conciencia cosmopolita. Multiplica los signos se sospecha ante el universalismo y el cosmopolitismo, entiende a la globalización como un proceso de abstracción y de formalización que desconoce y

desconsidera las particularidades de la tradición, y que es ciega a las necesidades inmediatas del aquí y del ahora. El problema que surge es el del conflicto entre una cultura cosmopolita y una cultura comunitaria que define la identidad en términos de particularidad.

El momento cosmopolita de nuestra moral opera con una lógica de inclusiones, una lógica expansiva que incorpora elementos y consideraciones nuevas y amplía en términos geográficos y temporales su alcance. Al hacerlo empela como conceptos significativos un conjunto de categorías que se definen por su generalidad y por su universalidad.

Las formas de pertenencia particulares tienden a definirse, por el contrario, con tendencias a la exclusión, a la definición de lo que se es por el expediente de rechazo de aquello que no se es. La cultura particular, la comunidad tienden a definirse por sus fronteras, por sus límites, por la negación que cada uno hace de los demás. No es menester que la diferencialidad concluya lógicamente en la exclusión, lamentablemente la diferencialidad se está articulando políticamente como exclusión. Cabe pensar por ello que si, por una parte, la lógica cosmopolita tiene ante sí la prueba de fuego de hacer que su inclusión no sea ciega a las particularidades de nuestros contextos de socialización para, precisamente, ser relevante en ellos, por otra la lógica comunitaria tiene que superar la no menos importante prueba de hacer que su pertenencia diferencial y concreta no sea excluyente.

Este contraste entre la lógica inclusiva, universalista en el tiempo y en el espacio, del momento cosmopolita y la lógica exclusiva, particularista, de la cultura de la comunidad de pertenencia puede ser exagerado de diversas maneras. Los nacionalismos patológicos (xenófobos y etnocidas) y los cosmopolitismos desarraigados, ciegos a las particularidades culturales, serían ejemplos de esos extremos. Por eso, es pausable indicar que el contraste entre las lógicas morales de la inclusión y de la exclusión conforma una tensión determinante en el espacio moral de nuestra moral ciudadana. Estas dos lógicas polares se concretan en una diversidad de procesos que marcan conflictivamente la ciudadanía moral contemporánea.

Tercera tensión: autonomía y autenticidad

Cuando nos preguntamos cómo son o habrían de ser los ciudadanos en una cultura moral y política solemos acudir, de entrada, a analizar cuáles son o deberían ser sus virtudes, los modos socializados de ser, sus maneras de comportarse. Las diversas virtudes incorporan, pues, elementos descriptivos (que emplean los ciudadanos para definir sus mutuas expectativas, por ejemplo en forma de valores) y elementos normativos (que cumplen el papel de establecer criterios justificados de validez de sus actos y maneras de ser, por ejemplo en forma de principios). La modernidad ha incorporado diversas virtudes como la de la tolerancia, y esas virtudes (quizá sobre todo las llamadas virtudes públicas) remiten tanto a nuevas institucionalizaciones de la convivencia como a maneras normativamente justificadas de argumentar y de ser, correctamente, sujetos morales y ciudadanos. Dos nociones se han propuesto como candidatas para aglutinar y comprender al sujeto moral moderno: la idea de autonomía y la de

autenticidad. La autonomía indica que el comportamiento moral remite al ciudadano, al sujeto como única fuente de normas válidas. La autenticidad apunta a que la forma primera de la conciencia moral y de la existencia moral es tanto la veracidad con la que asumimos las tareas de nuestra existencia como la verdad de aquello que creemos. Ambas candidatas coexisten, de manera tensa y conflictiva, en nuestras imágenes de lo que sería la virtud del ciudadano en las sociedades contemporáneas.

Estas dos lógicas entran en tensión de diversas maneras y se complementan. Un ciudadano sólo auténtico –un ciudadano que sólo habite el espacio moral de los valores para él verdaderos- carece de las ideas de respeto a las diferencias y de simetría en el espacio público expansivo. Un ciudadano sólo autónomo –aquel que habite sólo en el espacio de la atribución normativa del respeto, una atribución que se expresa en principios y normas universales- pierde de vista los vínculos que cada uno sostiene y que él mismo sostiene con las creencias y con la capacidad de revisar esas propias creencias. Si nos fijamos ahora en la política, en el espacio político de la convivencia, una noción sólo auténtica de la política arrastra, vertiginosamente, hacia las definiciones excluyentes, mientras que una noción sólo autónoma olvida los entendimientos culturales que subyacen a nuestros acuerdos e instituciones. La antropología moral y política del ciudadano está constituida por un tenso equilibrio entre nuestra autonomía y nuestra autenticidad. Este equilibrio sólo puede resolverse si el ciudadano es reflexivo.

Un sujeto reflexivo es aquel que, en primer lugar, puede y sabe atender tanto a la universalidad de las demandas morales atribuibles a todo sujeto como un sujeto autónomo como a la particularidad de las interpretaciones que cada uno haga de sus propias demandas e intereses. Por eso, en segundo lugar, un sujeto reflexivo es aquel que sabe ubicarse en el lugar del otro, de todo otro, como alguien diferente con quien puede no obstante, encontrar marcos razonables de convivencia. En tercer lugar, un sujeto reflexivo es quien sabe que las creencias que sostiene pueden ser siempre revisadas y discutidas a la luz de los aprendizajes que adquiere al ponerse simétricamente en el lugar del otro y cuando, al hacerlo, establece formas de convivencia.

El esbozo del sujeto reflexivo, del ciudadano moral de una cosmópolis compleja, no sólo es, pues un ideal abstracto. Es también un modelo que recoge lo que entendemos por nuestra tensa moralidad. Un sujeto reflexivo es un sujeto tolerante, considerando la idea de la tolerancia el centro de nuestra vida moral. La tolerancia no es sólo una virtud sino que es una idea que se encamina a configurar una forma institucionalizada de convivencia, definiendo las relaciones con otros en el espacio público. Sólo si somos reflexivos podemos ser tolerantes, sólo aprendiendo tolerancia llegaremos a ser reflexivos.

La dimensión cognitiva

Reúne un conjunto variado de conocimientos, habilidades y destrezas cívicas, las cuales proporcionan información adecuada para el ejercicio del juicio político. La necesidad de formación del juicio cívico-político viene explicada por el hecho de que uno de los rasgos típicos de nuestras sociedades pluralistas y

multiculturales es la ausencia de un fundamento claro, y globalmente aceptado por todos, que sirva de base para nuestras deliberaciones y juicios sobre asuntos públicos.

La carencia de sistemas éticos e ideológicos uniformes en la base de las prácticas sociales y el hecho de que se reconozca como rasgo principal de la vida política y democrática el principio de discusión y discrepancia fomenta la incertidumbre ciudadana y, consecuentemente, parece requerir un esfuerzo orientado a la formación de una ciudadanía capaz de enjuiciar la política y los asuntos de la vida pública, no a título meramente individual, es decir, desde el esquema de una cultura del individualismo, sino desde la perspectiva de la deliberación común.

En toda acción con consecuencias públicas es necesario proceder a un proceso de deliberación, diálogo y elección colectiva en la que construimos nuestros juicios desde un pensamiento común. Una ciudadanía educada madura y competente lo es no sólo por la destreza con la que habitualmente conforma su conducta de acuerdo a determinados valores, actitudes y virtudes cívicas, sino además por el grado en que el ciudadano se forma o construye un pensamiento inteligencia o *mentalidad representativa* la cual sirve de asiento y de validez al ejercicio de la capacidad de juicio, concebida ésta como facultad política y un rasgo esencial del ciudadano educado.

En un contexto democrático el acuerdo entre los ciudadanos generado a través del diálogo público es central para la legitimidad de las instituciones. En la realización de estos procesos de diálogo y deliberación común, el juicio como facultad política, se convierte en una destreza fundamental del sujeto, en tanto que ser político. En consecuencia, la facultad de juicio reposa en lo que de acuerdo con la tradición kantiana recogida por Hannah Arendt (1968)³⁶ se conoce como "*inteligencia o pensamiento representativo*":

"La facultad de juzgar reposa sobre un acuerdo potencial con el otro, y el proceso de pensamiento en el juicio no es, como en el proceso mental del razonamiento puro, un diálogo entre el yo consigo mismo; se encuentra siempre y originariamente, incluso si me encuentro a solas realizando mi elección, en una comunicación anticipada con otro con el que debo finalmente encontrar un acuerdo. Es de este acuerdo potencial del que el juicio deriva su validez específica".

La facultad de juicio es una facultad no sólo política sino de carácter moral; es decir, un proceso de elección que realizamos en el contexto de nuestras interacciones con los demás y que nos sirve para evaluar las situaciones moralmente relevantes, para identificar las acciones moralmente correctas mediante la imaginación moral e interpretar las intenciones de los demás, sus máximas o sus preceptos de conducta.

Así pues la facultad de juicio, en tanto que juicio político, implica formarse lo que llamamos *inteligencia representativa*: en este tipo de inteligencia o

³⁶ ARENDT, H. (1968): *La crisis de la cultura. Huit exercices de pensée politique*. Paris, Gallimard.

pensamiento el componente “representativo” supone la capacidad para adoptar la perspectiva del otro, la capacidad para alargar el propio pensamiento, el proceso de deliberación más allá de la posición que uno ocupa cuando reflexiona sobre un asunto público dado. Una correcta educación cívica de los ciudadanos contribuye de una manera directa a fortalecer éticamente la forma de vida democrática a través de procesos dialógicos de deliberación compartida, toma de decisiones y formulación de juicio. La reflexión, la educación de la reflexión – desde el pensamiento propio al representativo- sienta así los pilares de un tipo de cultura que *sabe cuidar de las cosas del mundo*, por una asimilación del sentido moral con el sentido del gusto.

El ejercicio de la ciudadanía

Ejercer la ciudadanía supone participar de forma activa en los asuntos de la ciudad, entendiendo la ciudad como el espacio social, cultural, económico, político y de convivencia que se caracteriza por no ser excluyente a nadie bajo ningún concepto. El ejercicio de la ciudadanía por parte de cada persona es todo aquello que traduce y pone en práctica vivir la ciudad como sujeto activo y responsable, es decir, capaz de tomar parte de lo que acontece y de dar cuenta de ello. Por tanto el ejercicio de la ciudadanía requiere sentirse concernido por los asuntos colectivos, constatar y comprender que los problemas globales nos atañen.

Las sociedades democráticas necesitan ciudadanos/as reflexivos respecto de los grandes temas que en ellas se suscitan; ciudadanos que sepan construir su propia opinión y que participen activamente en las decisiones sociales. Sujetos que sean miembros conscientes y activos de una sociedad democrática, que conozcan sus derechos individuales y sus deberes públicos y, por ello, no renuncien a la gestión política de la comunidad que les concierne, ni deleguen automáticamente todas las obligaciones que ésta impone en manos de los “expertos en dirigir” (Aguilar y otros, 2000³⁷).

Existe una tendencia actual a considerar como usuarios a las personas desde un sentido funcionalista:

“El hombre no es más que un costo a reducir en comparación con los demás recursos o una oportunidad de beneficios, tanto cuando se le emplea, como cuando se le aparta como inservible”. Petrella (2000)³⁸

Es urgente cubrir el déficit creciente de humanidad en las sociedades actuales poniendo al ser humano en el centro, no la persona como consumidor/a, trabajador/a, contribuyente sino en tanto que ciudadano/a. Para ello vamos a

³⁷ AGUILAR, T.; CALLEJO, ML.; DEL PALACIO, C.; GÓMEZ, I. ; MARCO, B. (2000): “Construir la ciudadanía plural para un mundo en cambio. Retos a la formación del profesorado”. Ponencia presentada en el Seminario: *Education á la citoyenneté européenne en milieu scolaire*. Organizado por “Education for an Interdependent World”. EDIW. Bruselas, 27 y 28 de octubre 2000.

³⁸ PETRELLA, R. (2000): *Diario 16*. Viernes 25 de febrero 2000.

enunciar algunas exigencias básicas para el ejercicio de la ciudadanía propuestas por Berta Marco (y otros) 2002³⁹:

- *Desear y querer verdaderamente el cambio, además creer en él y trabajar por él.* Consiste en fomentar la corresponsabilidad con el destino de nuestro mundo.
- *Tener conocimiento intelectual y moral de las repercusiones de nuestros actos: qué pasa, cómo pasa y por qué.* Vivimos en una sociedad compleja en la que las distancias entre las actuaciones y sus consecuencias son muy grandes y opacas. Es necesario eliminar la “inocencia” y caer en la cuenta de cómo y cuándo estamos contribuyendo a fenómenos o situaciones aparentemente lejanos.
- *Percibir lo relevante y nombrarlo.* La ideología dominante funciona de forma que organiza y legitima las experiencias con el fin de que la gente quede situada dentro de una estrecha gama de discursos, limitando las opciones e impidiendo producir otros puntos de vista y modos de ver el mundo. Sin embargo el mundo visto desde abajo es un escándalo, hay que agudizar la capacidad para poner de relieve lo que en la complejidad de nuestras sociedades se mantiene oculto.
- *Comunicación con otros: aprender un lenguaje no es sólo saber escribirlo correctamente, sino estar en disposición de usarlo adecuadamente para dar cuenta de algo y para entender acerca de algo con otro.* Es la tarea de hacer posible lo colectivo. Desarrollar la competencia comunicativa basada en el diálogo, es el ejercicio de ciudadanía enfocada desde la racionalidad comunicativa y su búsqueda de consensos en los procedimientos para la toma de decisiones compartidas.
- *Actuar con la lucidez que se tiene, contando con que no es posible saberlo todo, gestionar la complejidad y la incertidumbre.*

4.1.3. Ciudadanía global y democracia cosmopolita

Las teorías de la ciudadanía y las teorías de la democracia marcan el advenimiento de la ciencia política moderna y reflejan en sus complejidades los retos teóricos y prácticos de la democracia en las sociedades contemporáneas. Ambas, teorías de la ciudadanía y teorías de la democracia fundamentan también los dilemas de la negociación del poder en las sociedades democráticas.

Carlos Alberto Torres⁴⁰ (2001) nos muestra diversas contradicciones y dilemas en la teoría de la ciudadanía:

En primer lugar para los neoconservadores la ciudadanía está regulada por relaciones de mercado; es decir la ciudadanía depende de la capacidad para competir con éxito en los mercados (internacionales). De ahí que el ciudadano

³⁹ MARCO, Berta (Coord.); AGUILAR, T.; CALLEJO, ML.; GÓMEZ, I.; JUARROS, O.; MOLINA, E.; VELASCO, C. (2002): *Educación para la ciudadanía*. Madrid, Narcea S.A.

⁴⁰ TORRES, Carlos Alberto. (2001): *Democracia educación y multiculturalismo*. México, Siglo XXI editores. (1ª edición en inglés, 1998).

aparezca como consumidor y, en consecuencia, que las grandes empresas, instituciones estatales, el capital y el trabajo sean importantes en espacios locales específicamente identificados (en el sistema global) más que en el Estado-nación. Únicamente los individuos que pueden participar como productores y consumidores en la logística de este arreglo global, vía la productividad, podrán adquirir ciudadanía. El resto es meramente ignorado porque carecen de un nicho económico hegemónico.

Desde la izquierda, empero, los límites de la ciudadanía surgen con la idea de los derechos humanos, los cuales en sus últimas consecuencias, desplazan todos los demás derechos adquiridos por la posición –nacimiento o adopción, de hecho la noción de derechos humanos, promovida internacionalmente, desafía las premisas de nacionalismo, nación y Estado, y la condición estatal como base institucional para la organización exclusiva de la ciudadanía. Para los abogados de los derechos humanos, la cuestión de ciudadanía es en realidad de carácter planetario más que nacional.

Por último las democracias liberales han predicado la ciudadanía como la piedra angular para la incorporación de los individuos en la vida política, no obstante que varios procesos fragmentan dicha vida política. Esto se aplica a la exclusión de los individuos que, si bien nominalmente ciudadanos, no pueden ejercer plenamente sus derechos. Aunque con frecuencia se les coacciona para que ejerzan sus responsabilidades y obligaciones, el hecho es que el pleno acceso a sus derechos se ve siempre frustrado.

La democracia radical

Al igual que la ciudadanía, la democracia se caracteriza por varias contradicciones y dilemas. En primer lugar está el hecho de que la democracia (como sistema político) ha venido a enlazarse con el capitalismo (como modo de producción). Esta situación ha dado por resultado una contradicción democrática sustantiva de individuos libres que carecen de igualdad real, lo que crea la necesidad de sucesivos acomodos democráticos.

La importante distinción política y teórica de la democracia como contenido frente a democracia como método de representación parece ser central en la discusión sobre instauración de la ciudadanía. La noción de democracia como derecho político y social no puede ser excluida de la noción de democracia como derecho económico, lo que Fraser (1997:173-174)⁴¹ denominó *democracia radical*:

“Doy por supuesto que para ser un demócrata radical en la actualidad se debe saber apreciar (y tratar de eliminar) dos diferentes clases de impedimentos a la participación democrática. Uno de tales impedimentos es la desigualdad social; el otro es el no reconocimiento de la diferencia. Conforme a esta interpretación, la democracia radical consiste en que la democracia actualmente requiere de la redistribución económica a la vez que del reconocimiento multicultural”.

⁴¹ FRASER, N. (1997): *Justice interruptus: Critical reflections on the “Postsocialist Condition”*. New York, Routledge.

La ciudadanía multicultural

Por último el multiculturalismo, como la democracia y la ciudadanía, también está marcado por profundas contradicciones. La primera es la distinción entre universalidad e identidad; es decir, que el conocimiento como dominio universal constituye la base de la racionalidad, derivado de la lógica de la Ilustración, y que la política de identidad refleja una serie de luchas localizadas que desafían cualquier posible noción de universalismo. En segundo lugar, y de manera similar a la contradicción de democracia, está el hecho de que las distinciones étnicas, raciales y culturales persisten en las sociedades que no son plenamente igualitarias, lo que crea serias tensiones entre libertad e igualdad.

Las teorías de la ciudadanía se relacionan con cada uno de los problemas de las relaciones entre ciudadanos y el Estado y entre los propios ciudadanos entre sí, en tanto que las teorías de la democracia se relacionan claramente con la conexión entre formas establecidas –ocultas y explícitas- de poder social y político, la intersección entre sistemas de representación democrática y participación y sistemas de organización política administrativa de la forma pública de gobierno. Por último, las teorías de la democracia necesitan abordar la interacción general entre democracia y capitalismo.

Finalmente las teorías del multiculturalismo, tan predominantes en el campo de la educación en los últimos veinte años, han surgido como una respuesta particular no sólo a la constitución de la materia de pedagogía en las escuelas ni a la interacción entre la pedagogía y la política en las sociedades democráticas, sino también como una manera de identificar la importancia de múltiples identidades (y por lo tanto, narrativas, voces y agencia) en la educación y en la cultura.

Carlos Alberto Torres (2001)⁴² relaciona y vincula las tres áreas de investigación: Las teorías de la ciudadanía con las teorías de la democracia y con las teorías del multiculturalismo, tratando de demostrar que para abordar los dilemas clave de la ciudadanía en las sociedades multiculturales es necesaria una teoría de la ciudadanía multicultural que desarrolle una teoría de la democracia. Para Torres las teorías del multiculturalismo se relacionan con el principal propósito analítico de las teorías de la ciudadanía. Ambas intentan identificar el sentido y las fuentes de identidad y las formas en competencia de identidad nacional, regional, étnica y religiosa. Pero las teorías del multiculturalismo han abordado la implicación de la clase, la raza y el género para la constitución de identidades y el papel del Estado de una manera que, en términos generales, no lo han hecho las principales teorías de la ciudadanía. Por otra parte Torres encuentra en estas teorías un fundamento práctico que también las acerca a teorías de la democracia porque a éstas les interesa no sólo la participación, la representación y los controles y equilibrios de poder, sino también las maneras de promover la solidaridad más allá de los intereses particulares o formas específicas de la identidad:

⁴² TORRES, Carlos Alberto. (2001): Op. cit.

“Las teorías de la ciudadanía, las teorías de la democracia y las teorías del multiculturalismo, en sus esferas específicas de influencia y lugares empíricos, no sólo se debaten por definir un sentido de identidad (por la idea de un ciudadano democrático y un sujeto político multicultural), incluidas todas sus fuentes contradictorias, sino que también buscan definir enérgicamente los límites y las posibilidades de formas de sociabilidad que promuevan la capacidad de los individuos de tolerar y trabajar juntos con personas diferentes. Asimismo estas teorías pueden incrementar la capacidad de las personas y el deseo de participar en el proceso político de promover el bien público y la responsabilidad social. Finalmente, estas teorías contribuirán a la buena disposición de los individuos a ejercer al autocontención y la responsabilidad personal en sus demandas económicas y en elecciones personales que afecten a la salud y la riqueza de la sociedad y el medio ambiente así como el proceso de formación de comunidad/es”. Torres, C. A. (2001:15)⁴³

Torres apuesta por una teoría de la ciudadanía multicultural que tome en serio la necesidad de desarrollar una teoría de la democracia que ayude a mejorar (sino es a eliminar) las diferencias sociales, la desigualdad y la inequidad dominante en la sociedades capitalistas, y una teoría de la democracia que sea capaz de abordar las graves tensiones entre democracia y capitalismo, por una parte y formas democráticas sociales, políticas y económicas por otra.

La construcción de un “nosotros” heterogéneo

La cuestión medular de la educación actual es el papel que les correspondería desempeñar a las instituciones y prácticas educativas en la constitución del pacto social que articula la democracia. Esto nos conduce a la construcción del ciudadano democrático. La democracia significa un proceso de participación en la que todos son considerados iguales. Sin embargo la educación involucra un proceso por el cual los miembros inmaduros se identifican con los principios y la forma de vida de los miembros maduros de la sociedad. En consecuencia, el proceso de construir al ciudadano democrático no comprende sólo la formación cultural, sino también principios articulados de socialización democrática y pedagógica en individuos que no están plenamente equipados para el ejercicio de sus obligaciones y derechos democráticos.

“Cultivar el espíritu de la solidaridad a través de las líneas de la diferencia”, Torres (2001:277)⁴⁴. Necesitamos desarrollar estructuras flexibles para la solidaridad en las escuelas, que tomen en serio la necesidad de reforma democrática. La diversidad cultural es uno de los principales subproductos del creciente proceso de globalización económica, cultural y política, que es de una intensidad sin paralelo en la historia de la humanidad. La globalización produce toda clase de implicaciones para la configuración multicultural, multilingüe y multiétnica de las comunidades locales.

En términos de contrato social, no sorprende que la diversidad sea un reto clave para cualquier institución de educación superior en el cumplimiento de los

⁴³ TORRES, Carlos Alberto. (2001): Ibidem ant.

⁴⁴ TORRES, Carlos Alberto. (2001): Ibidem ant.

estatutos encaminados a la acción afirmativa y a encarar las crecientes demandas sociales y educativas.

Sin embargo es imposible lograr lo anterior sin contar, paradójicamente, con una cultura comunitaria, explicada por Gitlin (1995:218)⁴⁵:

“Para ser ciudadanos activos del conjunto, deben dedicar tiempo, día con día, a fraternizar a través de las líneas, a cultivar híbridos culturales, criticando la estrechez de la tribu, concibiendo ideas que la gente diferente de ellos podría compartir. Siempre es posible respetar los derechos democráticos de distintos grupos a organizarse como quieran, sin dejar por ello de refutar enérgicamente la ampliación de la diferencia”.

La dificultad estriba en construir la “otredad” y mantenerla sin perjuicio del “nosotros”. Para ello Carlos Alberto Torres (2001:320-323)⁴⁶ nos expone una serie de virtudes que sustentan su concepto de ciudadanía multicultural, ciudadanía que posibilita el convivir desde un “nosotros” heterogéneo:

- La primera virtud que defiende es la tolerancia, basada en el conocimiento, la disciplina y la autorreflexión. La tolerancia requiere un proceso sistemático de autovigilancia y autoconciencia para identificar los orígenes de preconcepciones y prejuicios. También requiere conocimiento para desafiar la ignorancia, que es sin duda una de las bases del prejuicio racial, sexual, de género, religioso y de clase, y disciplina en un sistemático ejercicio de introspección e investigación.
- La segunda virtud se basa en una epistemología de la curiosidad.
- La tercera es la esperanza. La esperanza evita el cinismo que nos hace seguir como de costumbre porque nada va a cambiar.
- La cuarta virtud está basada en un amor espiritual que reconcilie fe en la naturaleza humana y razón y pasión en nuestras acciones.
- La quinta virtud es la capacidad de dialogar. Esta basada en la teoría de Habermas, como principio básico para construir socialmente el discurso ideal y la racionalidad comunicativa, es decir la capacidad de comunicar y aceptar reclamaciones válidas, un factor en la comunicación que va más allá de la simple coherencia. Tres elementos intervienen en esta noción de diálogo como racionalidad comunicativa: primero, la noción de intersubjetividad en la validez de las reclamaciones (la posición de la persona en el diálogo es relevante); segundo el modo de argumentar (que varía según la disciplina, interacciones, profesiones, etc.); y finalmente, la idea de la posibilidad de alcanzar un acuerdo racional. Así, el diálogo implica el mutuo reconocimiento de los diversos individuos, la capacidad de evaluar las

⁴⁵ GITLIN, T. (1995): *The twilight of common dreams: why America is wracked by culture wars*. New York, Henry Holt.

⁴⁶ TORRES, Carlos Alberto. (2001): Op. cit.

reclamaciones de validez y los modos de interacción argumentativa, así como el objetivo de alcanzar una actitud racional y la comprensión en el conjunto del intercambio. La racionalidad comunicativa presupone que los seres humanos llegan a la mayoría de edad como individuos no sólo a través de sus intercambios con la naturaleza y con otros seres humanos sino por la capacidad de desarrollar su competencia y racionalidad comunicativas. La racionalización comunicativa, que se presenta no sólo como precondition para el diálogo, sino también como uno de sus principales resultados, es una reclamación central y virtud de la ciudadanía democrática multicultural.

Gobernación democrática cosmopolita

En este contexto se plantea la necesidad de crear nuevos marcos de gobernación local, fortaleciendo las instituciones y regímenes internacionales existentes o creando otros nuevos. Además es esencial dar a estas instituciones carácter y contenido democrático, permitiendo la participación de los ciudadanos en los asuntos internacionales. Esta es la propuesta de la “gobernación democrática cosmopolita”, que surge como un proyecto político cultural para adaptarse a nuestra era, en términos de Ulrich Beck (2002)⁴⁷, la perspectiva cosmopolita es un intento de superar los análisis basados en la visión del Estado-nación y de producir conceptos capaces de reflejar el nuevo mundo transnacional. En palabras de Silveira (2000)⁴⁸:

“La ciudadanía para no ser excluyente, debe ser progresivamente desnacionalizada, desterritorializada y democratizada y pasar a fundarse en criterios respetuosos con la dignidad humana, la igualdad de derechos y el respeto a las diferencias”.

Surge así la noción de una ciudadanía global, que se enmarca dentro de las propuestas de una democracia cosmopolita, sería una ciudadanía múltiple, término que acuña Michael Edwards (2002)⁴⁹, las personas podrían disfrutar de múltiples ciudadanía y la pertenencia política a las diversas comunidades que les afectan de forma significativa.

Este ejercicio de ciudadanía múltiple implica unos derechos y unas responsabilidades, como miembros de comunidades, como ciudadanos de un país, como consumidores del mercado global y en el futuro como bases electorales de regímenes internacionales. El sentimiento de pertenencia a una comunidad global va ligado a unos derechos y deberes que adquieren una dimensión supra-estatal.

La consecución de una ciudadanía cosmopolita exige, en lo que se refiere a los derechos políticos, democratizar el espacio global, y en lo que se refiere a los derechos sociales, dotar a la justicia de una dimensión planetaria. El estatus de ciudadanía se constituye como un elemento unificador e integrador de la

⁴⁷ BECK, Ulrich. (2002): “Haz la ley no la guerra” en: *El País*. 16 de octubre.

⁴⁸ SILVEIRA, Héctor. (2000). “La vida en común en las sociedades multiculturales aportaciones para un debate”. En: *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid, Editorial Trotta.

⁴⁹ EDWARDS, Michael. (2002), *Un futuro en positivo*. Barcelona, Intermon-Oxfam.

sociedad. No es sólo un estatus que reconoce unos derechos políticos, sino también un proceso y una práctica por la que los ciudadanos comparten unos valores y normas de comportamiento que posibilitan la convivencia y les dota de una identidad colectiva global⁵⁰.

David Held (1997)⁵¹ concibe la estructura de la comunidad política cosmopolita como una red. Existirían centros de decisión de diferentes niveles (local, nacional, transnacional, continental y mundial), estas instituciones globales establecerían un marco legal general dentro del cual los diversos órdenes de poder serían autónomos. Este cosmopolitismo de Held es un proyecto animado por un ideal democratizador. Democratizar significa atribuir a las personas poder de decisión en todos los asuntos que afectan a sus vidas. También implica redistribuir el poder de decidir acerca de las cuestiones colectivas. Y esta redistribución debe realizarse no sólo en el espacio global, sino también en el ámbito local y estatal.

Es importante detenerse en este contexto en la experiencia de la Unión Europea, ya que puede considerarse un microcosmos de la globalización que, además de haber integrado los mercados, está transformando el concepto de Estado, de soberanía, de comunidad política y de ciudadanía. Es en la Unión Europea donde más se ha avanzado el proceso de liberalización económica, pero también es donde se ha tomado más conciencia de un marco común de gestión y regulación del mercado y la sociedad. Aparece el concepto de ciudadanía europea, complementaria de la ciudadanía nacional. En los años noventa el tratado de la Unión Europea (Maastricht, 1992) dio un contenido preciso al concepto de ciudadanía europea, y el posterior Tratado de Ámsterdam definió su relación de complementariedad con la ciudadanía nacional.

Al tiempo, la cada vez mayor intensidad de los intercambios económicos y la pérdida de esferas de competencia por parte de los Estados nacionales llevó a Habermas (1994:341-358)⁵² a defender que una cultura política común, supranacional y compartida, aún con todas las variaciones derivadas de las diferentes tradiciones e historias particulares, permitiría construir una auténtica ciudadanía europea, entendida como un compromiso común a favor del bienestar comunitario. En ese sentido la Unión Europea representa un modelo, a escala regional, de la "gobernación democrática cosmopolita", que además de abogar por la liberación de los mercados en aras de la eficiencia económica, establece mecanismos de cohesión social y un marco de gobernación democrática.

La ciudadanía global o cosmopolita pretende ser una alternativa a la globalización neoliberal. El neoliberalismo ha reducido al ciudadano a mero consumidor. Como los procesos de exclusión social ya no responden a lógicas exclusivamente nacionales, impiden el ejercicio de la ciudadanía y ponen en

⁵⁰ MESA, Manuela. (2003): "Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita. En: *Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. Madrid, Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM).

⁵¹ HELD, David. (1997): *La democracia y el orden global*. Barcelona, Editorial Paidós.

⁵² HABERMAS, J. (1994): "Citizenship And national Identity: Some Reflections on the future of Europe". En: S; TURNER y P. HAMILTON, eds. *Citizenship: critical concepts*. Londres. Routledge. 2 vols.

cuestión el sistema democrático tradicional. Por este motivo los conceptos de democracia cosmopolita y ciudadanía global tienen una importante dimensión normativa y responden a un imperativo ético, moral y político para la reconstrucción de la teoría y práctica democráticas en la era de la globalización.

4.2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Como hemos visto en el apartado anterior la ciudadanía no es ninguna esencia, sino una construcción social. Por eso ante sociedades cada vez más plurales y en las que el reconocimiento de la diversidad es inherente al mismo pluralismo, resulta evidente la necesidad de educar para una ciudadanía abierta y flexible que trascienda las diversidades y facilite espacios de diálogo y de entendimiento desde la identidad y la justicia. Se trata de avanzar hacia un concepto de ciudadanía que unifique la racionalidad universal de la justicia y sus exigencias, con el sentimiento de pertenencia a una comunidad y la participación en su construcción.

Pero la definición y el análisis de la educación cívica en contextos democráticos no es una cuestión fácil, puede ser estudiada desde diversas perspectivas. La más inmediata es la perspectiva pedagógica, o si se refiere psicopedagógica, la cual normalmente toma la forma de creación de instrumentos y materiales para el desarrollo de la competencia cívica, dentro del marco del sistema educativo formal, a partir del estudio de las formas de desarrollo y evolución del pensamiento y la conciencia socio moral en los sujetos. Bárcena, (1999)⁵³.

Luisa C. Pernalette (2003)⁵⁴ considera que la formación del ciudadano tiene unos prerequisites que la hacen posible:

- *La formación de la sensibilidad.* Educar los sentidos para que la realidad sea percibida adecuadamente. Educar los sentidos supone deponer algunos elementos de la cultura occidental, la velocidad, el ruido, el constante bombardeo de imágenes, aprender a ver, a oír, a tocar y a oler.
- *Crear que el otro puede y querer que el otro pueda.* De esta manera se posibilitan las metas. Hacer crecer la confianza mediante las decisiones adecuadas, para evitar que las propuestas organizativas mueran antes de nacer.
- *Dejar de considerar de forma unidimensional los problemas.* Esto implica sentirse parte del problema y también parte de la solución. Con esta actitud evitamos la indiferencia y aumentamos nuestra corresponsabilidad, los problemas de mi comunidad se vuelven mis problemas.

4.2.1. Sistemas de justificación de la enseñanza del civismo

Utilizando las investigaciones que se han realizado en diferentes campos de la educación como los estudios de Eisner (1995)⁵⁵ o de Gardner (1994)⁵⁶ en

⁵³ BÁRCENA, Fernando. (1999): Op. cit.

⁵⁴ PERNALETE, Luisa Cecilia. (2003): *Democracia, Participación, Ciudadanía*. Caracas, Venezuela. Federación Internacional de Fe y Alegría.

⁵⁵ EISNER, E. W. (1995): *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona.

educación artística, deducimos dos sistemas justificativos para la educación cívica:

- *El sistema de referencia contextualista o instrumental.* Para el cual la correcta determinación de un programa pedagógico de educación cívica (tanto sus medios como sus fines) pasa previamente por la comprensión del contexto donde dicho programa va a funcionar. Esta justificación contextualista privilegia el contexto y las necesidades objetivadas de aprendizaje y formación frente a los valores formativos intrínsecos del aprendizaje de la civilidad.
- *El sistema de referencia esencialista o intrínseco.* Afirma que la educación cívica aporta unos valores que son intrínsecos ya que el fenómeno cívico tiene un valor inmanente, es un fenómeno moral de la cultura que cuenta con sus propios sistemas de valoración.

Bárcena (1999:157-184)⁵⁷ considera que ambos sistemas de referencia justificativa son compatibles y resultan coherentes con el hecho de que el valor educativo de una forma democrática de organización de la vida social y pública depende sobre todo del grado de armonización y ajuste entre los valores intrínsecos y los principios de procedimiento democrático que les sirven de instrumento. La justificación esencialista de la educación cívica debe suponer un esfuerzo de reflexión teórico sobre el conjunto de valores sustantivos de la democracia, y en especial de aquellos que están en la base del fenómeno del civismo, concebido como una oportunidad única de aprendizaje socio-moral. El sistema de justificación contextualista atiende sobre todo, a los objetivos y medios, al contexto y a las circunstancias necesarias y propicias para implantar programas de educación cívica.

- *La ciudadanía como instrumento de transformación social.* Existe una justificación que complementa ambos sistemas a la que podríamos denominar transformadora, y entra dentro de la línea de reconstrucción del concepto de utopía que la posmodernidad disolvió. En tiempos de globalización, la educación para la ciudadanía global puede convertirse en un necesario instrumento de transformación social. Esta educación se basa en estrategias que ayudan a los grupos más desfavorecidos de la sociedad a analizar cómo afecta la globalización a la estructura social, y a desarrollar sus capacidades para poder conseguir sus metas de forma satisfactoria. Es importante que las personas estén informadas de sus derechos, pero además han de tomar conciencia crítica de la situación, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que explican por qué esos derechos no se materializan. Estas estrategias les tienen que permitir reaccionar frente a las situaciones no como víctimas, sino como sujetos activos con capacidad de resolver sus propios problemas. La educación se convierte en una condición que posibilita formas de ciudadanía que ofrecen a los miembros de los grupos dominantes y subordinados las posiciones como sujeto que

⁵⁶ GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.

⁵⁷ BÁRCENA, Fernando. (1999): Op. cit.

abordan lo que significa vivir en una sociedad que les brinda la oportunidad de dirigir y conformar la historia en términos emancipadores en lugar de dejarlos relegados como los sujetos u objetos de las prácticas opresoras y colonizadoras de dicha historia. Ben Agger (1989)⁵⁸.

El reconocimiento formal del estatuto de ciudadano no supone siempre disponer en la realidad de tal condición ni el que todos puedan hacerlo en igualdad de condiciones, a pesar de que a toda persona se le reconoce formalmente la condición de ciudadano, a muchos de ellos no se les permite ejercerla, no la disfrutan en el grado de plenitud con el que podrían hacerlo o no están capacitados para beneficiarse de los derechos que ampara. Y lo que es peor muchos no valoran su significado no son conscientes de su privación. La intervención educativa debe contemplar dos orientaciones complementarias: la de proporcionar “capacitación negativa para que el sujeto pueda evitar obstáculos al ejercicio de sus derechos y la “capacitación positiva” para vivirlos, desarrollarlos y hacerlos avanzar, colaborar con los demás, solidarizarse con ellos en el desarrollo de los derechos humanos. Resalta que la importancia de retomar el discurso sobre la ciudadanía radica no sólo en la conculcación de los derechos sino en evitar la pasividad ante su desconocimiento y la falta de respuesta ante las frecuentes violaciones conocidas de los mismos. Poco puede reclamar quien desconoce sus derechos. Implicar a la educación en el desarrollo de la ciudadanía significa, en primer lugar, dar a conocerlos, junto a sus recíprocos deberes. Gimeno (2003:11-34)⁵⁹.

4.2.2. Distintas orientaciones de la educación para la ciudadanía

La educación para la ciudadanía se puede orientar de distintas maneras atendiendo a la concepción de ciudadanía y de educación. En unas ocasiones la educación para la ciudadanía se plasma en una materia que tiene diversas denominaciones en otras es un enfoque transversal; una veces aparece explícitamente en los programas, y otras está implícita en los objetivos educativos, como sucede en España. En la LOGSE (1990) se expresan finalidades como “proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales” (Art. 12) o “formar a los alumnos para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica” (Art. 18) y se enumeran capacidades relativas a la comprensión de la realidad, al desarrollo de un sentido crítico, del espíritu de cooperación y la responsabilidad moral (Art. 19) que apuntan a un proyecto de ciudadanía. También se explicitan temas transversales como la educación para el consumo, para el medio ambiente, para la igualdad de género. A la educación para la ciudadanía en España dedicaremos un apartado más extenso al final del capítulo, ahora vamos a determinar las grandes líneas hacia las que se orienta la educación del ciudadano.

⁵⁸ AGGER, Ben. (1989): *Fast capitalism: a critical theory of significance*. Urbana, University of Illinois Press.

⁵⁹ GIMENO SACRISTÁN, J. (2003): Op. cit.

El estudio de McAndrew, Tessier y Bourgeault (1997:57-59)⁶⁰ sobre las orientaciones y prácticas de la educación para la ciudadanía en Canadá, Estados Unidos y Francia concluye que es una expresión polisémica y ambigua, siendo algunos de sus significados:

- Enseñanza formal de los conocimientos relativos a las instituciones nacionales e internacionales y a los derechos humanos.
- Desarrollo del pensamiento crítico a partir de actividades tomadas de diversas corrientes como la “pedagogía de la cooperación” o la iniciación jurídica.
- Desarrollo de competencias y actitudes para la ciudadanía a través de una implicación mayor de los alumnos en los problemas reales de su propia comunidad, la democratización de las relaciones en la clase o en el nexo de la institución escolar.

Para ellos existen tres ejes de articulación:

- *La educación para la ciudadanía a través de los contenidos.* Son entendidos en sentido amplio, no quiere decir que formen parte de una materia específica con ese nombre. Se abordan integrándolos en una o varias disciplinas y como competencias que atraviesan el currículum.
- *Aprendizaje de la ciudadanía en el seno de la escuela.* Se realiza a través de actividades que exijan participación y susciten el compromiso, ya sea en el propio centro educativo o en otras realidades.
- *La construcción de la identidad personal y social.* Implica el conocimiento y el reconocimiento en la relación con uno mismo y con los otros. También incluye el ayudar al alumnado a afirmar su identidad y a encontrar su lugar en la sociedad, reconociendo a los otros y aprendiendo a vivir en una sociedad plural.

Kerr (2000:200-227)⁶¹ coincide en estas aproximaciones denominándolas como:

- *La educación sobre la ciudadanía* (conocimiento, comprensión de la historia y la vida política).
- *La educación a través de la ciudadanía* (participación activa en la escuela y en la comunidad local).

⁶⁰ MCANDREW, M.; TESSIER, C.; y BOURGEAULT, G. (1997): “L’éducation a la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-Unis et en France: des orientations aux réalisations”. *Revue française de pédagogie*, nº 121.

⁶¹ KERR, D. (2000): “Citizenship education: an international comparison”. En: *Education for citizenship*. LAWTON, D.; CAIRNS, J.; GARDNER, R. (ed). Londres, Continuum.

- *La educación para la ciudadanía* (herramientas, conocimientos, actitudes, valores para participar activamente en la sociedad).

Gimeno (2003:11-34)⁶² en el artículo “*Volver a leer la educación desde la ciudadanía*” nos abre varias vertientes para comprender el significado de la ciudadanía:

La primera, consiste en delimitar el modelo de persona (en un sentido no absoluto) que han de perseguir las prácticas educativas y las relaciones entre las personas para colaborar en la construcción del ciudadano desde la experiencia escolar, puesto que de una construcción se trata, no ya sólo jurídica, sino de una forma de ser personal y de un código de conducta para comportarse. Educar para la ciudadanía es una de las grandes narrativas modernas de la educación marginada que señala un camino a la utopía de querer mejorar al individuo educándolo como ciudadano para una sociedad y una vida más dignas. Esta narrativa debería formar parte de la formación inicial y permanente de los profesores en la educación obligatoria para incitarles a salir de una concepción restringida de la personalidad docente, muy centrada en los aspectos académicos.

La segunda vertiente es la de clarificar cuáles son las consecuencias operativas que tiene el modelo de ciudadanía para el reparto de responsabilidades en la educación, entendiendo que ésta compete a toda la sociedad, especialmente a la familia, a las escuelas, a los poderes públicos, a los medios de comunicación y a la sociedad en general. La educación para la ciudadanía es responsabilidad y tarea compartida, por lo que conviene aclarar los papeles de cada agente educativo, cómo deben ser desempeñados y coordinados.

Para Wilkins (2000:14-27)⁶³ las diferentes orientaciones de la educación para la ciudadanía deben estar basadas en los niveles de compromiso ciudadano, según esta premisa establece tres niveles distintos:

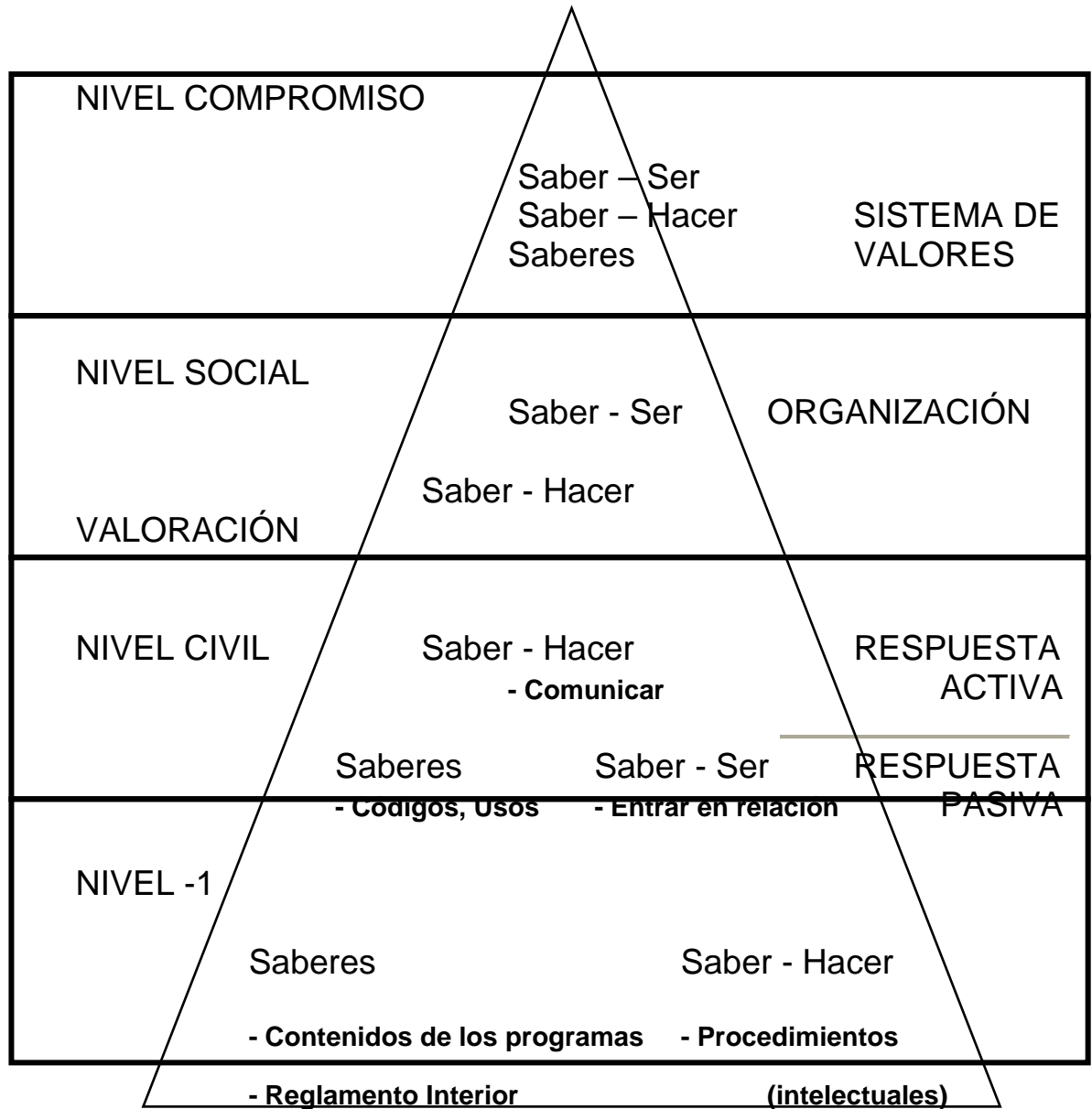
- Un nivel conformista enfocado al mantenimiento del orden establecido.
- Un nivel reformista que reconoce el conflicto y la ambigüedad y pretende reformar la sociedad mediante el desarrollo de la comprensión personal, el conocimiento y la reducción de prejuicios.
- Un nivel transformador, llamado también ciudadanía crítica, enfocado al cambio social a través de la crítica histórica, la reflexión crítica y la acción social.

Pauphillat y Braud (1999)⁶⁴ plantean niveles de ciudadanía relacionados con el grado de implicación de los estudiantes que representan con una pirámide ciudadana:

⁶² GIMENO SACRISTÁN, J. (2003): Op. cit.

⁶³ WILKINS, C. (2000): “Citizenship education”. En: *teaching values and citizenship across the curriculum. Educating children for the world*. BAILEY, R. (ed). Londres, Kogan Page.

PIRÁMIDE DE LA CIUDADANÍA (Pauphillat y Braud)



4.2.3. La educación para la ciudadanía en el ámbito escolar

La educación para la ciudadanía además de ser una expresión polisémica y ambigua (como acabamos de demostrar en los párrafos precedentes), presenta límites poco claros. Trataremos de tomar posición sobre sus horizontes y fronteras en cuanto a: las funciones del sistema educativo, los conocimientos necesarios para ejercer la ciudadanía, los espacios para la acción ciudadana y su relación con la construcción de la identidad personal y social.

⁶⁴ PAUPHILLAT, P.; BRAUD, M. (1999): *La citoyenneté au Collège et au Lycée. Guide méthodologique*. Paris, ARES.

Funciones del sistema educativo

Las funciones socializadora, instructiva y educativa de la escuela son tres pilares sobre los que construir una ciudadanía plural para un mundo en cambio. Un horizonte corto identifica la educación para la ciudadanía con la función socializadora de la escuela exclusivamente, ya se trate de preparar para la incorporación futura al mundo del trabajo o de formar ciudadanos/as para intervenir en la vida pública; un horizonte más amplio considera que para ejercer la ciudadanía se necesitan conocimientos y habilidades para poder comprender y transformar la realidad y una educación que desarrolle capacidades en los sujetos que les permiten construir su identidad personal y social aprendiendo a vivir y a construir con otros.

“El acceso generalizado a la información no es ya compatible con una escuela ‘santuario’ donde se dispensa una enseñanza intemporal, pues hoy no se puede pensar en aislar la escuela de los debates y conflictos de la sociedad” (McAndrew, Tessier y Bourgeault 1997/58-59)⁶⁵

Valores

Otro horizonte corto es convertir a la educación para la ciudadanía en un adoctrinamiento, basado en principios inamovibles y en emociones más que en reflexiones, en acomodación al orden social existente más que en revitalización de la democracia para superar sus contradicciones.

Conocimientos

Entendemos el conocimiento como una forma de desentrañar la realidad y de construirla, en la que intervienen las representaciones individuales y sociales de los sujetos, y la comprensión de la realidad como una reconstrucción de la misma.

Cada área de conocimiento con sus objetivos y contenidos propios tiene una dimensión ciudadana en cuanto que aporta una perspectiva desde la que explorar y comprender la complejidad de la realidad proporcionando conceptos lenguajes y procedimientos que permiten nombrar, descodificar, comunicar, comprender, explicar, reflexionar y criticar la realidad, actuar sobre ella y anticipar el futuro. La mayoría de las veces será necesario elaborar proyectos interdisciplinarios como por ejemplo “el aprendizaje de la deliberación y el debate en el tratamiento de problemas que afectan a la comunidad próxima”.

Morin (1999)⁶⁶ apuesta por ir más allá de abrir las fronteras entre las disciplinas, transformar aquello que genera estas fronteras: “los principios organizadores del conocimiento”. Propone relacionar el todo y las partes, lo local y lo global. “Desarrollar la aptitud para contextualizar y globalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación”.

⁶⁵ MCANDREW, M.; TESSIER, C.; y BOURGEAULT, G. (1997): Op. cit.

⁶⁶ MORIN, E. (1999): *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona, Seix Barral.

Espacios para la acción ciudadana

Implica la relación y participación de las familias en los centros educativos, la apertura de los centros a su entorno y trabajar de forma crítica los medios de comunicación social o los recursos que se ponen al servicio del aprendizaje.

Después de este breve resumen en el que vamos dibujando los rasgos que perfilan una educación para la ciudadanía global vamos a desarrollar ampliamente una serie de características que a nuestro parecer deben conformar la ciudadanía global:

La primera característica o el primer rasgo de identidad es; *La educación para la democracia participativa*, lo que implica una recuperación positiva de la política y de la participación; El segundo rasgo de identidad es: *la ampliación y transformación del espacio educativo*; el tercer rasgo que queremos detenernos a describir consiste en incorporar *una perspectiva multicultural crítica en un mundo global*

La educación para la democracia participativa

La globalización se encuentra detrás de la expansión de la democracia liberal en todo el mundo. Pero al mismo tiempo ha puesto de manifiesto los límites de un modelo (el de la democracia liberal representativa) que se muestra hoy claramente insuficiente y que ha entrado en profunda crisis. Se necesita una ciudadanía que fomente una democracia de la diversidad. Por otra parte el gobierno democrático real requiere la existencia de unidades menores en las cuales pueda ejercerse la soberanía popular.

La crisis de la democracia afecta a las instituciones de escolarización, como bien han señalado diversos autores como: Bastián (1986)⁶⁷ al analizar el modo en que las políticas neoconservadoras acrecientan el elitismo, la desigualdad y la jerarquización en las escuelas. Tales políticas a menudo se acompañan de mitos, como el impulso de reformas igualitarias, la idea de las exigencias del imperativo económico o las nuevas demandas que se exigen a las vinculaciones entre escuela y economía: por ejemplo, el fomento de la competitividad y la privatización al estilo de cómo deben funcionar los mercados según las tradiciones de la economía política neoliberal; y Ángulo Rasco (1995:25-33)⁶⁸ que nos habla del inicio de un “ciclo cualitativo” asociado a la hegemonía neoliberal que organiza los discursos desde el poder alrededor de la idea de “calidad de los sistemas educativos” interpretando las necesidades del sistema educativo en términos mercantilistas: extensión del ideal del cliente, privatización, centralización del control y desregulación organizativa.

La emergencia del sujeto ciudadano es una conquista en un contexto interior de desigualdad jurídica –la LODE (en España) no reconoce la igualdad ciudadana dentro de la escuela- y un contexto exterior de una compleja cultura

⁶⁷ BASTIÁN y otros. (1986): *Choosing Equality. The case of Democratic Shooling*. Piladelphia, Temple University Press.

⁶⁸ ANGULO RASCO, J. F. (1995): “El neoliberalismo o el surgimiento del Mercado Educativo”. *Kikiriki*, 35. Pp. 25-33.

social postmoderna en el que la lógica del mercado, el control tecnológico de la información y la perversión de la política dejan poco margen a la autonomía del sujeto, un contexto regulado institucionalmente al margen del sujeto. Rubio Carracedo (1998)⁶⁹ diferencia entre la democracia establecida que sólo busca en el ciudadano a un cliente electoral, frente a un proceso de ciudadanía democrática activa que construye la esfera pública. Para Martínez Bonafé la democracia en la escuela es formal y no representativa debido a la ausencia de la ciudadanía y a la ausencia de la conceptualización de la escuela pública como un espacio público democrático en el que el sujeto crea y recrea en la interacción con los otros la posibilidad social de su desarrollo autónomo. Martínez Bonafé propone llenar conceptualmente el discurso democrático que se ha ido vaciando.

Hoy la escuela compite con sistemas estructurados e institucionalizados mucho más potentes desde el punto de vista de la generación de conocimiento, del procesamiento de la información y la socialización cultural. Ésta es una de las principales paradojas: mientras que, en un proceso creciente de mundialización económica y cultural, la escuela se ocupa casi en exclusiva de una cuestión poco relevante –la organización más o menos obsoleta de informaciones científicas y culturales fragmentadas–, se le escapa por la puerta atrás del tiempo –la oportunidad histórica– de acudir a la raíz de problemas sociales y culturales en los que debería tener, ciertamente un papel relevante. Para solucionar esta situación Jaime Martínez Bonafé (2003:57-88)⁷⁰ propone el aprendizaje de la democracia como concepto y como proceso en la escuela. Martínez Bonafé toma la democracia no meramente como contenido curricular sino como elemento de aprendizaje práctico a través del ensayo de formas de vida democrática en la escuela. En este sentido sigue la propuesta de Dewey (1946:95)⁷¹, para él que la democracia constituía un compromiso participativo en la construcción de valores que regulan la convivencia humana, compromiso en el que el papel fundamental lo tenía la educación; y de Touraine (1994)⁷² que reclama una cultura democrática que incrementando la diversidad nos permita vivir en la mayor parte de espacios y tiempos posibles, a través del diálogo de los individuos y las culturas.

La recuperación positiva de la política

El principal paso para lograr que la democracia deje de ser representativa y se convierta en participativa (construida gracias a la implicación y compromiso de todos) es perfilar un nuevo sentido de la organización social formando el sentido de “lo común”. En palabras de Rosa María Alfaro (1995:29)⁷³:

“Donde comprometerse con otros significa una costumbre y un valor interiorizado en cada sujeto y colectividad, una forma de comportamiento

⁶⁹ RUBIO CARRACEDO. (1998): “La crisis de la democracia representativa” en: SERNA, J. ; PONS, A. *El mercat perplex*. Valencia, Universitat de València.

⁷⁰ MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaime. (2003): “La ciudadanía democrática en la escuela” en: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. 2003. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, GRAÓ.

⁷¹ DEWEY, John. (1946): *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada.

⁷² TOURAINE, A. (1994): *¿Qué es la democracia?* Madrid, Temas de Hoy.

⁷³ ALFARO, Rosa María. (1995): “Descifrando paradojas ciudadanas: una mirada cultural y política. En: *revista la Piragua*, Nº 10. CEEAL.

multifacético instalado en una nueva sociedad. Los otros están en cada uno, la solidaridad forma parte de la condición ciudadana”

Como resultado de incorporar la solidaridad el objetivo de la política debería ser el bienestar de la población, *“podríamos definir la política como el modo de organizar y vivir la vida en común, pero con el ideal de conseguir una sociedad justa y feliz, que es la sociedad que posibilita todos y a cada uno de sus miembros la libertad suficiente para llevar a cabo una vida plena y satisfactoria”*, Cuerda Montoya (2001)⁷⁴:

Las investigaciones de Sen sobre bienestar social nos aproximaron ya al mismo concepto, que además fundamenta el paradigma de desarrollo humano: lo primordial es que la sociedad posibilite que sus ciudadanos tengan la libertad de desarrollar sus capacidades para poder llevar una vida valiosa. En este mundo plural y de conceptos planetarios, es difícil conseguir caminos para las acciones colectivas, sin embargo es necesario encontrar unos mínimos morales de justicia, aunque discrepemos de los máximos de felicidad Cortina (2002)⁷⁵. La felicidad no se puede asegurar, pero sí se puede crear el espacio donde sea posible optar por desarrollar al máximo la capacidad de cada uno.

Esta concepción supone superar una visión negativa de la política que se asocia a clientelismo, corrupción, ineficacia, visión que nos paraliza y bloquea nuestra posible participación. Es necesario volver al sentido originario de búsqueda del bien común, en el que político y ciudadano vienen a significar lo mismo. Montes (2001)⁷⁶ nos describe la convivencia humana en la polis, donde las ideas de libertad y política aparecían entretreídas:

“Lo que distinguía la convivencia humana en la polis de otras formas de convivencia humana que los griegos conocían muy bien era la libertad, por lo que ser libre y vivir en una polis eran en cierto sentido uno y lo mismo... Basada e identificada la vida política en la libertad, el hombre que la realiza, el ciudadano, trasciende el mero egoísmo personal, se ocupa del interés común, habla y debate con los demás sobre las cosas que conciernen a todos, y ello determina que eleve su plano vital y discurra por un espacio que lo ennoblece y dignifica. La polis, dice Aristóteles, da a cada individuo, además de su vida privada, una especie de segunda vida, que el denomina ‘vida buena’...”

El educador como político en la pedagogía de Freire

La concepción de la educación para Freire (1989:58)⁷⁷ no es neutral, sino política:

⁷⁴ MONTOYA, José Ángel. (2001): “Política. cómo”. En: *La paz es una cultura*. Zaragoza, Centro Pignatelli.

⁷⁵ CORTINA, Adela. (2002): *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.

⁷⁶ MONTES, Ángel. (2001): “Política, para qué”. En: *La paz es una cultura*. Zaragoza, Centro Pignatelli.

⁷⁷ FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid, Paidós-Mec.

“Desde el punto de vista crítico, es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político”

Los educadores críticos asumen la responsabilidad política de la educación y proponen un proceso educativo que promueva la democracia desde sus mismas prácticas, en palabras de Giroux (1990)⁷⁸:

“Una pedagogía crítica no es sino una intervención importante en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general, con la vista puesta en la creación de una sociedad verdaderamente democrática”.

Los educadores que carecen de lucidez política, pueden transmitir algunos conocimientos instrumentales a los alumnos pero son incapaces de hacerles ver la realidad, es en este sentido en el que Freire asume el carácter político de la educación. Para Freire la lectura y la escritura de la palabra cobran sentido cuando son escritura y lectura de la realidad. Una alfabetización mecánica sirve a los intereses de las clases en el poder y no a la emancipación. Para Freire la lectura de la realidad precede a la lectura de la palabra, la lectura de la palabra transforma la realidad. En otras palabras la misión de la educación sería desvelar críticamente el mundo buscando situaciones de libertad e igualdad.

Promover la participación

La trilogía de participación, ciudadanía y democracia, son los tres elementos necesarios en la dimensión socio-política de cualquier persona, y juntos conforman el sustrato de la buena gobernabilidad, necesaria para lograr desarrollo humano sustentable. La ciudadanía implica participación. Pero la participación, para ser efectiva, requiere organizaciones e instituciones que la posibiliten. Cuando analizamos la gobernabilidad para el desarrollo humano constatamos las limitaciones de las actuales democracias, en las que se restringe la participación de los ciudadanos al mero ejercicio formal o electoral de depositar el voto. Como solución hoy se plantea la necesidad de superar “las democracias representativas” para impulsar verdaderas “democracias participativas”.

Cortina (2002)⁷⁹ dice que lo que tenemos es una “democracia de masas” y no una “democracia de pueblos” que es la que necesitamos. Para eso se necesita una transformación del estado, pasar de un estado de masas a un estado de pueblos, lo que implica una transformación de la cultura política, desprejuiciándonos con respecto a la política.

Todo esto conlleva la participación ciudadana. Sosa (2001)⁸⁰ nos lo explica claramente:

“La participación ciudadana se opone a toda forma de pasividad personal, social o política, decidida o impuesta (...). Se asocia a la democracia

⁷⁸ GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Editorial Paidós.

⁷⁹ CORTINA, Adela. (2002): Op. cit.

⁸⁰ SOSA, Arturo (2001): *Escuela y ciudadanía*. Guayana, Venezuela. Encuentro Pedagógico de Fe y Alegría.

porque es el régimen político que depende de la actividad permanente de la sociedad civil en contraposición de los regímenes autoritarios, tiránicos o dictatoriales que dependen de dominar o eliminar el ejercicio normal de la ciudadanía”.

Para Sosa la democracia es un modo de tomar decisiones y ponerlas en práctica. Menciona siete elementos necesarios para que pueda existir:

- Un sujeto político constituido como un pueblo organizado, la ciudadanía como base de la vida social y política.
- Un horizonte compartido de la sociedad que se quiere.
- El poder concebido no como fuerza sino desconcentrado y compartido, que posibilite relaciones sociales para decidir conjuntamente objetivos.
- Legitimidad que posibilite la aceptación de ese poder.
- Legalidad respetada por la ciudadanía, y con eficiente sistema judicial.
- Libre comunicación e información confiable.
- Organizaciones políticas a través de las cuales los ciudadanos arman sus proyectos y buscan los apoyos para llevarlos a cabo.

La democracia no es un asunto de “masas” sino de “sujetos” que discuten y toman decisiones basándose en informaciones confiables. Para ello se necesita que haya credibilidad, que la gente acepte como buena la manera de proceder; que las relaciones estén reguladas por acuerdos y leyes debatidas ampliamente antes de ser aprobadas; y que exista un sistema judicial autónomo que se encargue de cumplir las leyes y los acuerdos. Todo esto requiere un pueblo maduro que se constituya en ciudadanía participativa⁸¹.

Morín (2001:18)⁸², afirma que la ética debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el ser humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad y parte de una especie: *“Llevamos en cada uno de nosotros esa triple realidad. De igual manera todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana. Para Morín las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio serían “Establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria”.*

⁸¹ ZUÑIGA, Nieves (coord.), MESA, Manuela; CABEZUDO, Alicia; HATCHER, Richard; REVILLA, Fidel. (2003): Op. cit.

⁸² MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

El PNUD⁸³ (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) define la participación ciudadana como:

“Participación ciudadana es la intervención de los individuos en cuanto ciudadanos en asuntos fundamentalmente políticos, en los procesos de toma de decisiones o en los de formación de políticas públicas”.

Para complementar la definición el PNUD propone ejemplos concretos:

- Elección del Presidente de la República.
- Elección de Diputados y Senadores al Congreso.
- Referendos aprobatorios o consultivos.
- Procesos electorales.
- Procesos penales (como jurado).
- Salud y educación.
- Iniciativas para promover nuevas leyes.
- Conservación y defensa del medio ambiente.
- Protección al consumidor o al usuario.

La participación implica la descentralización de decisiones. Freire⁸⁴ (1994:93) nos lo explica en el artículo *“Educación y Participación Comunitaria”*:

“Lo que quiero dejar claro es que un mayor nivel de participación democrática de los alumnos, de los profesores, de las madres, de los padres, de la comunidad escolar, de una escuela que siendo pública pretenda ir volviéndose popular, pide estructuras ligeras, disponibles al cambio, descentralizadas, que viabilicen con rapidez y eficacia la acción gubernamental. Las estructuras pesadas, de poder centralizado en el que soluciones que requieren rapidez se arrastran de sector en sector, a la espera de un parecer de aquí, otro de allá, se identifican y sirven a administraciones autoritarias, elitistas y sobre todo tradicionales, de gusto colonial. Siendo la transformación de estructuras las que terminan por definirnos a su manera, no se puede pensar en otra participación popular o comunitaria. La democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibitorias de la presencia participativa de la sociedad civil”.

En la escuela se deben experimentar nuevos modelos de administración democrática. Grupos de profesores, padres, madres y estudiantes deben comenzar a establecer formas de administración menos autoritarias y burocráticas en la escuela, esto prefigurará las alternativas democráticas. Un punto de particular interés para el desarrollo de una propuesta política alternativa podría ser la elaboración de un modelo curricular pedagógico y de contenidos claros, que pudiera trabajar y discutir la gente ya citada, es decir, padres y madres, sindicatos progresistas y otros para la articulación de un programa colectivo (Apple, 1987:140)⁸⁵.

⁸³ PNUD. (1998): *Manual de Participación Ciudadana*. Caracas, Venezuela. Comisión Presidencial para la reforma del estado.

⁸⁴ FREIRE, Paulo. (1994): “Educación y participación comunitaria” en: *“Nuevas perspectivas críticas en educación”*. Barcelona, Paidós Educador.

⁸⁵ APPLE, Michael. (1987): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.

La ampliación y transformación del espacio educativo

Transformar el espacio educativo implica centrar el fenómeno educativo en las interacciones del aula y los encuentros sociales haciendo que los estudiantes participen en la definición y redefinición de sus mundos. Se retoma la idea de Gramsci de que toda la sociedad es una escuela, también se llega a la idea global de la Investigación Participativa, donde los factores educativos se conjugan de modo relacional con los económicos sociales, políticos y culturales. Es necesario que la práctica educativa supere el marco escolar, para ello considerar a los municipios como actores educativos sería un paso principal para lograr la participación ciudadana y la responsabilidad social.

La acción educativa en los municipios

Los municipios pueden jugar un papel relevante en el ámbito local ya que pueden permitir que los ciudadanos ganen experiencia democrática y desarrollen un sentimiento de comunidad. Para ello los ciudadanos deben estar informados para poder participar en la toma de decisiones y en el debate público.

La acción educativa de un ayuntamiento puede desarrollar los aspectos siguientes, según nos explica Manuela Mesa (2003)⁸⁶:

- Fomentar la capacidad de participación de los ciudadanos. Para lograr este objetivo se requiere la creación de los instrumentos educativos necesarios para proporcionar el conocimiento y facilitar el uso de los recursos propios de la comunidad; así como desarrollar procesos donde los ciudadanos puedan ejercer la capacidad de decidir.
- Favorecer la conciencia ciudadana para asumir compromisos y responsabilidades.
- Promover las redes entre personas y grupos presentes en la comunidad.

El objetivo es que la sociedad civil se convierta en la mejor escuela de ciudadanía, estimulando desde las distintas instituciones movimientos sociales plurales que enriquezcan el tejido social y donde se promueva la acción colectiva como instrumento de aprendizaje comunitario.

Los municipios deben jugar un papel relevante a la hora de revitalizar la acción participativa en el mundo de la educación, no sólo promoviendo órganos consultivos y gestores a nivel municipal, sino activando su presencia en los Consejos de centro, y canalizando sus aportaciones para la mejora de servicios en cooperación con otros entes participativos.

El municipio se presenta como el espacio sociopolítico, económico, técnico y cultural más adecuado para promover, desde las bases conscientes un proceso de cooperación descentralizado. El municipio puede llegar a ser⁸⁷.

⁸⁶ MESA, Manuela. (2003). Op. cit.

⁸⁷ <http://www.eurosur.org/OLEIROS/coodes/manual/Cap3.html>

- Una escuela de identificación de los problemas de la sociedad, con planteamientos concretos.
- Una escuela de análisis comparativo para la búsqueda de sus problemas y necesidades y la administración de recursos.
- La mejor escuela de concienciación de procedimientos necesarios para encontrar, por la incorporación y participación popular, las soluciones ajustadas a los diversos problemas que padece una comunidad.

El municipio tiene una responsabilidad pedagógica, a través de la educación para el desarrollo y la sensibilización los municipios ha de recoger y estimular la preocupación social de los ciudadanos, así como difundir y consolidar el sistema de valores imprescindible para sustentar la convivencia democrática. También constituye un actor potencial en el diálogo Norte-Sur, el cual responde a una preocupación de creciente importancia social. Pero siempre debe ser respaldada por la participación activa de los colectivos sociales y sus organizaciones, en estrecha relación de exigencia y colaboración con la corporación local. Dentro de esta actuación reviste de especial importancia la educación del voluntariado con el fin de ser un movimiento de solidaridad progresiva.

Vamos a analizar a continuación dos ejemplos de educación a través de los municipios, la primera experiencia significativa nos lleva a Brasil con Porto Alegre. Ya comentamos en un apartado anterior de este trabajo (sobre la descentralización eficiente como medio de lograr el desarrollo humano) la importancia de Porto Alegre por su aplicación exitosa de los presupuestos participativos. Ahora vamos a analizar su caso como ejemplo de ciudad educadora. Como segundo ejemplo hemos elegido los ayuntamientos de la Comunidad de Madrid, de esta manera abarcamos lo local y lo foráneo, el Norte y el Sur, en un intento de comprensión más cosmopolita.

*Porto Alegre una ciudad educadora*⁸⁸

Porto Alegre es una ciudad que prioriza la educación dentro de sus acciones de gobierno y forma parte de la red internacional de ciudades educadoras.

Las escuelas ciudadanas son una propuesta político-pedagógica que tiene como desafío “reinventar la escuela” reconstruyendo sus bases desde la perspectiva de la educación popular. Contemplan tres líneas de actuación:

- La democratización del acceso a la enseñanza.
- La democratización de la gestión.
- La democratización del conocimiento.

Con el objetivo de garantizar que la gestión fuese más democrática se crearon los Consejos Escolares, la elección directa para las direcciones de escuelas y la descentralización de los recursos financieros para las Unidades de Enseñanza, además se realizaron los Consejos Municipales de Educación. Otra forma de radicalizar la democracia dentro del espacio escolar es el proceso de los

⁸⁸ MESA, Manuela. (2003): Op. cit.

presupuestos participativos. Todos los años profesores, padres, alumnos y funcionarios votan y defienden propuestas sobre la instalación de bibliotecas, la realización de actividades culturales y la adquisición de equipamientos.

Este proceso, al combinar la democracia directa con la democracia representativa, pretende contribuir a la consolidación de la nueva cultura política en una ciudad que quiere ser cada vez más educadora, a partir de la participación en la toma de decisiones sobre la gestión pública. Aunque la colaboración de los alumnos y alumnas resulta a veces complicada, es una de las estrategias más positivas para conseguir crear escuelas de ciudadanía debido a que los alumnos se sienten respetados y con la obligación de respetar a otros. La participación de los alumnos tiene una clara función pedagógica, ya que los hábitos de participación ciudadana deben de comenzar en la escuela. Así la ciudad se convierte en un espacio privilegiado que ofrece múltiples posibilidades formativas, no sólo por sus instituciones (escuelas, bibliotecas, museos) sino también por las oportunidades que ofrece para el desarrollo de habilidades ciudadanas.

*La educación para el desarrollo en los municipios de la Comunidad de Madrid*⁸⁹

En la década de 1990 los ayuntamientos de la Comunidad de Madrid incluyeron las tareas de educación para el desarrollo y sensibilización en sus agendas. A lo largo de estos años se ha producido una transformación en la ejecución de este tipo de proyectos, tanto en la forma como en el contenido, influenciada por factores políticos y sociales.

Las concejalías que ostentan las competencias de educación para el desarrollo y sensibilización en los municipios madrileños varían de unos a otros. En algunos casos dependen de la Concejalía de Cooperación (Alcorcón), de la Participación Ciudadana (Coslada), de la Concejalía de Igualdad y Solidaridad (Tres Cantos), o las Concejalías de Servicios Sociales y Educación, a veces también se coordinan varias concejalías (Aranjuez y Parla). Cada una trabaja desde su especificidad pero todas en torno al mismo programa.

Casi siempre las actividades de sensibilización y educación para el desarrollo se dirigen a la sociedad en general y no se suelen diseñar en base a un colectivo, a no ser que vayan destinadas a niños.

En estos municipios se destinan más recursos y esfuerzos a la cooperación al desarrollo a través de la financiación de proyectos, que a las actividades de educación para el desarrollo. No se ha dedicado suficiente atención a la pedagogía de las acciones de cooperación emprendidas, es muy frecuente que las actuaciones de información y sensibilización en los municipios sean aisladas y consistan en jornadas, mesas redondas que carecen de permanencia suficiente para calar en los ciudadanos. Los programas de educación más estructurados, consolidados y duraderos en el tiempo son los destinados a los alumnos de centros educativos, ya que estos programas suelen repetirse cada año.

⁸⁹ ZÚÑIGA, Nieves. (2003): Op. cit.

En los últimos años se ha producido una modificación respecto a las temáticas de las actividades de educación para el desarrollo llevadas a cabo en los municipios. Si en un principio estaban básicamente centradas en las relaciones Norte-Sur y en la sensibilización en torno a la situación de los países más desfavorecidos, en la actualidad se refieren más a los problemas locales e intereses de los ciudadanos, los cuales coinciden con las problemáticas que se viven en el municipio, en general existe una preferencia por la educación en valores enfocada a la realidad municipal.

La interculturalidad es uno de los temas principales y que más preocupa a los municipios de la Comunidad de Madrid. De una u otra forma está presente en, prácticamente, todos los programas de educación para el desarrollo y sensibilización, desarrollados a nivel municipal. El trabajo intercultural a raíz de la inmigración es un fenómeno relativamente nuevo en España, por lo que no se posee una larga experiencia en la materia. Por el contrario, se carece de referentes de programas ya consolidados de los que, a partir de sus éxitos y de sus errores, se pueda sacar provecho para la actividad actual. El enfoque dado a los programas de interculturalidad se ha modificado en el último tiempo. Actualmente la interculturalidad ocupa un lugar transversal en los programas de educación en valores y educación para la paz. Algunos municipios plantean enfocar el tema desde la convivencia entre iguales sin marcar las diferencias, huyendo de la folklorización. Sin embargo continúa abundando la perspectiva culturalista respecto a la sensibilización sobre la inmigración, a través de la muestra de la música, danza o gastronomía.

Conclusiones

La educación para el desarrollo y la ciudadanía global continúa siendo una actividad secundaria en las agendas municipales. Los principales impedimentos son la escasez de recursos y el reducido personal destinado a ello. A pesar de estos obstáculos se percibe un aumento de la necesidad de una educación para el desarrollo comprendida desde una perspectiva más amplia y profunda. Las realidades del Sur cada vez están más próximas a los ciudadanos. Los problemas entre el Norte y el Sur ya no están lejos y van afectando a la convivencia y vida cotidianas, es urgente desarrollar una conciencia de ciudadanía planetaria que viva el desarrollo de todo el planeta como una tarea común.

Sin embargo respecto al contenido y en relación a las temáticas vinculadas al Sur, éstas se siguen debatiendo desde el aspecto más alejado de nosotros, desde lo diferente, como si se actuara para seguir marcando las distancias, se usa una perspectiva culturalista sin llegar al fondo del problema, Zúñiga (2003:43)⁹⁰ utiliza términos muy claros para explicarlo:

“No por conocer que en otros países se come otra comida, se oyen otras músicas o se viste otra ropa se va a respetar al diferente como igual. El objetivo no es el enriquecimiento cultural, posible por múltiples vías y siempre útil e interesante, sino el ser justo y respetuoso. ¿Desde cuando

⁹⁰ ZÚÑIGA, Nieves. (2003): Ibidem ant.

hay que esforzarse por ser mejor porque el otro coma cuscús? Si sólo se dedican esfuerzos a conocer otras culturas el trabajo resulta insuficiente”.

En los colegios e instituciones la educación en valores se reduce principalmente a los aspectos que interesan y demandan los jóvenes y que suelen estar relacionados con su entorno. La dimensión más global que relacione a los jóvenes con su responsabilidad en el mundo globalizado parece ser olvidada.

Esta conclusión nos introduce en el segundo rasgo de identidad ciudadana que queremos desarrollar:

Una educación multicultural crítica en un mundo global

La educación puede contribuir a la construcción de alternativas contra los efectos negativos de la globalización, para lograrlo es necesario que se introduzcan una serie de transformaciones en la práctica educativa tradicional, hemos visto como la primera de ellas consiste en promover de forma positiva la participación política. La formación ciudadana implica que exista una integración con la comunidad porque es un nivel importante de construcción del Bien Común desde un centro educativo, y porque esa integración es la que da el anticipo del horizonte de la globalidad. Para ello es necesario recuperar el sentido de la política. También se requiere la modificación del espacio escolar, incorporando espacios educativos no formales y ámbitos informales. Otro de los cambios implica al conocimiento, que tiene que dejar su compartimentación para ser abarcado de forma más global. A este aspecto vamos a referirnos a continuación

Jurjo Torres Santomé (2003:113-132)⁹¹ nos ofrece un modelo pedagógico que denomina cultural crítico, dentro del que plantea una serie de compromisos que deben asumir y mantener tanto el alumnado como el profesorado. Así el alumnado estará obligado a:

- Incorporar una perspectiva global, asumiendo el análisis de los contextos socioculturales en los que se desarrolla su vida.
- Sacar a luz las cuestiones de poder implicadas en la construcción de la ciencia, así como las posibilidades de participar en dicho proceso.
- Dejar patente la historicidad y condicionantes de quienes construyen la ciencia y el conocimiento; no silenciar sus biografías para demostrar como las condiciones históricas y los contextos sociales influyen en las tomas de decisión que acompañan todo el proceso de investigación y aplicación del conocimiento. Esta condición es de capital importancia en las actuales sociedades informacionales.
- Incorporar la perspectiva histórica, las controversias y variaciones que hasta el momento se dieron sobre el objeto de estudio, incidiendo en la provisionalidad del conocimiento.

⁹¹. TORRES, SANTOMÉ, JURJO. (2003): “La educación escolar en las sociedades multiculturales”. En: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. (2003): Op. cit.

- Integrar las experiencias prácticas y aisladas en marcos de análisis cada vez más generales e integrados.
- Atender a dimensiones de justicia y de equidad en las cuestiones objeto de estudio e investigación. Convertir el trabajo escolar en algo que permita poner en práctica y ayudar a la comprensión de las implicaciones de diferentes posiciones éticas y morales.
- Promover la discusión de diferentes alternativas para resolver problemas y conflictos y poder detectar sus efectos colaterales.
- Evaluar y reflexionar sobre las acciones, valoraciones y conclusiones que se suscitan en los centros de enseñanza o en las que se ven comprometidos.
- Aprender a comprometerse en la aceptación de responsabilidades y en la toma de decisiones. Aprender a asumir riesgos y a aprender de los errores que se cometen.

A su vez, el papel del profesorado se ve directamente afectado ya que estará obligado a:

- Partir de y valorar la experiencia y conocimiento del propio alumnado. Facilitar la confrontación de sus asunciones y de sus personales puntos de vista con los de otras personas para generar conflictos socio-cognitivos que les obliguen a construir un conocimiento más objetivo y relevante.
- Promover en las aulas el estudio de ejemplos positivos, de cómo se superan situaciones de marginación y opresión. Ejemplos en los que destaquen las posibilidades de superar situaciones de marginación y opresión, de acceso a mejores condiciones. Este compromiso obliga a incorporar como contenidos en el currículo realidades en las que queden de manifiesto las oportunidades de participar en instancias de poder social, cultural y económico por parte de los grupos minoritarios étnicos y culturales.
- Potenciar la personalidad específica de cada estudiante; sus estilos y características personales. Llegar a convencerse del valor positivo de la diversidad es algo imprescindible para llegar a asumir a otros pueblos y culturas.
- Emplear estrategias de enseñanza y aprendizaje flexibles y participativos. Convertir los centros de enseñanza en espacios en los que las tareas escolares se lleven a cabo en grupos cooperativos de trabajo.
- Prestar especial atención a la integración de estudiantes de diferentes grupos étnicos y niveles culturales, de distintas capacidades y niveles de desarrollo.

Para Francisco Gutiérrez Pérez (2003:133-154)⁹² la apuesta debe ser hacia una ciudadanía planetaria que conlleva una manera diferente de entender y aplicar la pedagogía:

“Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.

“(…) Una sociedad planetaria que se caracteriza por la apertura, dinamicidad, interactividad y complejidad requiere procesos pedagógicos igualmente abiertos, dinámicos y creativos en donde los y las protagonistas –como sujetos del proceso- estén en actitud de aprendizaje permanente, y por lo tanto, se expresen y relacionen”.

Gutiérrez-Pérez considera que un referente educativo obligado es la construcción de una racionalidad afirmada en lo afectivo-estético, en la exploración de la imaginación y en la explosión de la expresión creadora por la utilización de un lenguaje íntimo, polifacético, inspirador, poético. Para esta dimensión lúdica, inspiradora no existen reglas ni esquemas preestablecidos. Cada sujeto tiene que sentirse libre y con la capacidad de multiplicar gestos y salidas que apoyadas en la realidad que le afecta puedan enunciar pronósticos vitalizantes. Los descubrimientos de la teoría cuántica y de la relatividad, es decir, de la nueva física que señalan que no hay objetividad y que somos nosotros mismos, por la calidad y modo de nuestra percepción, quienes generamos y creamos la realidad tal y como ella se desenvuelve, implican una ruptura epistemológica radical con la percepción mecanicista anterior.

Bindé (2002)⁹³ explica así esta nueva realidad, *“El s. XX fue un siglo de previsiones arrogantes, casi siempre desmentidas. El siglo XXI será un siglo de incertidumbre y, por lo tanto, de prospectiva. Vamos de un mundo de certidumbres a un mundo de posibilidades. Cada vez somos menos capaces de predecir en qué tiempo viviremos, porque se ha producido una gran revolución en la concepción científica del tiempo.”* Gutiérrez-Pérez propone la búsqueda de educar para la incertidumbre, para gozar la vida, para significar y expresar el mundo, conviviendo solidariamente y apropiándose de la historia y de la cultura.

4.2.4. Desarrollo de competencias en la educación para la ciudadanía

Las reformas educativas deben estar basadas en el desarrollo de competencias o en la transferencia de aprendizajes, ya que los saberes escolares para ser útiles han de ser transferibles. Esa transferencia exige, por encima del dominio de los saberes, la integración de los mismos en competencias de reflexión, decisión y acción a la medida de situaciones complejas, aquellas a las

⁹² GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. 2003. “Ciudadanía planetaria” en: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. (2003): Ibidem ant.

⁹³ BINDÉ, J. (2002): “El futuro del tiempo”. *Le Monde Diplomatique*. Marzo.

que los ciudadanos han de hacer frente. Recordamos el desarrollo de la competencia cívica a través de la que Bárcena (1999:157-184)⁹⁴ definía al ciudadano como agente cívico “competente” La competencia cívica según Bárcena implica cuatro atributos esenciales: a) el ejercicio de juicios decisivos sobre asuntos públicos; b) devoción por el bien público; c) educación o desarrollo moral; y d) sentido y disposición para la comunidad.

Berta Marco (2002)⁹⁵ en el libro *Educación para la ciudadanía* entienden las competencias de la educación para la ciudadanía como una serie de destrezas que posibilitan un conjunto de actividades o capacidades que conforman el buen “hacer” y el “ser” del ciudadano global. Estas competencias no difieren en su esencia de la propuesta de Bárcena, sin embargo están definidas teniendo en cuenta otros parámetros, más concretos y prácticos, ceñidos al contexto escolar. Pasamos a describirlas a continuación.

- La competencia crítica. Desarrollo de la actitud y capacidad del sujeto de preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas. Es necesaria para participar en los procesos de democratización.
- Las competencias emocionales. Son capaces de desarrollos más holísticos de la personalidad ya que potencian el desarrollo emocional a la vez que el cognitivo, como elementos clave en el desarrollo integral de la persona.
- La competencia comunicativa. Importante para el diálogo a todos los niveles y para la capacidad de tomar decisiones.
- La resolución de problemas y la regulación de conflictos. Apunta a enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas de manera no violenta.
- La competencia cibernética. Supone un conjunto de conocimientos y habilidades en torno a un uso autónomo y controlado de las nuevas tecnologías de la información.

Competencia crítica

“Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes apropiadas disponibles, tratarla de forma autónoma y crítica.

“Desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosas, de género y de raza, superando prejuicios con espíritu crítico, abierto y democrático.

“Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición valorándolos críticamente son capacidades que nuestro sistema educativo

⁹⁴ BÁRCENA, Fernando. (1999): Op. cit.

⁹⁵ MARCO, Berta (Coord.); AGUILAR, T.; CALLEJO, ML.; GÓMEZ, I.; JUARROS, O.; MOLINA, E.; VELASCO, C. (2002): Op. cit.

propone desarrollar en la educación secundaria". (LOGSE Art. 19. Real decreto 3473/2000 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE 16-1-2001).

La competencia crítica es la capacidad que tiene el sujeto de preguntarse y cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas aceptarlas o rechazarlas total o parcialmente. Esta actitud se educa formando sujetos con capacidad para comprender los procesos, los fenómenos y la lógica de funcionamiento de la naturaleza y de la sociedad. La competencia crítica exige movilizar conocimientos relacionados con distintas áreas, supone desarrollar los siguientes aspectos:

- Formación de la conciencia histórica. Supone educar sujetos social e históricamente situados, que entiendan el presente como un momento histórico que puede cambiar por la intervención de los sujetos personales y sociales.
- Formación en y para la participación. Implica metodologías que den a los alumnos la posibilidad de intervenir en su propio aprendizaje.
- Desarrollo de formas de organización. Tienen que ser formas que favorezcan la participación y la posibilidad de cambio y de transformación.

Competencia emocional

La alfabetización emocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional a la vez que el desarrollo cognitivo, como elementos claves en el desarrollo integral de la persona. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. La competencia emocional es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras facultades (entre las cuales se incluye el intelecto puro).

De cara al desarrollo de competencias emocionales de los estudiantes en el ámbito escolar consideramos importante centrarse en tres áreas de competencia: la autoconciencia, la autorregulación de los impulsos y las relaciones e interacciones sociales.

Dentro de la categoría de toma de conciencia de la actividad emocional, Marco, Aguilar, Callejo (y otros) (2002:39)⁹⁶ consideran dos aspectos relacionados entre sí: los conocimientos acerca de los fenómenos meta-afectivos y la gestión de la actividad emocional:

⁹⁶ MARCO, Berta (Coord.); AGUILAR, T.; CALLEJO, ML.; GÓMEZ, I.; JUARROS, O.; MOLINA, E.; VELASCO, C. (2002): Ibidem ant.

Aspectos meta-afectivos

Toma de conciencia de la actividad emocional	Conocimientos meta-afectivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento acerca de las personas (de sí mismo, de los otros y de las personas en general). 2. Conocimiento de la tarea (reacciones que me produce, creencias, exigencias, objetivos). 3. Conocimiento de las estrategias afectivas (valoración, regulación y utilización).
	Gestión de la actividad emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración, conciencia y expresión. 2. Regulación (Advertir, identificar, control, respuesta). 3. Utilización.

Componentes de la inteligencia emocional claves para el desarrollo de una ciudadanía global:

- Conocimiento propio de las reacciones emocionales.
- Autoconfianza (con sentido del control y manejo de la propia persona y de su comportamiento).
- Curiosidad.
- Intencionalidad. Se relaciona con el ser efectivo que puede actuar con persistencia en una dirección.
- Auto-control.
- Relaciones (la habilidad de implicarse con otros, sentirse comprendido y comprender a los demás).
- Capacidad de comunicar.
- Cooperación (incluye la habilidad de equilibrar las necesidades personales con las de los demás en una actividad de grupo).

Competencia comunicativa

La competencia comunicativa sitúa al interlocutor en una forma concreta de discurso dadas las características del contexto en que se toma la palabra. Supone la capacidad estratégica del individuo para actuar en situaciones de comunicación y en contextos dialógicos. Hoy el desarrollo de las competencias comunicativas y, en concreto, de la argumentativa, constituye un objetivo esencial de la lengua y de la capacidad de interactuar unos con otros. La enseñanza de la argumentación no supone la adquisición de un conocimiento teórico sino el desarrollo de destrezas discursivas que permitan la interpretación y la producción de argumentaciones adecuadas a las situaciones de comunicación.

La competencia comunicativa argumentativa supone:

- Desarrollar habilidades dialógicas.

- Desarrollar la capacidad de razonamiento.
- Sostener el propio punto de vista.

Puig (1995)⁹⁷ nos explica cómo para dialogar es necesario que los interlocutores:

- Mantengan en todo momento una actitud positiva y constructiva.
- Quieran entenderse.
- Respeten la verdad.
- Se respeten mutuamente.
- Se impliquen en el intercambio de opiniones y razones.
- Estén dispuestos a escuchar los puntos de vista y razones ajenas hasta entenderlos.
- Estén dispuestos a buscar alternativas aceptables para todos los interlocutores.

La resolución de problemas y la regulación de conflictos

La competencia de resolver problemas o de regular conflictos es la capacidad que tienen los sujetos de identificar y enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas en un contexto dado. Esto comporta una actitud abierta, reflexiva y crítica, la implicación efectiva en la situación y la capacidad de movilizar recursos cognitivos, afectivos y del contexto.

El desarrollo para la resolución de problemas supone:

- Identificar los problemas reales. Tienen que afectar a los alumnos, es conveniente que sean abiertos, que se puedan resolver de distintas formas y que tengan más de una solución.
- Hacer una aproximación interdisciplinaria.
- Identificar la información y los conocimientos.
- Aplicar conocimientos, procesos de regulación, propios de la resolución de problemas.
- Practicar la resolución de problemas en grupo.

En un sentido más restrictivo hablamos de conflicto cuando se es consciente de una situación de incompatibilidad de metas o al menos la percepción de que éstas son incompatibles, a nivel intrapersonal, interpersonal o intergrupar. Por tanto en la regulación de conflictos se ha de poner especial énfasis en la participación de los sujetos implicados teniendo en cuenta la diversidad de intereses, creencias, situaciones y necesidades que condicionan las distintas perspectivas de los actores. Es positiva la percepción del conflicto, evitarlo o actuar como si no existiera (no nombrarlo, o no reconocerlo) supone mantener una situación de violencia.

El proceso de regular un conflicto supone:

⁹⁷ PUIG. J. M. (1995): *Aprender a dialogar. Materiales de educación ética y moral*. Madrid, Fundación infancia aprendizaje.

- Percibirlo e identificarlo. Esto supone considerarlo como una ocasión positiva en la que confluyen diversidad de intereses que nos pueden enriquecer. Se trata de ponerlo de relieve, desenmascararlo, perderle el miedo y experimentar la violencia que supone su ocultamiento.
- Analizar sus causas y sus consecuencias. No se puede entender el conflicto viendo sólo la situación conflictiva. Un conflicto tiene causas, desarrollo y consecuencias, hay que analizar su proceso.
- Sacar a la luz lo que hay detrás de los conflictos puntuales.
- Constatar la complejidad y poder manejarse en ella. Esta capacidad necesita a su vez de ciertas habilidades y estrategias que permitan avanzar en la búsqueda de soluciones posibles como la negociación, la mediación, la transacción y la confrontación.

Enfrentar un conflicto siempre exige cambios por lo que hay que desarrollar estrategias para la planificación del cambio y habilidades para la implementación de los mismos.

Competencia cibernética

Supone la adquisición de un conjunto de conocimientos en torno a un uso autónomo correcto y controlado de las nuevas tecnologías de la información y la versatilidad de estos conocimientos al ser aplicados a diferentes situaciones de aprendizaje. Supone la capacidad de trascender el espacio físico entrando en la posibilidad de comunicación que suministran los entornos virtuales.

En lo que respecta al marco conceptual nuevo se requiere estar atento al modelo de aprendizaje que las nuevas tecnologías van configurando y preguntarse críticamente por sus posibilidades y límites.

La competencia cibernética puede aplicarse a multitud de situaciones que le prestan funcionalidad, aunque tiene sus riesgos, que son los siguientes:

- Contribuir a la desigualdad de posibilidades.
- Adquirir adicción a este medio.
- Perdersse en la información, por las inmensas posibilidades que ofrece.
- Confundir la información con el conocimiento.

Ofrece, sin embargo, posibilidades únicas:

- Trabajar a tiempo real.
- Crear comunidades virtuales e interaccionar con personas de otros contextos.
- Incorporar la información que se está produciendo en cada momento.
- Elegir las propias rutas informativas.
- Entrar en un modo de aprender más novedoso e interactivo.

4.2.5. La educación para la ciudadanía en distintas zonas del mundo

En los párrafos siguientes vamos a mostrar en líneas generales los diversos enfoques de la educación para la ciudadanía en varias regiones:

- *Primer recorrido:* comienza en los organismos internacionales; sigue en la descripción de la situación en EEUU, resaltando el proyecto CIVITAS, debido a su importancia en cuanto a elaboración conceptual; continua nombrando la situación en Canadá y pasa ligeramente por América Latina ya que la región presenta mucha complejidad y su estudio requeriría una investigación y dedicación muy superior a la que podemos dedicar en este trabajo.
- *Segundo recorrido:* Europa, como Unión Europea, deteniéndonos en las características particulares de los países del antiguo bloque del Este. El caso francés y finalmente un estudio detallado del reino Unido.
- *Tercer recorrido:* España.

Propuestas sobre educación para la ciudadanía (organismos internacionales)

Naciones Unidas y la UNESCO

Las Naciones Unidas han decretado la década de 1995-2004 como la década de la educación en los Derechos Humanos. Los Derechos Humanos son un sólido fundamento de la educación para la ciudadanía en Europa, concretamente en el artículo 26, párrafo 2, de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* se recoge lo que se pide a la educación respecto a los Derechos Humanos:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y le fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

En septiembre de 1996 la UNESCO organizó una Conferencia Regional para abordar la cuestión de la educación cívica y de una cultura de paz (*Regional Conference on Civic Education and Culture of Peace*).

En 1997 editó un manual de *Educación en Derechos Humanos*.

En su *Oficina Internacional De La Educación* O.I.E. ha desarrollado desde 1993 el proyecto: *What Education For What Citizenship*. Este proyecto es un intento de promover estrategias relacionadas con la educación cívica basadas en:

- *La evidencia empírica transcultural que de la ciudadanía democrática se tienen en diferentes países.*

- *Las prácticas educativas utilizadas actualmente con este fin en ellos.*

Una primera fase del proyecto consistió en un estudio comparado realizado en 34 países utilizando muestras representativas de estudiantes y maestros de secundaria, así como de padres de alumnos. En 1996 se abordó la segunda fase del proyecto dirigida a experimentar y evaluar los hallazgos más llamativos del estudio en situaciones educativas reales, con el objetivo de desarrollar un currículo adaptado y efectivo y estrategias pedagógicas para la educación cívica en 15 países. La tercera fase se diseñó con la intención de diseminar la información sobre la educación para la ciudadanía y se inició con la creación del foro internacional *Citied*⁹⁸ sobre este tema, disponible en Internet y la construcción de un sistema experto que proporciona accesibilidad al saber experto sobre educación cívica en todo el mundo.

La educación cívica en el enfoque de los Organismos Internacionales ofrece en primera instancia una educación basada en los derechos Humanos que se divide en tres áreas fundamentales:

- *Educación sobre los Derechos Humanos (en cuanto a transmisión de contenidos inscritos en documentos nacionales e internacionales relativos a los derechos humanos).*
- *Educación para los derechos humanos (adquisición de las competencias necesarias para la defensa de los derechos humanos).*
- *Educación en los derechos humanos (instaurar un clima adecuado en la escuela y otros espacios educativos donde se apliquen y respeten los derechos humanos).*

Estados Unidos

No hay estándares nacionales. En algunos estados hay materias obligatorias relacionadas con el tema. Se centran en la formación de una identidad americana con pocas referencias al ejercicio de la democracia o a los problemas del país como la baja participación en las elecciones, el individualismo, la exclusión social o la violencia.

El “Center for Civic Education”, el “Council for de Advancement of Citizenship” y el “national Council for the Social Studies” construyen el proyecto CIVITAS (a Framework for Civic Education), publicado por primera vez en el año 1991. Este proyecto busca delimitar un sólido fundamento teórico conceptual que sirva de asiento a la posterior creación de un amplio marco curricular para la enseñanza y la formación de la educación cívica. El proyecto CIVITAS tiene como objetivo fundamental sugerir directrices y guías para el desarrollo de programas de educación cívica en orden a promover la competencia cívica, la responsabilidad cívica y la participación de los jóvenes en la vida social y política de sus comunidades.

⁹⁸ Cfr. <http://www3.itu.ch.imt/citied-ibe/>

Canadá

Sistema educativo descentralizado con diversidad de políticas y de programas. La Educación Cívica es parte integrante de todas las disciplinas escolares, más allá del conocimiento del funcionamiento de las instituciones y de la política y la formación jurídica (Conseil Supérieur de l'Éducation 1998). La Educación cívica aparece en los programas de Ciencias Sociales, con el objetivo de formar ciudadanos activos, donde se incluye la formación moral y la educación en valores.

En Québec se plantea con una doble finalidad: aprender a vivir juntos, favoreciendo la cohesión y aprender a construir juntos, estimulando el ejercicio de un papel activo de ciudadano lúcido y responsable en una sociedad democrática.

América Latina

Debido a la complejidad y diferencia de realidades de los diferentes países que forman la región es difícil sacar pautas generales que nos construyan una panorámica. Podemos nombrar como característica general la búsqueda de identidad propia de los diferentes países, identidad que debería evitar la desintegración social en que vive la mayoría. Algunas corrientes proponen la articulación de la educación y la construcción de la ciudadanía, para promover la transformación social y económica de la región.

Esta transformación apunta a la lucha por la equidad, al fortalecimiento de la democracia y de la identidad. Sin embargo aunque la educación para la ciudadanía aparece en muchos casos como constructora de un nacionalismo que articula coherentemente al país, suele acabar en una pantalla formal instructora en himnos y constructora de banderas y desfiles con marcada tendencia militarista sin que profundice en la construcción de una identidad ciudadana desde la justicia, el respeto a lo propio y lo diverso de cada país, evitando el racismo, la explotación basada en el clasismo y la violación de los derechos humanos de mayorías.

La educación para la ciudadanía en Europa

González Torres y Naval (2000:221-248)⁹⁹ nos ofrecen a una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa que tiene diversos enfoques según se trate de países de la Unión Europea o del antiguo bloque del Este. Construir la ciudadanía europea, afirmando y transmitiendo valores comunes con distintas orientaciones como:

- Revitalizar la cohesión social en países con una tradición democrática arraigada.
- Educar para la democracia político-jurídica en los países del este, en un contexto de tradición pos-totalitario.

⁹⁹ GONZÁLEZ TORRES, M^a. C.; NAVAL DURÁN, C. (2000): "Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década". En: NAVAL, C.; LASPALAS, J. (Eds.). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Navarra, EUNSA.

El Consejo de Europa

El Consejo de Europa a través del *Council for Cultural Cooperation* que es el responsable en materia de educación y cultura viene apoyando activamente la educación para la ciudadanía en esta última década. Los diferentes trabajos en relación con este tema tienen como denominador común la promoción del civismo europeo y el desarrollo de una conciencia de identidad europea más allá de la ciudadanía nacional como ya se estableció en 1993 y ha quedado ratificado en el tratado de Ámsterdam (1997) en el que se propone que la acción política tiene como prioridad potenciar la ciudadanía europea.

El interés por ofrecer guías prácticas y programas curriculares a los profesores y escuelas interesados en poner en práctica las recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa ha llevado al desarrollo de propuestas como la del programa *Erasmus Curriculum Development (1992)* titulado: *Education for citizenship in a new Europe: learning democracy, social justice, global responsibility and respect for human rights*.

El Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa ha publicado así mismo diversos documentos y llevado a cabo distintas iniciativas:

- *Preparation for Life in a democratic society in five countries in Southern Europe (Greece, Italy, Malta, Portugal and Spain). 1982*
- *L'éducation civique: enseigner la société, transmettre des valeurs. (1993)*
- *Human Rights Education in School. (1996)*
- *Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A secondary Education for Europe. (Audigier, 1996)*
- *Education for Citizenship: The Basic Concepts and Core Competences. (1998)*

En diciembre de 1997 el Consejo de Europa organizó junto con la Unión Europea un seminario en Estrasburgo sobre *Educación para la ciudadanía democrática*. En este seminario el Consejo de Europa hizo entre otras las siguientes recomendaciones:

- a) Que los estados miembros desarrollen iniciativas a favor de la formación inicial y continua de los profesores en este ámbito.
- b) Que los estados contemplen de forma efectiva la educación cívica en los programas, currículo y horario de todos los niveles educativos.

Los principios educativos para el desarrollo de programas de educación para la ciudadanía destacan que la identidad europea está estrechamente unida a la ciudadanía y que por lo tanto la educación cívica es absolutamente necesaria. Las metas para la educación cívica serán favorecer la integración social y dotar a los ciudadanos de un espíritu crítico que les haga capaces de llevar a cabo diversas iniciativas en el ejercicio de la ciudadanía responsable. La escuela para cumplir los retos de la sociedad europea y hacer a sus miembros conscientes de su responsabilidad compartida como europeos puede contribuir a la formación de

la ciudadanía mediante el desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes específicos.

La Unión Europea

La Comisión Europea de la Unión europea a través de su Dirección General XXII ha abordado estos temas en su grupo de estudio *Education Training and Youth*. Su pretensión es crear un espacio europeo de educación y ciudadanía activa. El aprendizaje de ciudadanía activa se contempla como una necesidad tanto en los jóvenes como en los adultos que debe llevarse a cabo en contextos de aprendizaje formales y no-formales. Algunos documentos donde se ha puesto de relieve la confianza depositada en la educación para crear un sentido de ciudadanía europea y donde se ha expuesto los principios básicos para el desarrollo de programas son:

- *The Comisión Green Paper (1993)*.
- *Accomplishing Europe Through education and training (1997)*.

La importancia para la educación para la ciudadanía por los Estados miembros de la Unión quedó puesta de relieve en el proyecto CIDREE (Consortio de Institutos para el Desarrollo e Investigación Europea) *values education in Europe: a comparative overview of 26 countries (1993)*. En este proyecto se recogieron datos sobre los valores destacados en la educación de cada país, y la educación para la ciudadanía figuró entre los más valorados.

El tratado de Ámsterdam (artículo A) de 1997 precisa su compromiso en el desarrollo de la ciudadanía de la Unión, no sólo en un sentido jurídico del término sino igualmente en el marco de una visión de Europa próxima a los ciudadanos. El objetivo es animar a los ciudadanos concretos a implicarse en el proceso democrático a todos los niveles y particularmente a nivel europeo.

En la publicación de DG XXII *Education and active citizenship in the European Union (1998)*, así como en los seis informes previos que fueron la base de esta publicación, se profundiza en la idea de que el aprendizaje de la ciudadanía europea es uno de los retos clave para la construcción de la Europa del s. XXI, en la era del conocimiento. La justificación para un enfoque pedagógico de la ciudadanía reside en que la moderna ciudadanía precisa de individuos equipados para dirigir su vida en variados ambientes políticos, culturales y sociales. La enseñanza de la ciudadanía centrada sólo en conocimientos no es suficiente: se requiere un aprendizaje activo de la ciudadanía. La competencia operativa (nivel cognitivo) y la comprensión intercultural (nivel afectivo), que requiere, son alcanzadas a través de la práctica y la experiencia (nivel pragmático).

Francia

Se implantó en 1996, un programa de educación cívica que afecta no sólo a las Ciencias Sociales sino a las otras áreas e implica un Proyecto de centro. En este programa se han priorizado tres líneas: la iniciación jurídica, la lectura de la imagen y la argumentación.

Tres ejes de articulación de las experiencias realizadas (INRP 1998):

- Integración de la educación para la ciudadanía en el programa de una disciplina y la elaboración de proyectos interdisciplinarios.
- El centro escolar como lugar de educación para la ciudadanía.
- La construcción de la identidad personal en relación con uno mismo y con otros, trabajando valores como el respeto y la tolerancia.

La educación para la ciudadanía en el Reino Unido

En el reino Unido se elaboró un informe que es clave e inspiración para desarrollar la educación para la ciudadanía. El documento *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools del Citizenship Advisory Group* (1998), se divide en tres partes y recoge las razones para esta educación; propone una definición de la ciudadanía, explicita los contenidos que debe contemplar esta educación, presenta una serie de recomendaciones a ser tenidas en cuenta en la revisión del currículo y, lo que puede ser más interesante, ofrece un conjunto de objetivos educativos que los alumnos deben conseguir en los diferentes estadios de la enseñanza obligatoria. También señala una serie de implicaciones respecto a la formación del profesorado, la metodología a emplear en su enseñanza, las relaciones con otras áreas transversales del currículo y no transversales y la peliaguda cuestión del tiempo de dedicación a este aspecto de la educación dentro del ya apretado currículo escolar. Algunos de los puntos más importantes del informe son:

- Se recomienda que la educación para la ciudadanía tenga título de ley en el currículo para todos los alumnos. Con ello aseguran su estatus como materia escolar, y se recomienda dedicarle el 5% del currículo en los diferentes niveles.
- La ciudadanía en una democracia parlamentaria tiene tres dimensiones a las que es preciso prestar atención: responsabilidad social y moral, compromiso con la comunidad y aprender a ser efectivos en la vida pública a través de la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos y destrezas intelectuales y de participación, resolución de conflictos y toma de decisiones.
- Se recomienda la evaluación del progreso de los estudiantes en este campo, también el uso de enfoques de enseñanza activa-aprendizaje a través de la acción, crear un entorno escolar coherente con los objetivos de una educación para la ciudadanía, atender prioritariamente la formación de profesores y asegurar un tiempo escolar dedicado a articular aspectos de la educación para la ciudadanía que no son cubiertos en otras áreas curriculares.

A continuación transcribimos un cuadro con los elementos esenciales que apuntalan una adecuada educación para la ciudadanía y que se deben ir integrando progresivamente en todos los niveles educativos.

Elementos esenciales a alcanzar en la escolaridad obligatoria

Conceptos nucleares	Valores y disposiciones	Destrezas y aptitudes	Conocimientos y comprensión
Democracia y autoridad. Cooperación versus Conflicto. Igualdad y diversidad. Justicia, leyes, reglas y derechos humanos. Libertad y orden. Individuo y comunidad. Poder y autoridad. Derechos y responsabilidades.	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por el bien común. - Creencia en la dignidad e igualdad humana. - Interés por resolver conflictos. - Disposición a actuar responsablemente y cuidar de los otros y de uno mismo; meditar y calcular los efectos que las acciones tienen sobre los otros; aceptar la responsabilidad por las consecuencias imprevistas o desafortunadas. - Practicar la tolerancia. - Juzgar y actuar de acuerdo a un código moral. - Coraje para defender un punto de vista. - Apertura al cambio de opiniones y actitudes de acuerdo a la evidencia. - Iniciativa y esfuerzo. - Civismo y respeto por la ley. - Determinación para actuar justamente. - Compromiso con la igualdad de oportunidades y de sexos. - Compromiso con la ciudadanía activa. - Compromiso con el servicio voluntario a la sociedad. - Interés por los derechos humanos. - Interés por el medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para usar argumentos razonados tanto oralmente como por escrito. - Habilidad para cooperar y trabajar con otros. - Habilidad para apreciar las experiencias y perspectivas de otros. - Habilidad para tolerar los puntos de vista de otros. - Habilidades de resolución de problemas. - Destreza para usar críticamente la tecnología para reunir información. - Capacidad para pensar críticamente y buscar evidencias. - Capacidad para reconocer formas de manipulación y persuasión. - Capacidad para identificar, responder a la influencia social, moral y política. 	<ul style="list-style-type: none"> - Temas contemporáneos y sucesos locales, nacionales e internacionales. - Naturaleza de las comunidades democráticas: cómo funcionan y cambian. - Interdependencia de los individuos y la comunidad. - Naturaleza de la diversidad, los conflictos sociales. - Derechos y responsabilidades de los individuos y las comunidades. - Sistemas políticos y legales locales nacionales e internacionales incluyendo su funcionamiento y cambio. - Naturaleza de las acciones políticas y del voluntariado en la comunidad. - Derechos y responsabilidades de los ciudadanos como consumidores, trabajadores, miembros de la familia y comunidad. - Sistemas económicos y su relación con los individuos y las comunidades. - Asuntos relativos a los derechos humanos y el medio ambiente.

Fuente: Crick (1998)¹⁰⁰.

¹⁰⁰ CRICK, B. (1998): *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools de The Citizenship Advisory Group*. Londres, QCA.

Lo más novedoso del informe es la propuesta de logros específicos de aprendizaje, *learning outcomes*, que los alumnos deben alcanzar al finalizar los diferentes cursos. Esta propuesta en lugar de un programa detallado y rígido de educación para la ciudadanía responde a la idea de que ello permitirá una mayor flexibilidad para que las escuelas desarrollen sus propios programas. En el siguiente cuadro destacamos algunos de estos resultados:

Ejemplos de objetivos de aprendizaje

Nivel 1
<p><u>Destrezas y aptitudes.</u> Poner en juego la imaginación cuando se considera la experiencia de otros.</p> <p><u>Conocimiento y comprensión.</u> Conocer y comprender a través de actividades compartidas el significado de términos tales como respeto, acuerdo, desacuerdo, similar, diferente y opinión.</p>
Nivel 2
<p><u>Destrezas y aptitudes.</u> Expresar y justificar oralmente y/o por escrito una opinión relativa a un asunto.</p> <p><u>Conocimiento y comprensión.</u> Conocer el mundo como una comunidad global y cómo las personas viven en diferentes comunidades. Conocer sus similitudes y diferencias en términos sociales, económicos, culturales y ambientales. Comprender el significado de términos como pobreza, xenofobia, discriminación y pluralismo.</p>
Nivel 3
<p><u>Destrezas y capacidades.</u> Tomar parte en debates informales y tener la oportunidad de votar algunos asuntos.</p> <p><u>Conocimiento y comprensión.</u> Comprender los derechos y responsabilidades en una sociedad democrática; con referencia especialmente a la Convención Europea de Derechos Humanos y comprender el significado de términos como prejuicio, xenofobia, discriminación y pluralismo.</p>
Nivel 4
<p><u>Destrezas y capacidades.</u> Participar en discusiones de clase o pequeños grupos sobre asuntos de significación personal y general y presentar los resultados ante una audiencia amplia.</p> <p><u>Conocimiento y comprensión.</u> Conocimiento acerca de valores, intereses y políticas de los principales partidos políticos y grupos de presión. Conocer el significado de términos tales como grupo de presión, lobbys y opinión pública.</p>

Conclusión

González Torres y Naval Durán, c. (2000)¹⁰¹ en el artículo “Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década” analizan la situación actual de la educación para la ciudadanía, en Europa, sacando las siguientes conclusiones:

¹⁰¹ GONZÁLEZ TORRES, M^a: C.; NAVAL DURÁN, C. (2000): Op. cit.

- Hay un consenso internacional sobre la necesidad de la democracia y el importante papel de la educación en este proceso.
- Muchos de los proyectos desarrollados son respuesta directa a los recientes cambios políticos y socioeconómicos ocurridos en Europa junto con el reconocimiento de gobiernos y educadores de la inadecuación del currículo existente para preparar a los estudiantes para la ciudadanía activa. Así, se subraya la necesidad de que la educación para la ciudadanía tenga un espacio y tiempo definido dentro del currículo y se advierte del peligro de que si no se perfila adecuadamente su desarrollo quedará al final a merced de que los profesores quieran o no implicarse.
- El mantenimiento de las democracias precisa de la preparación de ciudadanos informados, efectivos y responsables. Una buena educación cívica debe proporcionar a los ciudadanos conocimientos de sus principios e instituciones, habilidades para pensar críticamente, participar y aplicar esos conocimientos a la vida cívica y disposiciones que les inclinen a proteger los derechos de los miembros de la sociedad y promover el bien común. Es una enseñanza que como señala la LOGSE integra contenidos de hechos y conceptos, procedimientos, actitudes y valores que será preciso secuenciar convenientemente a lo largo de toda la escolaridad.
- Todos los documentos examinados insisten en el desarrollo de metodologías activas y participativas para la formación cívica y en la necesaria implicación de todo el entorno escolar.
- Del mismo modo, estos documentos consideran sumamente importantes los esfuerzos realizados en torno a la formación del profesorado.
- Se percibe como prioridad la definición de un marco teórico comprensivo que dote a la educación para la ciudadanía de un sólido fundamento. La definición de este marco de trabajo permitirá, además crear un lenguaje común a nivel internacional, la definición de unos objetivos claros a lograr (estándares) y el desarrollo de programas más sistematizados, lo que facilitará en consecuencia la evaluación de la eficacia de los mismos.

4.2.6. La educación para la ciudadanía en España

La educación para la ciudadanía forma parte de la propuesta de reforma que la LOGSE (Ley General de Ordenación del Sistema Educativo) plantea, se le reconoce y acepta por parte del currículo escolar, aunque los ensayos de puesta en práctica hasta la fecha no hayan sido plenamente satisfactorios.

“Al señalar la educación en valores como un principio rector del sistema educativo, la LOGSE ha respondido a una demanda social hoy

generalizada: la de que la educación formal constituye una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas. Nuestra sociedad pide a la escuela que no se limite a transmitir conocimientos; le pide que forme a personas capaces de vivir y convivir en sociedad, personas que sepan a que atenerse y cómo conducirse". (MEC, 1994¹⁰²)

La educación para la ciudadanía como transversal

El modelo de educación cívica en España apunta por su carácter transversal a una educación *para* la ciudadanía, entendiéndola como implicada en el nivel cognitivo (*sobre la ciudadanía*) y en el nivel experiencial (*a través de la ciudadanía*).

Las enseñanzas transversales suponen una ampliación temática de los contenidos educativos y una reconceptualización metodológica, obligan a cuestionarse la verdadera finalidad de la educación: formar personas, constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa. Invitan a reformular el paradigma educativo vigente y a reinterpretar el currículo escolar desde nuevas coordenadas. Así frente a un paradigma mecanicista, científico-positivo que promueve un pensamiento analítico, lineal y monocausal y una concepción del conocimiento fragmentado en disciplinas; se intenta retomar un paradigma que tenga en cuenta la complejidad, la interdependencia, la complementariedad, que cuestione la objetividad científica u promueva una nueva visión del conocimiento desde un paradigma sistémico u holístico. Con las enseñanzas transversales la educación se abre a una propuesta crítica, al asumir su función emancipadora como agente de transformación social y cultural. Las enseñanzas transversales invitan a reflexionar acerca de la concepción antropológica heredada de la modernidad, la de un hombre autónomo, cuya razón es la principal norma ética y el principal configurador ontológico del ser humano. Estas enseñanzas tratan de acelerar la crisis de la persona fragmentada, básicamente mental, dominadora de la naturaleza e individualista. La transversalidad trata de promover la educación de un hombre solidario con el hombre y la naturaleza, abierto a la alteridad a través de una racionalidad comunicativa, un hombre cuya autonomía queda a expensas del diálogo, el consenso y la autonomía de los otros, un hombre con sensibilidad planetaria y mundialista. Iriarte (2000:249-271)¹⁰³.

La educación para la ciudadanía aparece citada explícitamente en todas las etapas educativas (infantil, primaria y secundaria obligatoria). En primaria se pone en relación con el área de "conocimiento del medio natural, social y cultural". No tiene carácter obligatorio, estaría integrada en las 170 horas que se dedican a esta área. En secundaria el civismo está relacionado con la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales.

"Hay que recordar, por otro lado, el planteamiento curricular adoptado por la reforma educativo respecto a la educación moral y cívica: esta ha de

¹⁰² MEC. (1994a): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

¹⁰³ IRIARTE, C. (2000). "La educación para la ciudadanía como transversal: un estudio crítico". En: NAVAL, C.; LASPALAS, J. (Eds). Op. cit.

impregnar el currículo entero, y por eso mismo, no se organiza como área o materia específica". (MEC, 1994)

En el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). 1990, se ha generado una normativa legal (1991a, b, 1994b, 1996) destinada a regular la implantación de unas enseñanzas de tipo transversal. Con este término se alude a un conjunto de contenidos educativos y ejes conductores de la actividad escolar que, no estando ligados a ninguna materia en particular, se puede considerar que son comunes a todas, de forma que más que crear disciplinas nuevas, se ve conveniente que su tratamiento sea transversal en el currículo global del centro. Dichas enseñanzas se refieren a la Educación Moral y Cívica, la Educación para la Paz, para la Salud, para la igualdad de Oportunidades entre los sexos, la Educación ambiental, la Educación Sexual, la Educación del consumidor y la Educación Vial (MEC, 1992).

Educación moral y cívica en la propuesta ministerial española (MEC, 1992)

La propuesta pone de relieve la necesidad de retomar en el ámbito público la formación en valores morales y cívicos. Entiende que la educación moral debe de convertirse en un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, así como analizar críticamente la realidad cotidiana y las normas socio-morales vigentes, de modo que ayude a idear formas más justas y adecuadas de convivencia, a desarrollar conductas y hábitos más coherentes con los principios y normas construidas personalmente y a formar hábitos de convivencia que refuercen valores como la justicia, la solidaridad, el respeto por la naturaleza.

La presencia de estos contenidos se justifica en la escuela al considerarlos:

- La principal finalidad educativa de la escuela en cuanto permiten acercarse al horizonte deseable de la educación integral.
- Condición imprescindible en un contexto social complejo, abierto y plural, en el que la persona puede confundirse y para el que ésta ha de formarse con el fin de construir criterios morales propios que le orienten racionalmente en la vida.
- Son contenidos necesarios para apreciar, mantener y profundizar la democracia y para desarrollar habilidades dialógicas y de resolución de conflictos de valor propios de toda vida colectiva.

Concluyendo, los objetivos de la educación moral y cívica en el marco de la LOGSE (1990) serían los siguientes:

- Desarrollar la capacidad de análisis y crítica ante los aspectos injustos y normas sociales vigentes.
- Desarrollar la capacidad de elaboración autónoma, racional y dialógica de principios generales de valor.
- Propiciar comportamientos coherentes con los principios y normas que, personalmente ha construido la persona.
- Lograr que se adquieran las normas que la sociedad de modo democrático y buscando la justicia y bienestar colectivo, se ha dado.

El perfil moral hacia el que apunta la propuesta ministerial en nuestro país quedaría configurado a partir de los siguientes rasgos:

- Desarrollo de estructuras universales de juicio moral que permitan la adopción de principios generales de valor tales como la justicia o la solidaridad.
- Adquisición de competencias dialógicas que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática.
- Desarrollo de una imagen personal y de un tipo de vida acordes con los valores personalmente deseados.
- Adquisición de conocimientos que permitan el diálogo crítico y creativo con la realidad a la vez que la elaboración de normas y proyectos contextualizados y justos.
- Desarrollo de habilidades que favorezcan la coherencia entre el juicio y la acción moral.
- Reconocimiento y asimilación de los valores universalmente deseables (Declaración de Derechos Humanos y Constitución Española).
- Comprensión, respeto y construcción de normas de convivencia justas que regulen la vida colectiva.

Propuesta curricular para el desarrollo de la educación Moral y Cívica

En ***Educación Infantil*** (Págs. 19-25) los *objetivos de etapa* se refieren a la adquisición de vínculos de relación autónoma y confiada con los iguales y con los adultos, mediante la articulación de los intereses propios con los de los demás, así como el desarrollo de actitudes y hábitos de colaboración. Se destacan las *áreas curriculares* de Identidad y Autonomía Personal, Medio Físico y Social y Comunicación y Representación y *contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales* relativos a: el cuerpo y la propia imagen, el juego y el movimiento, la actividad y la vida cotidiana, el cuidado de uno mismo, los primeros grupos sociales, la vida en sociedad, los objetos, los animales y plantas, el lenguaje oral y escrito y la expresión plástica.

En ***Educación Primaria*** (Págs. 27-39), los *objetivos de la etapa* afines a la formación cívico moral, se refieren a la actuación autónoma personal y en grupo, al desarrollo de habilidades para establecer relaciones equilibradas y constructivas, apreciación de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, conocimiento y respeto del entorno natural y social, del patrimonio cultural y lingüístico, así como adaptación de hábitos de salud y bienestar. Las *áreas curriculares* a través de las cuales se desarrollarían estos objetivos son: Conocimiento del Medio, Educación Artística, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Lenguas Extranjeras y Matemáticas. Los *contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales* como: el ser humano y la salud, la organización social, expresión vocal e instrumental etc. Por último, entre los *criterios de evaluación* se destacan: el respeto a las normas de funcionamiento en grupo, realización responsable de las tareas encomendadas, asunción de derechos y deberes como miembro de un grupo, uso del diálogo para superar conflictos, mostrar en la conducta y en el lenguaje habitual respeto hacia los otros, en situación de juego dar más importancia al esfuerzo personal y armonioso en las

relaciones que a la competición, saber identificar en textos orales y escritos, planteamientos y usos del lenguaje que suponen discriminación.

En ***Educación Secundaria Obligatoria*** (Págs. 41-57) los objetivos van dirigidos a lograr la autonomía intelectual y socio-moral de los alumnos, autonomía que debe culminar en la construcción de la propia identidad, asentamiento de un auto-concepto positivo y en la elaboración de un proyecto de vida. Se pretende que el alumno se posicione y opte respecto a creencias, actitudes y valores básicos de la tradición y patrimonio cultural, así como sobre los mecanismos y valores referidos a derechos y deberes de los ciudadanos. Las *áreas curriculares* a través de las cuales se desarrollarían estos objetivos son: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación física, Educación Plástica y Visual, Lengua Castellana y Literatura, lenguas Extranjeras, Matemáticas, Música y Tecnología. Los *Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales* son, entre otros: la energía, la tierra y el universo, diversidad y unidad de los seres vivos, los seres humanos como agentes de cambio, medio ambiente, conocimiento geográfico, economía, arte y cultura, etc. Por último entre los *criterios de evaluación* se destacan: saber analizar y valorar cuestiones y conflictos socioeconómicos de actualidad, enjuiciar y declarar hechos o actuaciones de la vida pública y actitudes o comportamientos cotidianos a la luz de la Constitución Española, elaborar informes y participar en debates sobre cuestiones problemáticas de la vida cotidiana en el mundo actual, identificar elementos de los modelos éticos de vida y de comportamiento humano tomando posición a propósito de dilemas morales que se plantean en el mundo actual.

Orientaciones didácticas para las metas de la Educación Moral y Cívica

Una vez esbozados los objetivos y contenidos para una propuesta transversal de la Educación Moral y Cívica, el MEC (1992, páginas 59-83) dispuso unas orientaciones didácticas generales que permitieran incorporarlos en el Proyecto de Centro, en los Proyectos Curriculares de Etapa y en las Programaciones del Aula:

- Que la organización del centro educativo y el grupo-clase han de facilitar la participación democrática de alumnos y profesores y foros de diálogo en los que poder resolver los problemas de convivencia.
- La necesidad de comprometerse y participar en actividades cívicas, no necesariamente escolares, que la escuela prepararía con los alumnos y facilitaría su realización.
- Se precisa de una propuesta curricular específica especialmente pensada para contribuir a la consecución de los objetivos propios de la Educación Moral, con metodologías específicas, como la discusión de dilemas morales, clarificación de valores, juego del rol, comprensión crítica, autorregulación y toma de conciencia; precisa asimismo de una planificación transversal multidisciplinar de los contenidos, pero se ha de asegurar un tiempo suficiente dentro de las distintas áreas y un diseño sistemático para evitar que la Educación Moral se convierta en una enseñanza esporádica y desorganizada.

Además la propuesta ministerial destaca algunos *principios de procedimiento y roles del educador* (Págs. 76-78) por cuanto se precisan unos criterios de comportamiento que permitan poner en práctica el currículo de modo que no se viole la coherencia que debe existir entre objetivos, contenidos y actividades. Se insta al profesorado:

- A abordar los problemas que afectan a sus alumnos aunque personalmente no se sienta capaz de resolverlos.
- A no hacer explícitas sus opiniones, salvo que los alumnos se lo requieran y siempre después de un intercambio de opiniones entre los alumnos.
- A no formular valores, normas o juicios siguiendo mecanismos instruccionales convencionales sino potenciar el descubrimiento de los mismos a través del análisis, la reflexión y el diálogo.
- A proteger la divergencia de opiniones.
- A crear climas cálidos, comprensivos, facilitadores de la comunicación comprometida y creativa.

Por último, se recogen las recomendaciones para guiar al proceso de evaluación de la Educación Moral y Cívica (Págs. 78-83):

- Un juicio evaluativo nunca podrá ser un juicio sobre la moralidad de la persona evaluada.
- Son evaluables aspectos como la capacidad de cooperar, dialogar, empatizar o las conductas convivenciales.
- No se deben evaluar los contenidos de las opiniones o juicios que los alumnos vierten sobre temas controvertidos. Las opiniones de los alumnos no deben someterse al juicio evaluativo del profesor.
- Además de la evaluación de los progresos individuales de cada alumno, se hace preciso evaluar el clima escolar, de modo que los profesores mediante la discusión reflexiva, estén atentos a la creación de climas democráticos y participativos.
- El conjunto de los profesores ha de revisar su práctica educativa, a través de informes y en contraste con el resto del profesorado observando las mejoras que se precisan en cuanto a objetivos, contenidos materiales o proceso de aplicación.

Valoración crítica

Los programas de la educación obligatoria en España no atienden debidamente, como sería deseable, el déficit de ciudadanía. Estas carencias culturales afectan no sólo a los estudiantes sino al profesorado. En un reciente informe de Amnistía Internacional (2003)¹⁰⁴ se constata el escaso interés de las autoridades de nuestro país por subsanar el abandono en que se encuentra este tema, llegando a conclusiones como estas:

¹⁰⁴ AMNISTIA INTERNACIONAL. (2003): *Educación en derechos humanos: asignatura suspendida*. www.ai-cat.org/educador/es/informe-univ.html

“Los estudiantes de magisterio y de pedagogía desconocen mayoritariamente los principales textos relacionados con los derechos humanos. Sobre este tema, no obtienen información del profesorado, no hay asignaturas que traten la educación en derechos humanos, y piensan que no tienen los conocimientos suficientes, por lo que al acabar sus estudios no se sienten preparados para educar en derechos humanos”.

Iriarte y Naval (2000:249-271)¹⁰⁵ nos hacen una interesante valoración crítica de la situación actual de la educación para la ciudadanía en España, que resumimos a continuación:

Como primer punto destacan el progresivo compromiso e interés en la formación cívica por parte de la sociedad española:

“Al fijar esa finalidad básica a la educación, así como al señalar la educación en valores como principio rector del sistema educativo, la LOGSE ha respondido a una demanda social hoy generalizada: la de que la educación formal constituye una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas”. (MEC, 1994)

Para Iriarte y Naval considerar que la educación formal es el principal recurso de que dispone la sociedad para formar el civismo en sus miembros es una visión demasiado estrecha y evita que exista una continuidad entre la educación formal y la no formal. Esta falta de continuidad pone de relieve desajustes entre los valores y conductas cívicas que tratan de introducirse en el currículo con los valores y el modelo social dominante. Del mismo modo estos desajustes hacen que sea el propio alumno el que ha de resolver el conflicto de valores que se producen entre los agentes educativos formales y no formales, cuando no, simplemente, filtrar lo transmitido en el ámbito académico y quedarse con aquello que está más fácil o está más generalizado. Bolívar (1998)¹⁰⁶.

Iriarte y Naval proponen abordar la educación cívica y moral desde los distintos agentes educativos, superando el ámbito escolar, consideran que la falta de unidad y compromiso de los distintos agentes educativos (familia, medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales, las instituciones administrativas y políticas locales etc.) puede relegar la educación moral y cívica a condición de proyecto barniz, una simple imagen incapaz de abarcar la realidad personal y social en todas sus dimensiones.

Por otra parte esta falta de acuerdo entre escuela, familia y otros agentes sociales es muy similar a la que se vive dentro de la propia institución escolar donde la transversalización de la Educación Cívica y Moral en el currículo, a través de todas y cada una de las áreas, es aún un reto y no es un hecho real y generalizable en nuestro país. Tal vez porque el acuerdo en los principios básicos que exige toda educación integral y la extracción de contenidos morales y cívicos en las distintas áreas, es un trabajo que se ha descargado de nuevo sobre el profesorado. Son los equipos docentes, a través de sus proyectos o en su

¹⁰⁵ IRIARTE, C.; NAVAL, C. (2000): Op. cit.

¹⁰⁶ BOLIVAR, A. (1998): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Alauda Anaya.

desarrollo curricular, los que tienen que resolver el problema que los expertos no han sabido solucionar.

Otra dificultad en la que se encuentra la educación para la ciudadanía es inherente a su transversalidad, porque por su misma naturaleza le corresponde un peculiar estatus curricular que se traduce en indeterminación y en un estatus institucional débil, los objetivos y contenidos de los mismos no están legislativamente determinados ni su enseñanza regulada a nivel de normativa superior; presentándose como colaterales a los contenidos disciplinares. Existe una contradicción interna en el modelo de diseño curricular que sitúa los contenidos disciplinares como “eje estructurante del currículo” por un lado, y por otro los temas transversales, que traspasan los límites de ese modelo, al no estar estructurados por áreas ni en secuencias de bloques de contenido. En una cultura académica con tradición disciplinar, las visiones transversales introducen cierta complejidad y encierran como peligro el que las temáticas que engloban queden sin desarrollo definido.

Para Iriarte y Naval quedan algunas cuestiones de fondo sin clarificar: por un lado el MEC (1994 a) señala que la Educación Moral y Cívica constituye el eje de referencia en torno al que giran el resto de los temas transversales, pero no queda claro si tiene sustantividad propia o si por el contrario que da reducida a un cajón de sastre donde cualquier contenido es válido. Por otro lado el MEC (1994 a), al referirse a este tipo de enseñanza se alude a ella como formación implícita en todas las áreas y materias del currículo, esto puede indicar que su contenido es sólo de valor y actitudinal. Existe un peligro de considerar la Educación Moral y Cívica eminentemente actitudinal, el peligro de relegarla a segundo plano debido a que en la realidad escolar actual la promoción del estudiante sigue dependiendo del rendimiento en determinadas disciplinas tradicionales, con independencia del tipo de comportamiento cívico y moral que muestre.

Esta situación habla de la necesidad urgente de construir un diseño adecuado para evaluar la Educación Moral y Cívica. Dada la debilidad del planteamiento de los contenidos actitudinales en el currículo, para Iriarte y Naval se hace necesario completar la acción educativa con los contenidos transversales, especialmente con la Educación Moral y Cívica, que además del componente actitudinal, conlleva también la enseñanza de conceptos y procedimientos. De hecho una educación para la ciudadanía completa requiere la adquisición de unos *conocimientos*, la adhesión de unos valores que implicarán unas actitudes, unas disposiciones estables de acción, *hábitos*, unas determinadas concepciones o modos de ver y sentir el mundo, la realidad que nos rodea; y la formación de *competencias instrumentales y habilidades operativas* especialmente participativas. Naval (1998:357-375)¹⁰⁷.

¹⁰⁷ NAVAL, C. (1998): “Educación para la ciudadanía”. En: *Filosofía de la educación hoy. Temas*. Madrid. Dykinson.

4.3. REFLEXIÓN FINAL: EL PLURALISMO CULTURAL

En los dos capítulos anteriores hemos ido conociendo que relación tiene la educación con el Desarrollo Humano, lo que nos ha llevado a definir la Educación para el Desarrollo. Profundizar en ella nos conduce a comprender que el camino para hacer viable ese desarrollo humano sostenible, del que hablábamos anteriormente, pasa por crear nuevas formas de organización entre los seres humanos en clave más universalista y menos excluyente, redefinir el concepto de ciudadanía y educar para la ciudadanía global.

La urgencia de una revolución cultural

Hemos ido conociendo la necesidad de que la democracia se extienda a todo el variopinto conjunto de entidades y organizaciones que forman dicha sociedad y, además debe arraigarse en las prácticas y en la manera de proceder de la ciudadanía. Una democracia no depende, tan sólo, de la actividad de los gobiernos y de los partidos políticos, sino también y muy primordialmente, de la capacidad de la sociedad civil, que permite superar el individualismo, e incluso actuar de contrapoder. Hay que pasar de la sociedad internacional, basada en la lógica de los estados y de sus intereses, a la comunidad internacional que tenga como sujeto a toda la humanidad y su bien, (recordar la reivindicación de los llamados derechos de tercera generación, entre ellos el derecho a la paz y al desarrollo sostenible).

Pero no existe posibilidad alguna de poner en marcha políticas emancipadoras significativas si no se actúa sobre la base de un trabajo previo de transformación cultural en los valores. Porque muchos problemas del mundo actual no se pueden resolver desde el poder ya que tienen una dimensión cultural muy acentuada, es muy importante ayudar a vertebrar el tejido social. La democracia no es sólo ir a votar, ni unos procedimientos para resolver conflictos, sino como hemos visto a lo largo de este capítulo, se trata de un talante cívico que incluye una manera de comportarse, de relacionarse con los demás y de respetarlos. Nos hace falta una revolución en los valores que nos transforme en personas (recordar el final del capítulo 1).

El individualismo que invade, muy especialmente el mundo occidental (pero que al ser, éste, punto de referencia para el desarrollo de otras partes del mundo, amenaza con generalizarse) tiene sus raíces precisamente en un tipo de sistema económico con unos valores que han ocasionado que la lógica del mercado lo invada todo, hasta considerar a las personas como mercancía. Esta lógica convierte nuestra mirada en cosificadora, es decir una mirada que se posesiona de todo aquello sobre lo que se posa –incluso de las personas– llegando a constituir una raíz de la violencia.

La competitividad promovida por el sistema no nos hace ver a los demás como un aporte, del que valoremos la oportunidad de abrirnos a una interrelación, sino más bien a considerarlos como competidores, e incluso, enemigos. Hemos edificado nuestras sociedades sobre la cultura de la violencia y no sabemos dialogar ni respetar al otro distinto.

El pluralismo cultural

La gran revolución pendiente es la revolución cultural en unos valores que se concretan en modos de mirar y actuar. Esta nueva cultura que necesita la democracia radical para construir el desarrollo humano, está fundada en las bases de un paradigma que es pluralista.

La democracia pluralista debe ser compatible con todas las culturas y, por lo tanto no debe ser monopolio de una de ellas, la de tradición liberal. Para hacerlo posible hay que cambiar algunos planteamientos en cuanto a la identidad, pues los sujetos de la política deben ser aceptados como identidades plurales en sí mismas, lo cual implica, además del pluralismo político, el pluralismo cultural. En otras palabras, este cambio supone el paso del “yo” monocentrista e individualista de la tradición liberal al “yo” policéntrico e interactivo, que no tiene libertades exclusivas ni absolutas. En este modelo de cultura el “yo” puede permanecer abierto, sin ser contradictorio, y la identidad humana es compuesta e híbrida, no única ni monolítica. Un rasgo principal del pluralismo cultural es la inclusión de las diferencias en una soberanía compartida. Esta inclusión de las diferencias en una identidad compartida crea una identidad nueva, para ello es indispensable el reconocimiento legal de la diversidad –condición para edificar una sociedad de derechos compartidos entre todos- así como compartir una cultura. Ahora bien, esta identidad compartida no sólo debe fundamentarse en el contrato; es necesario el desarrollo de una ética común a todas las culturas, a la vez que es compatible con la particularidad moral de cada una de ellas, una ética multicultural. La igualdad debe estar al servicio de la diferencia cultural, es necesaria para que la diferencia cultural pueda ser respetada. La inclusión, sin derecho a la diferencia cultural, conduce a la pura uniformidad de identidades y, por lo tanto, no respeta la libertad. Por eso la salvaguardia de las diferencias culturales sin inclusión, resulta exclusión porque no garantiza realmente la igualdad.

Llamamiento a educar en las artes

Creemos que es posible un cambio de rumbo que rompa con el pensamiento único y nos humanice. Aquí aparece la educación artística como constructora de otra cultura en un camino de transformación de la mirada, el pensamiento y el hacer.

Vamos a acabar esta reflexión tomando unas palabras del Director General de la UNESCO¹⁰⁸ (París, 1999):

“En todas partes faltan la mediación y la creatividad, sobre todo en las escuelas. Las artes están ausentes de nuestra vida y nos entregamos a la violencia.

“(…) Hoy tenemos conciencia clara y firme de la importancia que reviste el aporte del espíritu creativo en la formación de la personalidad humana, en el pleno desarrollo de los niños y adolescentes y en el mantenimiento de su equilibrio afectivo, factores que favorecen un comportamiento armonioso.

¹⁰⁸ http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_sp/appel.shtml

En un momento en que se transforman las estructuras familiares y sociales con repercusiones a menudo negativas para niños y adolescentes, la escuela del siglo XXI debe poder anticipar las nuevas necesidades, dándole lugar privilegiado a la enseñanza de los valores y las materias artísticas para favorecer la creatividad, capacidad distintiva de los seres humanos. La creatividad es nuestra esperanza.

“(...) Según los términos de la Constitución de la UNESCO, como: ‘la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre’, es un deber de todas las naciones velar, en un espíritu de ayuda mutua por la efectiva realización de esta acción. En consecuencia, en nombre de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura:

“Hago un llamamiento solemne a los Estados Miembros de la UNESCO a que tomen las medidas administrativas, financieras y jurídicas apropiadas para que sea obligatoria la enseñanza de las artes, que abarca disciplinas tales como la poesía, las artes plásticas, la música, el teatro, la danza o el cine, durante todo el ciclo escolar, o sea desde el jardín de infantes y hasta el último año de secundaria.

“Para ello debe alentarse la participación de artistas, músicos, poetas dramaturgos, actores y bailarines para dirigir talleres de creación y de creatividad en los establecimientos escolares.

“Invito a los profesores de artes en el medio escolar a cooperar con los artistas llamados a frecuentar sus escuelas para que la enseñanza artística pueda cumplir plenamente su función educativa, que consiste en estimular la creatividad de niños y adolescentes. Invito a los profesores de todas las disciplinas a unir sus esfuerzos para romper las barreras entre los distintos campos de la enseñanza: científico, técnico, general, literario y artístico. Esta perspectiva de interdisciplinariedad es fundamental para permitirles a los jóvenes comprender el mundo en su globalidad. Invito a las instituciones artísticas y culturales tales como teatros, salas de ópera y de conciertos, cines, casas literarias y de poesía, museo, centros culturales o bibliotecas a abrirles sus puertas a los alumnos de las escuelas de la comunidad, el barrio o la ciudad programando para ellos actividades específicas y poniendo sus equipos a su disposición para que puedan también presentar sus propias obras de creación.

“Invito a los productores de material artístico y musical y a la sociedad civil, en particular a los empresarios mecenas, a participar en este esfuerzo ayudando financieramente a proyectos de creación artística de niños y adolescentes. Invito a la prensa escrita y audiovisual a programar emisiones artísticas, musicales dramáticas y poéticas para un público de niños y adolescentes y a dedicar espacios en los medios para dar a conocer prácticas excelentes desarrolladas en el medio escolar. Invito a los festivales de arte, música, teatro, cine, poesía, a las bienales de arte contemporáneo y a las ferias del libro a crear una sección para los niños y adolescentes.

“Para terminar invito a los padres, a los miembros de la comunidad internacional, a las organizaciones internacionales, regionales, nacionales no gubernamentales especializadas en la promoción de la enseñanza artística a contribuir, en función de los medios con los que cuenten, a hacer que este llamamiento alcance la mayor difusión posible”.

(Federico Mayor Zaragoza)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO IV

AGGER, Ben. (1989): *Fast capitalism: a critical theory of significance*. Urbana, University of Illinois Press.

AGUILAR, T; CALLEJO, ML.; DEL PALACIO, C.; GÓMEZ, I.; MARCO, B. (2000): "Construir la ciudadanía plural para un mundo en cambio. Retos a la formación del profesorado". Ponencia presentada en el Seminario: *Education á la citoyenneté européenne en milieu scolaire*. Organizado por "Education for an Interdependent World". EDIW. Bruselas, 27 y 28 de octubre.

ALEJANDRO, R. (1993): *Hermeneutics, Citizenship, and the Public Sphere*. New York, SUNY Press.

ALFARO, Rosa María. (1995): "Descifrando paradojas ciudadanas: una mirada cultural y política. En: *Revista la Piragua*, N° 10. CEEAL.

ALONSO Luis Enrique. (2000): "Ciudadanía sociedad del trabajo y estado de bienestar: los derechos sociales en la era de la fragmentación". En: PÉREZ LEDESMA, Manuel (compilador): *Ciudadanía y democracia*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias.

AMNISTIA INTERNACIONAL. (2003): *Educación en derechos humanos: asignatura suspensa*. www.ai-cat.org/educador/es/informe-univ.html

ANGULO RASCO, J. F. (1995): "El neoliberalismo o el surgimiento del Mercado Educativo". *Kikiriki*, 35. Pp. 25-33.

APPLE, Michael. (1987): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.

ARENDT, H. (1968): *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*. Paris, Gallimard.

BABIANO, José. (2000): "Ciudadanía y exclusión", En: PÉREZ LEDESMA, Manuel (comp). *Ciudadanía y democracia*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias.

BÁRCENA, Fernando. (1999): "La educación de la ciudadanía" en: BÁRCENA, F.; GIL, F.; JOVER, G. *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

BASTIÁN y otros. (1986): *Choosing Equality. The case of Democratic Shooling*. Philadelphia, Temple University Press.

BECK, Ulrico. (2002): "Haz la ley no la guerra" en: *El País*. 16 de octubre.

BINDÉ, J. (2002): "El futuro del tiempo". *Le Monde Diplomatique*. Marzo.

BOLIVAR, A. (1998): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Alauda Anaya.

CAMPS, V. (1990): *Virtudes públicas*. Madrid, Espasa Mañana.
Cfr.<http://www3.itu.ch.imt/citied-ibe/>

CORTINA, Adela. (2000): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.

CORTINA, Adela. (2002): *La ética de la sociedad civil*. Madrid. Anaya.

CORTINA, Adela. (2004): "Quién, qué, por qué consumir". En: *Consumo luego existo*. Barcelona, Cristianismo i Justicia. Nº 123.

CRICK, B. (1998): *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools de The Citizenship Advisory Group*. Londres, QCA.

DELORS, Jacques. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO.

DEWEY, John. (1946): *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada.

EDWARDS, Michael. (2002), *Un futuro en positivo*. Barcelona, Intermon-Oxfam.

EISNER, E. W. (1995): *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona.

FRASER, N. (1997): *Justice interruptus: Critical reflections on the "Postsocialist Condition"*. Nueva York, Routledge.

FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid, Paidós-Mec.

FREIRE, Paulo. (1992): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI. 43ª. Ed.

FREIRE, Paulo. (1994): "Educación y participación comunitaria" en: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

GALTUNG, Johan. (1985): *Sobre la paz*. Barcelona, Editorial Fontamara.

GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.

GIDDENS, A. (2000): "Citizenship education in the global era". En: PEACE, N.; HALLGARTEN, J. (eds): *Tomorrow's citizens. Critical debates in citizenship and education*. Londres, Institute for Public Policy Research.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003): "Volver a leer la educación desde la ciudadanía". En: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona GRAÓ.

GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Editorial Paidós.

- GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. Madrid. Siglo XXI.
- GITLIN, T. (1995): *The twilight of common dreams: why America is wracked by culture wars*. Nueva York, Henry Holt.
- GOLLETE, G. y LESSARD H. (1988): *La investigación acción. Funciones fundamentos e instrumentación*. Barcelona, Editorial Alertes.
- GONZÁLEZ TORRES, M^a: C.; NAVAL DURÁN, C. (2000): “Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década”. En: NAVAL, C.; LASPALAS, J. (Eds). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Navarra, EUNSA.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. 2003. “Ciudadanía planetaria” en: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona GRAÓ.
- HABERMAS, J. (1994): “Citizenship And national Identity: Some Reflections on the future of Europe”. En: S; TURNER y P. HAMILTON, eds. *Citizenship: critical concepts*. Londres. Routledge. 2 vols.
- HEATER, D. (1999): *What is citizenship?* Oxford, Polito Press.
- HELD, David. (1997): *La democracia y el orden global*. Barcelona, Editorial Paidós.
- HERNES, G. (2000): “Tous pour l'éducation”. En: *Lettre d'Information de L'IPE*. Vol.XVIII, nº 2. Abril- Junio. Paris.
- <http://www.eurosur.org/OLEIROS/coodes/manual/Cap3.html>
- http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_sp/appel.shtml
- IRIARTE, C. (2000). “La educación para la ciudadanía como transversal: un estudio crítico”. En: NAVAL, C.; LASPALAS, J. (Eds). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Navarra, EUNSA.
- KERR, D. (2000): “Citizenship education: an international comparison”. En: *Education for citizenship*. LAWTON, D.; CAIRNS, J.; GARDNER, R. (ed). Londres, Continuum.
- LEWIN, Kurt. (1946): “Action Ressearch and Minority Problems”. *Journal of Social Issues*. Vol. 2, Nº 4. Pp.34-46.
- MANZANEDO, Cristina. (2003): *Educar es dar oportunidades*. Madrid, Entreculturas-Fe y Alegría.
- MARCO, Berta (Coord.); AGUILAR, T.; CALLEJO, ML.; GÓMEZ, I.; JUARROS, O.; MOLINA, E.; VELASCO, C. (2002): *Educación para la ciudadanía*. Madrid, Narcea S.A.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaime. (2003): "La ciudadanía democrática en la escuela" en: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. 2003. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, GRAÓ.

MCANDREW, M.; TESSIER, C.; y BOURGEAULT, G. (1997): "L'éducation a la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-Unis et en France: des orientations aux réalisations". *Revue française de pédagogie*, nº 121.

MEC. (1994a): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MESA, Manuela. (1994): *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas de Europa*. Madrid, Edit. Popular. S.A.

MESA, Manuela. (2001): "Evolución del concepto de Educación para el Desarrollo" en: *La educación para el desarrollo y las administraciones públicas*. Informe preliminar de la OPE.

MESA, Manuela. (2003): "Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita. En: *Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. Madrid, Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM).

MONTES, Ángel. (2001): "Política, para qué". En: *La paz es una cultura*. Zaragoza. Centro Pignatelli.

MONTOYA, José Ángel. (2001): "Política. Cómo". En: *La paz es una cultura*. Zaragoza, Centro Pignatelli.

MORIN, A. (1982): "Activités du Gesoe". *Investigations sur la recherché-action et propositions opérationnelles. Rapport d'étape*. Université de Montreal. Agosto de 1982.

MORIN, E. (1999): *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona, Seix Barral.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

NAVAL, C. (1998): "Educación para la ciudadanía". En: *Filosofía de la educación hoy*. Temas. Madrid. Dykinson.

ORTEGA, M^a Luz. (2002): Op. cit.

ORTEGA, M^a Luz. (2002): "Del asistencialismo a la ciudadanía global". En: *SOMOS. Revista de desarrollo y educación popular*. Primavera 2002 número 1.

- PARK, Peter. (1989): *¿Qué es la Investigación-Acción Participativa? Perspectivas teóricas y metodológicas*. Amherst, Universidad de Massachussets.
- PAUPHILLAT, P.; BRAUD, M. (1999): *La citoyenneté au Collège et au Lycée. Guide méthodologique*. Paris. ARES.
- PERNALETE, Luisa Cecilia. (2003): *Democracia, Participación, Ciudadanía*. Caracas, Venezuela. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- PETRELLA, R. (2000): *Diario 16*. Viernes 25 de febrero 2000.
- PNUD. (1998): *Manual de Participación Ciudadana*. Caracas, Venezuela. Comisión Presidencial para la reforma del estado.
- POLO, L. (1999): *La persona humana y su crecimiento*. Pamplona, Eunsa.
- PUIG, J. M. (1995): *Aprender a dialogar. Materiales de educación ética y moral*. Madrid, Fundación infancia aprendizaje.
- RODRÍGUEZ SEDANO, Alfredo. (2000): "El estudio de la educación cívica: una alternativa metodológica al dualismo. En: NAVAL, C.; LASPALAS, J. (Eds). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Navarra, EUNSA.
- ROGERS, Carl. (1992): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós. (7ª ed.)
- ROSTOW, Walt.W. (1960): *The Stages of Economic Growth, A Non-Communist Manifesto*. Londres, Cambridge University Press.
- RUBIO CARRACEDO. (1998): "La crisis de la democracia representativa" en: SERNA, J. ; PONS, A. *El mercat perplex*. Valencia, Universitat de València.
- SCHULTZ, Theodore W. (1985): *Invirtiendo en la gente*. Barcelona, Ariel.
- SEN, Amartya. (2004): "Reanalizando la Relación entre Ética y Desarrollo" en: *Día de Ética y Desarrollo en el BID*. Washington, DC. Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo y la División de estado y Sociedad Civil con la Cooperación del Gobierno de Noruega y la CEPAL.
- SILVEIRA, Héctor. (2000). "La vida en común en las sociedades multiculturales aportaciones para un debate". En: *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid, Editorial Trotta.
- SOSA, Arturo.(2001): *Escuela y ciudadanía*. Guayana, Venezuela. Encuentro Pedagógico de Fe y Alegría.
- THIEBAUT, Carlos. (2000): "La moral ciudadana". En: PÉREZ LEDESMA, Manuel (comp). *Ciudadanía y democracia*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias.

TORRES, Carlos Alberto. (2001): *Democracia educación y multiculturalismo*. México, Siglo XXI editores. (1ª edición en inglés, 1998).

TORRES, SANTOMÉ, JURJO. (2003): "La educación escolar en las sociedades multiculturales". En: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. 2003. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, GRAÓ.

TOURAINÉ, A. (1994): *¿Qué es la democracia?* Madrid, Temas de Hoy.

WILKINS, C. (2000): "Citizenship education". En: *teaching values and citizenship across the curriculum. Educating children for the world*. BAILEY, R. (ed). Londres, Kogan Page.

CAPÍTULO V:

EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE EL SIGLO XX HASTA NUESTROS DÍAS

Vamos a recorrer las diferentes concepciones de la educación del arte que han ido apareciendo a lo largo del siglo XX, las nuevas corrientes complementan las anteriores y van poniendo acentos en diferentes aspectos, hasta llegar a nuestros días. Para comprender la realidad actual de la educación artística en el siglo XXI con sus últimas tendencias es necesario conocer lo que ocurrió en los años anteriores.

Primero situamos la mayor parte del siglo XX dentro del contexto epistemológico de la modernidad:

5.1. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA OCCIDENTAL EN LA MODERNIDAD

5.1.1. La Modernidad cultural y estética

El siglo XX, casi en su totalidad -hasta el quiebre del posmodernismo- se mueve dentro de lo que podemos definir como modernidad cultural y estética. Muchos teóricos han descrito la modernidad como una forma de pensamiento occidental de carácter científico, individualista y progresista en sentido evolucionista. Esto es lo que se designa genéricamente con la expresión *modernidad cultural*, que hizo posible el surgimiento de una *modernidad estética*, en el marco más amplio de la cultura que comprende el arte y la crítica contemporáneos.

La mayoría de los teóricos sociales sitúan los inicios de la modernidad cultural a principios del siglo XVIII. La filosofía ilustrada, o lo que a veces se llama el proyecto ilustrado, adoptó los ideales sobre los que se ha construido el pensamiento occidental contemporáneo (euroamericano). Estos ideales han impregnado la práctica de la política, la economía y las artes, así como los estudios de la vida social, la historia y las ciencias sociales. Existe la tesis de que la conciencia colectiva de las poblaciones que viven actualmente en las culturas occidentales ha sido modelada por la estructura de la ilustración y que el proyecto ilustrado ha determinado los medios, posibilidades y limitaciones del pensamiento contemporáneo. Foucault, (1970)¹.

¹ FOUCAULT, M. (1970): *The order of things: an archaeology of the human sciences*. New York, Random House.

La categoría de la modernidad estética presenta una doble caracterización cuyo ejemplo más significativo nos lo brindan las tradiciones de resistencia y esteticismo formal. Pero es en la tradición de oposición (con su total rechazo de los valores burgueses y su intento por definir el arte como una representación de críticas, rebelión y resistencia a través de varios movimientos literarios y de vanguardia) donde el modernismo estético adquirió un cierto sentido de notoriedad. Los rasgos distintivos de esta rama del modernismo estético encuentran su mejor expresión en los movimientos vanguardistas, que abarcaban desde los artistas surrealistas y futuristas hasta los experimentalistas y conceptualistas de la década de los setenta. Tras este movimiento (caracterizado por una diversidad de tendencias políticas y expresiones) subyace un intento común por destruir la distinción entre arte y política y por disipar las fronteras entre vida y estética. Pero a pesar de sus tendencias de oposición, el modernismo estético no ha conseguido muy buenos resultados en la segunda mitad del s. XX. La propia clase que atacaba fue reconociendo progresivamente su postura crítica, su dependencia estética de la presencia de normas burguesas y su tono apocalíptico como algo artísticamente válido. Barthes (1972)².

Sin embargo, bajo el estandarte del modernismo, la razón y la estética suelen aunarse en una tecnología cultural y del yo, que combina un concepto de belleza, blanca, masculina y europea, con un concepto de dominio que otorga validez a las tecnologías industriales modernas. En contra de las reivindicaciones del modernismo social y estético los discursos posmodernistas han presentado sus más críticas teóricas y políticas. El modernismo reivindica la cultura de elite con respecto a y contra la cultura popular, en su afirmación de un sujeto humano centrado, por no decir unificado, en su creencia en el poder de la mente consciente y especialmente racional, y en su creencia en la inequívoca capacidad de los seres humanos para conformar un futuro que suponga un mundo mejor. Para Giroux (1992)³ el problema radica en que esta noción del yo, basado en la universalización de la razón y en los discursos totalizadores de emancipación, han proporcionado un argumento cultural y político para ensalzar la cultura occidental como sinónimo de civilización y el progreso como un terreno que sólo precisaba controlarse como parte de la inexorable marcha de la ciencia y de la historia.

Cuatro conceptos clave de la modernidad cultural originados en el proyecto ilustrado se entrelazaron con la modernidad estética y llegaron a convertirse en destacados mecanismos educativos. Freedman, (1989^a38-55)⁴.

Fundamento epistemológico de la representación

En primer lugar se partía del axioma de que los argumentos epistemológicos en filosofía podían revelar una verdad neutra, objetiva y

² BARTHES, R. (1972): *Critical sears*. New York, Hill and Wang.

³ GIROUX, Henry. (1992): "La pedagogía de los límites y la política del posmodernismo". En: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure editorial S.A.

⁴ FREEDMAN, K.; STUHR, P.; WEINBERG, S. (1989): "The discourse of culture and art education". En: *Journal of Multicultural and Cross- Cultural Research in Art Education*. vol.7, nº1. Pp. 38-55.

contraria a falsedad. Así es que, por ejemplo, la elaboración de una filosofía caracterizada por un análisis social, formal y cuasi-científico del arte adquirió gran importancia para la comunidad del arte. Esto hizo que la representación fuese una categoría legítima y posible, era posible representar el mundo real, un colectivo humano se adjudicó la legitimidad de representación de otro colectivo, incluso el lenguaje tenía aptitud para representar la realidad. Las representaciones científicas de las preocupaciones formales y expresivas de la comunidad del arte tomaron al menos dos formas controvertidas en el pensamiento moderno. El arte se concibió como objetivo (en términos de una ciencia formalista) y subjetivo (de acuerdo con la caracterización de un artista infantil, mitológico, genérico y libremente expresivo). Cada una de estas concepciones echó mano de distintas concepciones del saber.

La concepción moderna de localización

Las disciplinas modernas de la historia y la geografía fueron perfilando una concepción particular del tiempo y el espacio. Iban de mano con la creencia dominante en la supremacía de Occidente. Su concepción del progreso está basada en una representación lineal y progresiva del tiempo. La sociedad progresa hacia formas siempre mejores como pone de manifiesto el avance de la ciencia y el perfeccionamiento tecnológico. Desde las ciencias sociales norteamericanas se ha presentado a menudo a EEUU como el actor paradigmático de este avance histórico. Esta concepción de las relaciones internacionales, predominante en las ciencias sociales desde sus orígenes, es también perceptible en la comunidad artística desde la Segunda Guerra Mundial. De esta época data un lugar común de la modernidad, aún vigente hoy en día, que sitúa el centro del arte mundial en EEUU.

La relación del individuo con la sociedad

También ha primado un concepto moderno de identidad, basado en la idea de la absoluta singularidad del sujeto. El subjetivismo alcanzó, en Occidente, el rango de un ideal cultural.

Se suponía, a través del prisma del individualismo, que los artistas eran genios innatos, ajenos a cualquier interés social, político o económico, y por ende capaces de representar lo verdadero, universal y eterno a través de la exposición de lo más personal. Los currículos artísticos han mantenido la noción de individualismo al promover la expresión autónoma en la producción artística en las escuelas.

El concepto de salud psicológica

El concepto más antiguo de la creatividad como talento rayano en la locura fue cuestionado por la idea nueva de que los artistas eran personas mentalmente sanas, fortaleció la vertiente terapéutica de la escuela del arte.

Estos cuatro conceptos epistemología, identidad social, localización y salud psicológica han conformado el currículo y determinado el sentido de la información que constituye su contenido.

5.1.2. La enseñanza del dibujo y su evolución a la enseñanza del buen gusto

Durante la primera mitad del siglo XIX se estructuraron por vez primera los planes de estudios para la enseñanza primaria y secundaria. La enseñanza de las artes plásticas consistía en el "Dibujo". Esta denominación continuó hasta la segunda mitad de nuestro siglo, coincidiendo con una época de grandes reformas educativas. A partir de los años cincuenta aparecen términos como "Artes Plásticas" o "Expresión Plástica". Actualmente han surgido nuevas denominaciones que aluden al "Lenguaje Gráfico", o la "Educación Visual".

Durante el siglo XIX, se consideraba el aprendizaje del dibujo como algo tremendamente útil en los oficios y artesanías. El dibujo era un conocimiento básico para interpretar los planos de una pieza y se necesitaban las habilidades del dibujo para producirla y acabarla. Saber dibujar aseguraba la economía, eficacia y calidad del trabajo. Sin embargo no se observa ninguna preocupación por la educación artística como problema pedagógico que afecte a la etapa de la infancia. En las primeras décadas del siglo XX, se replanteó esta orientación eminentemente productiva del dibujo. Se empezó a considerar la importancia de atender más a la mirada del espectador que al productor. El motivo de esto fue la intensa industrialización, cuyo sistema de producción exigía pocos dibujantes porque las máquinas reproducían en gran cantidad el mismo e idéntico producto. Esta abundancia de productos reclamaba muchos consumidores. Socialmente parecía más importante enseñar a escoger que enseñar a hacer. Por este motivo la enseñanza de las artes plásticas se enfocó más hacia la orientación del gusto que hacia el aprendizaje del dibujo.

La enseñanza de las artes plásticas como aprendizaje del dibujo, y la enseñanza de las artes plásticas como cultivo del buen gusto fueron las dos teorías que orientaron el desenvolvimiento de la disciplina durante su primer siglo de existencia. Entre la década de 1890 y la Primera Guerra Mundial la educación artística experimentó varias transiciones. La primera significó que pasara de ser una asignatura limitada a la enseñanza del dibujo, a ser una asignatura que abarcaba una noción más completa del arte, dentro del cual se incluían la apreciación artística, el diseño y la artesanía. La propia educación industrial se convirtió en educación vocacional, y a la llegada de la Primera Guerra Mundial se había divorciado de la educación artística, aunque la finalidad original de promover la industria sobrevivió a través de las manualidades y de los ideales del movimiento de las artes y los oficios. Como movimiento social, el movimiento de las artes y los oficios alcanzó su objetivo de reformar los procesos productivos. Sin embargo, logró cambiar los gustos del público, aunque su papel estaba limitado al cultivo del gusto y la apreciación de la belleza. Perdida su finalidad industrial, los profesores de arte adoptaron la enseñanza y la apreciación del arte y la belleza natural como su razón de ser. Esta falta de finalidad utilitaria tendió a rebajar la importancia de la asignatura, tal como lo demuestra el hecho que fuera relegada al estatus de materia optativa en la educación secundaria. Efland, (2002)⁵.

⁵ EFLAND, A. (2002): *Una historia de la educación del arte*. Barcelona, Paidós.

5.1.3. Los métodos de Franz Cizek (1865-1946)

Observando una serie de dibujos de niños cuando aún Cizek era un estudiante de arte novel desarrolló la idea de crear un nuevo tipo de educación artística basada en el arte infantil. Cizek era en cierto sentido aún más radical que Rousseau en la insistencia de evitar cualquier influencia adulta. Cizek dejaba el método, el material y el tema a la libre elección del niño. En palabras suyas su método consistía en “levantar la tapa” mientras que la mayoría de los profesores lo que hacían era sujetarla con más fuerza. A pesar de su filosofía de la actividad autónoma y la expresión libre algunos críticos observan una gran contradicción en Cizek debido a los rígidos métodos que aplicaba sobre todo en cuanto a la exigencia de técnica, medición y cálculo en la elaboración de los trabajos.

5.1.4. La Escuela Nueva

A finales del siglo XIX se inician en Europa y en EEUU nuevas tendencias pedagógicas basadas en concepciones distintas donde se valoran sobre todo los principios de individualidad y libertad en la educación, descubren al niño como un ente en sí mismo y no como un adulto imperfecto o un proyecto de persona. Con esta orientación surge el movimiento pedagógico de la *Escuela Nueva* en el que participan autores como Binet, Montessori y Dewey.

La Escuela Nueva recoge los ideales ilustrados y románticos y hacen de la educación estética algo individual donde cada individuo deba expresar su propia necesidad: libertad, creatividad e individualidad son principios básicos de esta educación. Entre los teóricos e inspiradores de este movimiento están J. Dewey, Claparède, Kerchensteiner, la *Arbeitschule* (o Escuela de Trabajo) y la Escuela Activa de Ferrière.

En la *Escuela Nueva* el niño pasa a ser el punto de partida y el centro de todo interés teórico y práctico de la educación. También valoran la experiencia como una necesidad natural característica de la infancia. Se pretende respetar el impulso vital del niño, desarrollando sus intereses espontáneos y su necesidad de actuar y crear. La *Escuela Nueva* introduce la actividad creadora del niño como tema pedagógico y psicológico, en palabras de Adolphe Ferrière (1951):

“Si se respetan las tendencias creadoras del niño, si nos limitamos a ofrecerle los materiales para sus creaciones y a destacar lo que pueda distraerlo de ellas, si evitamos intervenir sin ton ni son, se verá al niño encarnar en las cosas sus concepciones más íntimas, incorporar a ellas sus sueños y sus imaginaciones. Para los pequeños la obra de arte, y la experiencia concreta, preludio de la experimentación científica, están aún confundidas –y han de estarlo-. Constituye esto la garantía de su equilibrio nervioso y la salvaguardia de su impulso vital”.

Dentro de sus representantes estaría en Bélgica, Delcroy, cuyo sistema se basa en el interés y la asociación, recoge el principio de la individualización de la enseñanza, la auto-educación y la identificación de la escuela con la vida.

En la Escuela Waldorff de Stuttgart, Rudolf Steiner organizó toda la enseñanza según principios estéticos. Partían con la idea de que la pedagogía había de reconocer la naturaleza artística del niño, y el mismo pedagogo debía ser mismo un artista. Su concepción de la estética es desde el ámbito de las ciencias del espíritu cuya finalidad es la profundización en el conocimiento del ser humano. Utilizan en sus escuelas la euritmia como método para descubrir y experimentar el ritmo interior del ser.

En Italia los trabajos de las hermanas Agazzi defendían que la educación de la niña y el niño ha de responder a los principios de actividad y “naturalidad” entendida esta como el modo de ser individual en el ambiente social y familiar en el que vive.

María Montessori (1870-1952) aportó con la famosa escuela Montessori una influencia metodológica básica a la Escuela Nueva, desarrollando una serie de principios básicos:

- El principio de progreso sensorial, condicionante de la vida psíquica.
- El principio de actividad libre del educando.
- El principio de individualidad.

Montessori dio un gran impulso a la enseñanza del dibujo, especialmente en la primaria. Envuelve la actividad infantil con una serie de dibujos que se reparten por las paredes de la sala.

“Es necesario conseguir un ojo que vea, una mano que obedezca, un alma que medite, para obtener un dibujo... Saber ver la verdad en la forma y en los colores, en las proporciones; dominar el movimiento de la propia mano, esto es lo que hace falta. La inspiración es cosa individual, y cuando se poseen aquellos elementos formativos, se puede dar la expresión”.

Montessori, (1989)⁶.

Montessori tiene una posición clara: ataca tanto la espontaneidad de tipo idealista como el experimentalismo psicológico. En lugar del diseño libre, Montessori propone una acentuación tecnicista. Considera que es necesario proporcionar al niño los instrumentos técnicos junto con las instrucciones para su uso y sólo después usarlos para expresarse.

Giuseppe Lombardo Radice⁷, un poco más joven que Montessori, tiene una propuesta de peculiar interés ya que vincula al niño con el ambiente y lo caracteriza desde una perspectiva estética. Para Lombardo Radice la enseñanza es búsqueda; una búsqueda que avanza por medio de los lenguajes con los que el escolar narra su propio mundo. Entre estos lenguajes el gráfico ocupa un puesto importante. Acepta el espíritu innovador de la Escuela Nueva.

⁶ MONTESSORI, M. (1989). *El niño. El secreto de la infancia*. Diana, México.

⁷ LOMBARDO RADICE. (1951): *Didattica viva. Esperienze e problemi*. Florencia, La Nuova Italia.

Incluye la creatividad, la expresión espontánea y la fantasía tanto como medios educativos como fines de la formación.

La Escuela Única del Trabajo, con Lunacharsky (1875-1933), de la pedagogía comunista soviética, sostenía que había que contemplar la relación activa y creativa del alumno y la alumna con el mundo de su entorno. Es una síntesis de la Escuela Activa (de Ferrière), de Dewey, de la Escuela Politécnica (de Marx) y de la Escuela de Trabajo alemana (Kerchensteiner). Sus puntos fundamentales son, López Fernández-Cao(2001)⁸:

- Currículum normal de materias de estudios: lengua, matemáticas, geografía e historia, idiomas modernos, biología, física y química etc.
- Educación física, gimnasia rítmica y educación estética.
- Sociología cultural (en relación a la evolución del trabajo).
- Teoría y práctica de los procesos laborales elementales –talleres, granjas, fábricas- aceptando el sentido del trabajo productivo en tal actividad.

Otras propuestas interesantes de la pedagogía comunista soviética en cuanto a la educación artística son las de Plstrak, Nadezhda Krupskaja (1889-1936) y Makarenko (1888-1936) afirman que los hábitos culturales han de iniciarse temprano en el seno familiar, radica en los padres la responsabilidad de procurar de un modo consciente y organizado visitas a museos y exposiciones, dándoles un sentido profundo de formación.

En Francia destacan las investigaciones de Georges-Henri Luquet, que han dejado una huella importante e incluso presente en nuestros días. En *“El dibujo infantil”* Luquet explica como la espontaneidad es una característica, y al mismo tiempo la condición para que el niño, al dibujar pueda cultivar el gusto por la creación libre. Luquet se pregunta en qué medida la educación debe intervenir para orientar al niño sin dañar su espontaneidad, y llega a la conclusión de que el educador no debe *“Hacer más que observar y dar libertad al niño para que dibuje lo que quiera, sugerirle ideas en caso de que este lo requiera, no imponerle nada y dejarle que dibuje libremente a su modo”*. Luquet, (1927)⁹. En esta obra hace el estudio de la evolución gráfica de un solo individuo, incorporando el desarrollo del dibujo infantil en la investigación pedagógica de forma definitiva.

En España encontramos:

La Escuela del Mar

Se funda en 1922 y en 1938 es destruida en un bombardeo durante la guerra civil, aunque en la posguerra recuperó su funcionamiento y cambió su nombre por “Antigua Escuela del Mar”. Su director fue Pedro Vergés y sus principios se pueden resumir en:

⁸LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M^a Ángeles. (2001). *Proyecto Docente*. Madrid, Universidad Complutense. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

⁹LUQUET, G. H. (1927): *El dibujo infantil*. Barcelona, Editorial Médica Técnica. (1978)

“Que el niño en sus primeros pasos escolares se desenvuelva espontáneamente y en un plano de iniciativa y así descubra su manera de ser, y con el tiempo sus aptitudes y sus manifestaciones afectivas para encauzarlas específica y particularmente en el futuro. (...) Dos tragedias para la escuela: una la de tratar de hacer de sus alumnos niños sabios; y la otra la de que el niño, que lo es de la calle, en sus juegos, deje de serlo en la escuela” (Escuela del Mar, 1947, cit. en Ferrant (1997/42)¹⁰.

“En ellos los palotes y el papel pautado, que en los métodos típicos de dibujo escolar tienen su equivalente, habían desaparecido por completo. En todo caso tiempo tendría el escolar de llegar a las pautas en su momento y por el mejor camino: el de sus propios pasos”. Ferrant, (1997/143)¹¹.

La asociación auxiliar del niño

Creada en febrero de 1935, por iniciativa privada, pervivió hasta 1939. Fue constituida por un amplio grupo de benefactores y colaboradores, entre otros Juan Ramón Jiménez y Zenobia Camprubi. Ángel Ferrant ejerció de tesorero en la junta directiva entre cuyos vocales se encontraba Matilde Huici y Federico García Lorca. Ferrant dirigió el taller artístico, en sus paredes se encontraban los siguientes escritos¹²:

“El trabajo que aquí se haga será como un juego en el que se gane o se pierda. Ganará el que consiga hacer bien hecho lo que se propuso hacer. Perderá o fracasará el atolondrado que crea que se puede trabajar sin discurrir. Para ganar en este juego del trabajo te interesa saber de antemano lo siguiente:

1. *Qué es lo que vas a hacer.*
2. *Qué materiales necesitas para que la obra quede completamente terminada.*
3. *Antes de ponerte a construir la obra es conveniente que la estudies con dibujos, patrones o recortes de cartón, que te evitarán equivocaciones al realizarla.*

“En este taller cada cual puede construir lo que se le ocurra. Aquí no hay maestro: pero puede preguntarse lo que no se sepa. No hay que destruir nada, a no ser que se necesite para construir una cosa que valga más que lo que se destruye”.

En EEUU este movimiento se llamó Educación Progresista y tuvo a Dewey como uno de sus representantes intelectuales más importantes.

5.1.5. Dewey y la valoración del arte como experiencia

Para Dewey el individuo se crea en la creación de los objetos, creación que exige una adaptación activa a un material externo y que implica una

¹⁰ FERRANT, A. (1997): *Todo se parece a algo*. Madrid. Visor.

¹¹ FERRANT, A. (1997): *Ibidem ant.*

¹² LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M^a Ángeles. (2001): *Op. cit.*

modificación del individuo cuyo fin es utilizar, y por tanto superar, las necesidades externas, incorporándolas a una visión y expresión individuales. Todo conocimiento auténtico depende de esta autocreación del sujeto originada por su propia creatividad. La forma estética está recubierta de creatividad, no de tecnicismo. Por tanto, la experiencia estética no se confunde con la técnica de la que se sirve el artista ni con las técnicas por medio de las que el destinatario disfruta de las obras de arte. Finalmente la experiencia estética constituye una de las manifestaciones más significativas de la vida cívica, y cuando se empobrece es porque la “civilización es incivil” y “porque los hombres están divididos en sectas, razas, naciones, clases”.

La relación entre sujeto naturaleza y experiencia se convierte con la estética deweyana, en uno de los puntos de partida de la pedagogía activista, cuyo representante más destacado es la escuela de Chicago. El activismo, en efecto, consolida una educación estética del niño vivida como experiencia artística en la libertad de los medios expresivos.

A lo largo de todo el siglo XIX y a principios del siglo XX la historia de la educación registra una mutación pedagógica (y didáctica) radical, cuyo principal filósofo sistemático será Dewey con su “*Art as Experience*”. El pragmatismo de Dewey supera tanto el positivismo tardío del siglo XIX como el idealismo de principios de siglo. La estética deweyana aparece en muchos de sus aspectos como una estética de la recepción y esta es a su vez una estética del contexto. Cuando entre el sujeto y el ambiente se produce una interacción positiva, surgen las condiciones para una experiencia estética. Su influencia alcanza hasta el momento actual en propuestas como la pragmatista de Agirre o el concepto de contextualización de la teoría triangular de Barbosa.

En la construcción del conocimiento, la función que se atribuye a la acción, a la experiencia y a la relación con la naturaleza es fundamental. El sujeto se educa dentro de una dimensión vitalista. La experiencia se traduce en creatividad, y en ellas se realiza el conocimiento. El conocimiento en Dewey se convierte en una experiencia natural completa, que el hombre vive en toda su totalidad, sin separar a *quien* conoce de lo *que* conoce, el decir, el sujeto del objeto.

La lógica de Dewey, su transaccionalismo (en el que los eventos están en relación y continuamente resultan redeterminados y reconsiderados, lo cual alarga el proceso cognoscitivo a medida que se desarrolla la investigación) y finalmente, su estética, constituyen los fundamentos de una teoría pedagógica en la que el conocimiento, la sociedad y el arte son los elementos vitales de una apuesta educativa contra los tópicos comunes, las ambigüedades epistemológicas y los riesgos de una sociedad moderna donde el consumo rechaza al hombre y a la naturaleza haciendo inútiles los puentes transnacionales existentes entre ellos. Gennari, (1997/153)¹³.

Dewey mantuvo una concepción biológica del hombre, influido por el darwinismo que comenzaba a alcanzar a los intelectuales americanos. Para él el niño, como los demás seres vivos, vive y se desarrolla en y a través de un

¹³ GENNARI, Mario. (1997): *La educación estética*. Barcelona, Paidós.

ambiente. Si se encuentra en un ambiente adecuado y alcanza el grado de desarrollo necesario, podrá enfrentarse a situaciones problemáticas determinadas –precisamente por condiciones ambientales- y de desarrollo y resolverlas. Es decir, será capaz de llevar a cabo una acción inteligente.

Dewey en su libro *Experiencia y Educación* (1938), propone que la alternativa al autoritarismo y la rigidez de la escuela tradicional no se sitúa en el dejar hacer, sino en la construcción de una práctica educativa basada en la experiencia. Una experiencia que para tener significado educativo debe desarrollar en las personas la habilidad de enfrentarse inteligentemente a los problemas que encontrará a lo largo de su vida. Considera que la inteligencia no es una cantidad de sustancia gris dentro del córtex, sino una capacidad para desarrollar un tipo de actividad.

“El principio de que cada ser humano ha de ser tratado como un fin significa que el individuo debe ser educado de manera que esté capacitado para emitir juicios de valor, ha de potenciarse su capacidad crítica únicamente cuando el sujeto aprende a ver su propia experiencia y la de sus semejantes en la matriz de las condiciones sociales, puede actuar inteligentemente en pro de sus intereses y ser capaz de participar en la construcción de propósitos para sí mismo y para su grupo social”. Dewey, (1902:90)¹⁴.

Las ideas de Dewey influenciaron en el desarrollo de la educación artística durante todo el siglo XX. Para Eisner (1972) son varios los aspectos en que las teorías de Dewey ayudan a un nuevo concepto de Educación Artística, como la intención de desarrollar la inteligencia creativa en la escuela que para muchos profesores significó el compromiso de utilizar el arte para estimular el desarrollo creativo general del niño.

También su concepción de la experiencia como un fenómeno global, condujo a una práctica curricular en la que la educación artística se integrase en otros campos de estudio y no se concibiese como una mera herramienta al servicio de la enseñanza.

“Cualquier teoría que ignora el papel necesario de la inteligencia en la producción de obras de arte, se basa en la identificación del pensamiento con el uso exclusivo de una de sus formas, los signos verbales y las palabras. Pensar efectivamente, en relaciones de formas y cualidades es una exigencia tan grande sobre el pensamiento como pensar en términos de símbolos verbales o matemáticos. Realmente, puesto que las palabras son fácilmente reproducibles de un modo mecánico, la producción de una obra de arte probablemente requiere más inteligencia de la que necesita la mayor parte del pensamiento de aquellos que se enorgullecen de ser intelectuales”. Cit. por Eisner, (1972/114)¹⁵.

¹⁴ DEWEY, John (1902): “The School as Social Center” en: *Obras de John Dewey*. (1928). Volumen II. Madrid. Ed. La Lectura.

¹⁵ EISNER, E. (1972): “Emerging Models for Educational Evaluation”. *School Review*, Vol. 80, nº 4. August. Pp. 573-590.

5. 1. 6. La pedagogía de Vygotski

Lev Semënovic Vygotski, profesor de pedagogía en Moscú, psicolingüista y estudioso de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, es uno de los principales investigadores de los años 30. Afronta el problema de la imaginación y de la creatividad en el sujeto en edad evolutiva y establece de forma armónica los nexos entre mente, experiencia y expresión.

Nos explica:

“La imaginación como fundamento de toda actividad creativa, se manifiesta en todos –sin excepción– los aspectos de la vida cultural y posibilita la creatividad artística, científica y técnica” (Vygotski¹⁶, 1930/22).

La imaginación se sirve de los conocimientos y experiencias pasadas, las metaboliza y las transforma en nuevas ideas que proporcionan las respuestas adecuadas a los problemas del presente. La originalidad de la experiencia y del conocimiento infantil permite estimulaciones y resultados creativos mucho más fértiles que los del adulto. Estos se revelan sobre todo en la creación.

Vygotski analiza el dibujo como forma creativa principal de la primera infancia. Para él las experiencias artísticas de los niños nunca deben ser forzadas, y es necesario provocar la adquisición de las capacidades lo antes posible y con la mayor perfección, de modo que la calidad de los productos visuales pueda convertirse poco a poco en objeto de satisfacción a los ojos del niño. Hay que evitar caer en el error de provocar en el niño formas equivocadas de adultismo o de expresión adulta. La educación estética basada en la creatividad y la imaginación es para Vygotski un camino capaz de llevar a la maduración, sobre todo de los procesos primarios de tipo mítico-fantástico, y de permitir, en cada edad de la vida, la estructuración autónoma y no estereotipada de los lenguajes simbólicos. Por este motivo la catarsis propia de las formas del arte se encierra siempre en una transformación creativa de las emociones.

5.1.7. La Bauhaus

Fue fundada en 1900 en la ciudad de Weimar. Pretendía combinar el currículo teórico de las academias de arte con el currículo práctico de las escuelas de artes y oficios, en un intento de unificar todas las enseñanzas en el campo del arte y el diseño. El objetivo último era la obra de arte colectiva, el edificio en el que no existen barreras entre las artes constructivas y las decorativas.

El currículo de la Bauhaus estaba dividido en dos fases. La primera se ocupaba de las técnicas artesanales, y requería un periodo de formación en el taller de artes como la escultura, la carpintería, la metalistería, la cerámica, la vidriera en color, la pintura mural y la tejeduría. La segunda estaba dedicada a los problemas formales, e incluía la observación, el estudio de la naturaleza y el

¹⁶ VYGOTSKI, L. S. (1982): *Psicología del Arte*. Barcelona, Seix Barral. (Original en 1930).

análisis de los materiales. Un segundo grupo de problemas formales estaba orientado a la representación, e incluía la geometría descriptiva, las técnicas de construcción, el dibujo de planos y la construcción de modelos. Un tercer grupo de problemas formales trataba la teoría del espacio, el color y el diseño.

Cuando el régimen nazi accedió al poder en 1932, ordenó el cierre de la Bauhaus, lo cual significó la dispersión de su cuerpo docente. Un número importante de sus miembros se instalaron en Estados Unidos. Sus profesores fueron reformando la enseñanza de las artes, el diseño industrial, la arquitectura y los oficios artesanales de acuerdo con las líneas marcadas por la Bauhaus. Hacia finales de la Segunda Guerra Mundial el estilo arquitectónico de la Bauhaus era conocido como el estilo internacional, y el currículo de diseño industrial de la mayoría de las escuelas de arte estaba influido por sus programas. El legado pedagógico de la Bauhaus aún pervive en las escuelas de arte profesionales y en las clases de arte de las escuelas.

5.1.8. La educación artística como autoexpresión creativa

En los años 40 se publicaron cuatro importantes libros para el campo de la educación artística: *The Arts in the Classroom* de Robinson Cole, *Creative Teaching in Art* de D'Amico, *Desarrollo de la capacidad creadora* de Lowenfeld y *Educación por el arte* de Read. Todas estas obras tienen como idea central que la misión principal de la Educación Artística es facilitar el desarrollo creativo del niño, pretendiendo que a través del arte se aprenda a ser persona

D'Amico

Durante los años treinta y cuarenta los escritos y las enseñanzas de Víctor D'Amico fueron una de las principales influencias en el campo de la educación artística. D'Amico consideraba que el niño era un creador y que era un error compararlo con un artista:

“Tal vez ahora sea más necesario que nunca marcar claramente la diferencia entre el niño creativo y el artista profesional. Si el niño es como el artista, el parecido entre ambos se encuentra en la atención que prestan al diseño por sí mismo y a su capacidad de subordinar el tema y la historia a los elementos de la forma, la línea y el color”. D'Amico, (1942/1)¹⁷.

El método de D'Amico para la enseñanza artística tenía dos aspectos. El primero consistía en ayudar a los niños a reconocer una fuente de inspiración en sus propias experiencias, como la vida familiar, los viajes y las vacaciones. La segunda era ayudar al niño a reconocer los valores artísticos. Introdujo el collage en las escuelas, ponía mucho énfasis en los problemas prácticos del taller y daba mucha atención a la técnica.

¹⁷. D'AMICO, V. (1942): *Creative teaching in art*. Scranton, PA, International Text-book (1953).

Todos ellos defendían como a través del arte se puede colaborar para construir una personalidad integrada en el individuo. El uso del arte se considera un medio para desarrollar un ser humano creativo.

Read (1893-1968): una educación integral a través del arte

Su tesis central es que toda la educación debe basarse en el Arte. Sigue a Platón al plantear que el objetivo de la educación es lograr la paz y la armonía en el plano de la vida interior. Por eso la mejor virtud del arte es armonizar lo bello y lo bueno. El arte es el lugar donde los humanos conjuramos nuestros males donde expresamos los sentimientos y transmitimos comprensión. La educación por el Arte es la que integra la formación moral, intelectual y social primando el desarrollo sensible y emocional. Su intención es modificar las actitudes y conciencias individuales, generar actitudes positivas mediante juego artístico y experiencias positivas.

El juego y el arte son fuente de toda actividad simbólica y metafórica, de fantasía y de las imágenes que preceden a las ideas. Amplia los resortes de la comunicación. Propone una teoría que abarca todos los modos de expresión individual, literaria y poética (incluso musical y auditiva) y forma un enfoque integral de la realidad. Considera que debería denominarse educación estética a la educación de esos sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo humano.

“La teoría que enunciaré abarca todos los modos de expresión individual, literaria y poética no menos que la musical o auditiva y forma un enfoque integral de la realidad que debería denominarse educación estética, la educación de esos sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo humano. Sólo en la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada”. Read, (1982/33)¹⁸.

El plan de Read, como ocurriera con el de Schiller va dirigido únicamente al individuo. No es un cambio estructural lo que propugna, sino la modificación de actitudes y conciencias individuales; generar actitudes positivas en los individuos mediante el juego artístico y las experiencias individuales positivas, como las que proporciona el arte.

El segundo beneficio que Read confiere a la educación por el arte es que amplía los resortes para la comunicación. Precisamente esto se produce porque el arte proporciona innumerables recursos no discursivos que estimulan la imaginación a la hora de expresar y comunicar sentimientos.

Un tercer aspecto es la formación moral mediante medios creadores, en tanto que, como ya hemos comentado, la educación por el arte promueve la asociación de las bondades del arte con las virtudes morales y las buenas costumbres.

¹⁸READ, H. (1982): *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós.

Read a diferencia de otros teóricos presenta un plan práctico para la implantación de la educación por el arte que se apoya en dos principios:

- El juego, que engendra la actividad artística es base de la actividad educativa.
- Esta última debe realizarse de modo globalizado.

La educación que propone debe lograr:

- La conservación natural de todos los modos de percepción y sensación que el estudiante posea.
- La coordinación de todas estas facultades perceptivas y sensitivas entre sí y con relación al medio ambiente.
- La expresión del sentimiento en forma comunicable.
- La expresión en forma comunicable, de modos de experiencia mental inconscientes.
- La expresión adecuada del pensamiento.

L'atelier de Arno Stern

Stern parte del supuesto de que el niño se comunique sólo consigo mismo, L'atelier (el laboratorio) se considera como un cuerpo separado de una sociedad que Stern califica como excesiva y negativamente condicionadora. Aunque la imagen autárquica del laboratorio parece impedir cualquier relación comunicativa con el mundo, en su interior el niño se encuentra a sus anchas ya que allí se desarrollan ritos que sólo pueden celebrarse en un lugar específico para la infancia y en un lenguaje antiguo como el de los signos icónicos.

Para Stern educar significa favorecer el brote de los valores personales. La actividad artística es un medio pedagógico para actuar. Para él la importancia y el papel que el operador escolar tiene dentro de una educación creativa comienzan en el momento en que en la escuela se ponen en marcha las actividades gráfico-pictóricas. El educador debe, sobre todo, controlarse a sí mismo y controlar sus intervenciones, de modo que ninguna sugerencia pueda condicionar negativamente la producción signica del niño.

Freinet la expresión artística en la escuela

Celestin Freinet¹⁹ elabora las directrices de un plan completo en la educación desde la defensa de la expresión artística. Su propuesta consiste en:

- Expresión libre y circuito normal del pensamiento y de los escritos con la imprenta en la escuela, el periódico escolar y los intercambios escolares.
- Escuela por la vida y para la vida a través de: trabajo auténtico en la escuela, las encuestas, la cooperativa y la integración de los adultos en la obra educativa.
- Satisfacción normal del deseo de conocer y perfeccionarse con ficheros, biblioteca etc.

¹⁹ FREINET, C. (1975): *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona, Laia.

- Satisfacción artística con: la imprenta, le grabado, el dibujo, le teatro, le cine, le baile, la danza etc.

“El niño más adelantado, aquel que se expresa con más propiedad profundidad y vitalidad, no es el que conoce más cantidad de palabras, sino aquel que sabe hacer vivir y vibrar las palabras integrándolas realmente a su persona y combinándolas al mismo tiempo con la entonación y la mímica. El niño que escribe mejor (...) no es el que produce gráficamente un mayor número de palabras en sentido lineal y de forma correctísima, para después incorporarlas en frases construidas según leyes matemáticas y escolásticas, sino aquel que da vida a sus palabras en frases personales que expresan con audacia los aspectos más sobresalientes de la vida y del pensamiento del autor”. Freinet, C. (1975/90).

Lowenfeld: la educación artística como desarrollo de la personalidad del individuo

Para Lowenfeld (1977) sólo el conocimiento utilizado por una mente libre es beneficioso para la persona y para la sociedad. La educación unilateral, al dar mayor importancia a los conocimientos, ha descuidado aquellas características del crecimiento que son las responsables del desenvolvimiento de la sensibilidad del individuo tanto respecto de su vida espiritual como de su capacidad para vivir en colaboración en la sociedad.

Por eso, propone la introducción de la educación artística desde los primeros años de la infancia para que las personas tengan capacidad creadora propia y no se encuentren en un momento de su vida, incapaces de aplicar sus conocimientos, faltos de recursos y de iniciativa propia. Puesto que el percibir, el pensar y el sentir se hallan igualmente representados en todo proceso creador, Lowenfeld considera a la actividad artística como el elemento necesario de equilibrio que actúa sobre el intelecto y las emociones infantiles:

“La educación artística como parte esencial del proceso educativo, puede ser muy bien la que responda por la diferencia que existe entre un ser humano creador y sensible y otro que no tenga capacidad para aplicar sus conocimientos, que no disponga de recursos espirituales y que encuentre dificultades en sus relaciones con el ambiente. En un sistema educacional bien equilibrado se acentúa la importancia del desarrollo integral de cada individuo, con el fin de que su capacidad creadora potencial pueda perfeccionarse” Lowenfeld, (1980/20)²⁰.

A partir de este momento el dibujo libre y espontáneo se convirtió en la actividad principal dentro de la enseñanza de las artes plásticas. Lo importante era no desvirtuar el modo natural de manifestarse el niño a través del dibujo, creando en las aulas un clima de confianza y poniendo a disposición del alumno gran variedad de materiales.

²⁰ LOWENFELD, V. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.

Características pedagógicas generales de esta tendencia:

Sobre los objetivos

- Dirigido al desarrollo de la identidad individual y colectiva.
- Desarrollo libre de la creatividad y la autoexpresión.

Sobre los contenidos

- Renuncia a la instrucción artística en beneficio de la expresión plástica.
- El centro de la propuesta pedagógica es el sujeto creador y no el producto creado.
- El dibujo es concebido como vía de expresión.

Sobre los métodos

- Orientación lúdica del aprendizaje.
- Confianza en la natural creatividad infantil.
- Favorecedor de la autoexpresión frente a la imitación.
- Aprendizaje mediante la acción frente al aprendizaje por contemplación.
- Desvanecimiento de la disciplinaridad curricular a favor de la libertad creativa.
- Rechazo de la evaluación.
- La función del educador es favorecer el auto-descubrimiento infantil y estimular la profundidad de su expresión.

En estos años también fueron decisivas las acciones institucionales encaminadas a organizar profesionalmente a los profesores en este campo y a determinar el puesto que correspondía a la enseñanza de las artes plásticas en el conjunto del sistema educativo.

En 1951 se organiza por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en Bristol (Inglaterra) un Seminario sobre educación artística. Este seminario contó con las más destacadas personalidades del mundo artístico, de la pedagogía y de la psicología: Herbert Read, Viktor Lowenfeld, Henri Matisse, Arno Stern, Jean Piaget, entre otros. Una de las conclusiones de este seminario fue fundar la Sociedad Internacional de Educación por medio del Arte (INSEA), que es la asociación que reúne a los profesionales de la educación artística, de todo el mundo.

En 1955 se aprueba, en la decimoctava reunión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública (convocada en Ginebra por la UNESCO y por la Oficina internacional de Educación), la recomendación relativa a la enseñanza de las artes plásticas en las escuelas primarias y secundarias. Vamos a transcribir aquí algunas de las recomendaciones²¹:

²¹UNESCO. (1979): Madrid. Alianza Editorial. Pp. 161-166.

“Considerando que los conocimientos y la técnica adquirida gracias a la enseñanza de las artes plásticas pueden servir tanto en los estudios como en el ejercicio de una profesión, para la utilización inteligente del tiempo libre y para la apreciación de la belleza en la naturaleza, en la vida, en las actividades productivas y en el arte.

“Considerando que las artes plásticas constituyen un factor educativo indispensable para el desarrollo completo de la personalidad y un medio poderoso para el conocimiento más profundo de la realidad.

“Considerando que la multiplicación de las imágenes por medio de la fotografía, el libro, la publicidad el cine y la televisión representa actualmente un elemento de progreso tan importante como lo fue en otra época, la invención de la imprenta, y que conviene fomentar la educación visual de los niños para orientar su inteligencia y formar sus gustos preservando su sensibilidad de la vulgaridad y de la fealdad.

“1) Las artes plásticas, o sea, el dibujo, la pintura y el modelado, deben figurar obligatoriamente en el plan de estudios de la escuela primaria como asignatura aparte y como medio de expresión y auxiliar didáctico de las otras enseñanzas.

“2) La enseñanza de las artes plásticas, en calidad de asignatura aparte, debe figurar en el plan de estudios de la escuela secundaria, con carácter obligatorio para la mayoría de los cursos o años de estudios y con carácter facultativo para los restantes”.

La enseñanza de las artes plásticas durante los siguientes veinte años consistió en desarrollar las concepciones elaboradas durante los años cincuenta: desarrollo de la capacidad creadora, y el dibujo libre y espontáneo como ejercicio más característico.

Esta concepción de la educación artística erradicó la copia de láminas en las clases y el dibujo realista como el único ideal del aprendizaje artístico. Al abrirse un espacio a la espontaneidad y la creatividad la enseñanza artística quedó más acorde con las imágenes del arte contemporáneo y con los intereses del alumno.

Pero era necesaria una complementación a estos planteamientos pedagógicos exclusivamente expresionistas y con un marcado reduccionismo individualista. Estas propuestas limitaban tremendamente las posibilidades de aprendizaje artístico en los niños y jóvenes, dejando de lado las capacidades que permitirían un desarrollo de la comprensión, la interpretación y la valoración de las producciones artísticas, como manifestaciones simbólicas de diferentes épocas y culturas.

5.1.9. Nuevas propuestas para la educación artística en los años Sesenta y-Setenta

En la medida en que evolucionan nuevas áreas de experiencia artística, fotografía, cine y televisión, se desarrollan nuevos campos de estudios que abordarán el campo de lo artístico: los estudios de la información, las teorías de la comunicación y los estudios semióticos aplicados a la imagen. Con estos

nuevos campos de estudio aparecen dos de las polémicas artísticas contemporáneas: la idea del arte como lenguaje y la idea del arte como comunicación. Dadas las características de nuestra cultura eminentemente orientada a la imagen y a la comunicación no verbal, éste es sin duda el enfoque más difundido, entre las líneas adoptadas, para orientar el sentido educacional del arte, se puede observar en la denominación adoptada por nuestro contexto educativo: *Educación visual y plástica*. Dentro de esta línea están los estudios sobre el "pensamiento visual" que desarrollará Arnheim, y la aplicación curricular de educadores como MacFee o Hubbard. El concepto de individuo, de educación y de sociedad que incorpora este modelo corresponde a un contexto histórico y social distinto del presente. A la vista de las recientes investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los cambios culturales que se han producido en las últimas décadas del siglo, se hace necesaria una revisión y actualización de tales propuestas, abriéndose camino a la consideración de la importancia simbólica del arte desde una perspectiva que también considera el arte como lenguaje, pero en un sentido muy diferente, no tanto desde un punto de vista semiótico sino más bien simbólico cultural. Como defiende Eisner (1972) los estudiantes tienen que ser capaces, no sólo, de percibir estéticamente las formas visuales, sino de comprender el arte como un fenómeno social y cultural.

Arnheim: la organización del pensamiento visual

La cultura alemana ofrece a través de Arnheim una de las más ricas contribuciones a la educación artística. Nacido en Berlín, Arnheim trabaja en EEUU, pero siempre mantendrá su origen alemán, y continuará en contacto con la cultura alemana, su investigación se sitúa en el interior de ella. De la cultura alemana procede el análisis conciso de la organización preceptiva propia del pensamiento visual, cuya dinámica y carácter unitario poseen correspondencias profundas en el conocimiento y en el nivel de las estructuras cognitivas.

En *Arte y percepción visual*, Arnheim (1954)²² analiza detenidamente las estructuras significantes de la visión. Examina el equilibrio, la configuración, la forma, el desarrollo, el espacio, la luz, el color, el movimiento, la tensión y la expresión por sus referencias implícitas al arte y por su uso en la educación perceptiva visual. En él las imágenes se convierten en el "lugar" del pensamiento. El lenguaje de la visión urde sus propias tramas metafóricas. En este juego inconsciente se ve implicado a menudo el niño, que pone así en juego todo su sincretismo perceptivo, en el que los esquemas generales suplantando a los detalles concretos de la imagen.

Su tesis se resume en la idea de que el niño no se parece al artista simplemente porque ambos estén interesados en una espontaneidad difusa, sino porque los dos (aunque el niño no conceptualice como conceptualiza el adulto) producen, mediante un esfuerzo cognitivo y una cuidadosa búsqueda expresiva, un resultado extraordinario en el terreno de la invención.

Para Arnheim el educador es quien tiene la necesidad de comprender y aceptar las representaciones del niño.

²². ARNHEIM, R. (1954): *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza.

Los escritos de Arnheim desde un punto de vista pedagógico proponen una doble indicación. Gennari (1997)²³:

- La percepción visual que contribuye a la formación de base de los conceptos en los sujetos en edad evolutiva y funciona como conductor interactivo entre percepción directa, experiencia pasada e imágenes del pensamiento.
- Educar artísticamente para un profesor significa operar de modo que la actividad que desarrollan los alumnos les garantice un margen amplio de elaboración personal capaz de permitir la posibilidad de potenciar, desmontar y reconstruir los conocimientos.

La propuesta de Reggio Emilia

Desde 1963 Reggio Emilia plantea una educación infantil, desde los cero a los seis años, a través de la imagen, el arte, la comunicación y el descubrimiento y todo ello a través del juego. Es una línea de trabajo basada en la aproximación estética activa de niños y niñas. Los tres ejes en los que se encardina esta concepción de la educación son:

- Espacio: como forma de estructurar el juego.
- Tiempo: La cantidad de tiempo que las niñas y los niños dan al juego impone también un tipo de estructura.
- Materiales: el juego de niñas y niños depende de un tipo de materiales y equipamiento.

“Consideramos el ambiente como un elemento constitutivo esencial de una investigación teórica o política en educación. Para nosotros es igualmente valiosa la racionalidad del ambiente, su capacidad para ofrecer una coexistencia armoniosa asó como sus formas y funciones. Más aún le damos un valor importante al papel del ambiente como una fuerza animadora y motivadora al crear espacios de relación, opciones y situaciones emocionales y cognitivas que producen sensación de bienestar y seguridad. Se ha dicho que el ambiente debe actuar como una clase de acuario que refleja las ideas, la ética, las actitudes y la cultura de la gente que vive en él”. Malaguzzi, I. (1996/40), cit. por Abbot, I. y Nutbrown, c. (2001/3)²⁴.

Irena Wojnar y la estética de matiz pedagógico

Irena Wojnar (1970)²⁵ recoge y utiliza las ideas de Read, su objetivo es el de explorar las facultades creativas del hombre en el transcurso de su formación y, para ello incluye la experiencia estética en el ámbito de la autoexpresión creativa. Propone una estrategia interdisciplinar en la investigación estético-pedagógica abierta a las contribuciones de la psicología, la biología y las ciencias sociales. La recuperación del argumento deweyano y las continuas

²³ GENNARI, Mario. (1997): Op. cit.

²⁴ LÓPEZ HERNÁNDEZ, Marian. (2001): Op. cit. Pp.289-290.

²⁵ WOJNAR, Irena. (1970): *Estética e pedagogía*. Florencia, La Nuova Italia.

referencias al activismo de la education nouvelle sitúan la pedagogía estética de Irena Wojnar en el contexto específico de una educación mediante el arte.

Suzanne Langer: el arte como expresión del sentimiento

Suzanne Langer²⁶ dedica especial atención a la relación del arte con la expresión del sentimiento. Para ella una obra de arte es una forma expresiva creada para nuestra percepción a través de los sentidos o la imaginación, y lo que expresa es el sentimiento humano. Aquí debe tomarse la palabra sentimiento en su acepción más amplia, representando todo lo que puede sentirse, desde la sensación física, el dolor y el alivio, la excitación y el reposo, hasta las más complejas emociones, tensiones intelectuales o bien los tonos de sentimiento constantes de una vida humana consciente. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra vida sensorial, mental y emocional directa.

Langer afirma que las obras de arte son proyecciones de la “vida sentida”, según la llamaba Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento que lo formulan para nuestro conocimiento. El artista formula ese aspecto esquivo de la realidad que por lo común es considerado amorfo y caótico; es decir objetiva la esfera subjetiva. Lo que expresa no son por consiguiente, sus propios sentimientos reales sino lo que él sabe del sentimiento humano. Una vez que está en posesión de un rico simbolismo, ese conocimiento puede sobrepasar de hecho a toda su experiencia personal. Una obra de arte expresa una concepción de la vida, la emoción y la realidad interior. Pero no es una confesión ni un raptó emocional congelado; es una metáfora desarrollada, un símbolo no discursivo que articula lo que es verbalmente inefable, esto es, la lógica de la conciencia misma

Para Langer esta influencia del arte sobre la vida nos da un indicio de por qué un periodo de florecimiento en las artes tiende a promover el adelanto cultural: formula un nuevo modo de sentir y esto constituye el comienzo de una era cultural. Y sugiere otro tema a la reflexión, que el descuido en gran escala de la educación artística es un descuido en la educación del sentimiento. La mayor parte de las personas están tan a menudo imbuidas en la idea de que el sentimiento es una excitación orgánica informe y total en los seres humanos como en los animales, que la idea de educar en el sentimiento, de desarrollar su alcance y calidad, les parece extraña. Sin embargo en la opinión de Langer está en el centro mismo de la educación personal.

Para Suzanne Langer las culturas comienzan con el desarrollo del sentimiento personal, social y religioso. El gran instrumento de este desarrollo es el arte. Y lo demuestra en una serie de puntos:

- El arte hace evidente el sentimiento, presentándolo objetivamente de tal modo que podemos reflexionar sobre él y entenderlo.
- La práctica y el conocimiento familiar de cualquier arte proporciona formas que el sentimiento real puede tomar, del mismo modo que el

²⁶ LANGER, Suzanne. (1966): *Los problemas del Arte*. Buenos Aires, Ediciones Infinito.

lenguaje proporciona formas para la experiencia sensorial y la observación de los hechos.

- El arte es la educación de los sentidos para ver la naturaleza de forma expresiva.

De este modo, el mundo real se torna, en cierta medida, simbólico del sentimiento y personalmente significativo. Las artes objetivan la realidad subjetiva y subjetivan la experiencia exterior de la naturaleza. La expresión artística abstrae aspectos de la vida del sentimiento que carecen de nombres, que es necesario presentar a los sentidos y la intuición, y no una conciencia limitada por palabras y que toma nota. La forma, el color, el tono, la tensión y el ritmo, el contrasta, la suavidad, la quietud y el movimiento son los elementos que producen las formas simbólicas que pueden transmitir ideas de esas realidades innominadas. Para Langer cuando dice que una obra tiene un sentimiento preciso no quiere decir que sintomatice dicho sentimiento, ni tampoco que nos estimule a sentir de determinada forma sino que presenta un sentimiento para nuestra contemplación.

El cognitivismo de Bruner

En 1960 Jerome Bruner publica *“el proceso de la educación”* en el que define el concepto de “estructura de una disciplina”

Para Jerome Bruner la clave del currículo se encuentra en que los estudiantes comprendan la estructura disciplinar de las materias que aprenden. A su juicio los estudiantes no obtienen todo el provecho que debieran de sus estudios porque la estructuración del currículo les impide tener una visión global del conjunto de la materia y de la relación entre aquello que están aprendiendo en cada momento con el conjunto. Es decir los currículos deberían organizarse como disciplinas. Bruner plantea que la estructura del conocimiento disciplinar es también posible en las Artes. A raíz de esto M: Barkan tomo esta idea de Bruner en el seminario de Penn State con lo que dio origen al nacimiento de la corriente disciplinar en la educación artística.

Bruner realiza un ataque la teoría pedagógica deweyana, pues sostiene que nuestra época ha asistido al nacimiento de ideologías que subordinan al individuo a los fines específicos de una sociedad.

Según Bruner la enseñanza de una disciplina puede llevarse a cabo con éxito sólo si está en correlación con una concepción del saber determinada (...) dicho saber es una construcción ejemplar cuya finalidad es dar un significado a motivos constantes hallados en la experiencia e introducirlos en una estructura. El saber organizado es la meta de la instrucción, pero también coincide con el proceso de aprendizaje. La educación no es transmisión de cultura, pero se convierte en construcción estructural del conocimiento por medio de la mente.

Bruner (1966:86)²⁷ escribe sobre los criterios que presiden la comprobación de los resultados del estudio: *Rapidez en el aprendizaje; resistencia al olvido; adaptabilidad de lo que se ha aprendido a circunstancias nuevas; forma de representación con la que debe de expresarse todo lo que se ha aprendido; economía de lo que se ha aprendido, calculable según el esfuerzo requerido para aprenderlo; eficacia de todo cuanto se ha aprendido, entendida como capacidad de generar nuevas hipótesis y combinaciones*”.

El paso del activismo al cognitivismo tiene lugar aquí. El concepto de evolución de las estructuras cognitivas, que Bruner asimila de Piaget, rompe con la tradición pedagógica anterior y supera la incapacidad de su concepción humanística de la formación, ya que prevé las caracterizaciones psicológicas particulares relativas al desarrollo cognitivo, no sólo en lo que respecta a las etapas del desarrollo, sino también en relación con las estructuras mentales que lo gobiernan. La filosofía de Bruner está totalmente proyectada hacia la mente. El conocimiento objetivo prevalece a menudo sobre el inconsciente del sujeto, la estructura cognoscitiva sobre la imaginación creativa, el producto y su comprobación sobre los procesos y sus motivaciones inconscientes más ocultas. Su educación estética depende totalmente de aquel concepto de estructura del conocimiento sobre el que gran parte de la pedagogía actual apoya sus convicciones. Gennari, (1997/154-156)²⁸.

Bruner coincide con la postura de Nelson Goodman sobre el arte y la visión del mundo, pero aclara que no existe un mundo real único e independiente de la mente y del lenguaje del hombre. Los procedimientos simbólicos, activados por procesos mentales en contacto con las estructuras culturales construyen los mundos y sus significados *Blake, Kafka, Wittgenstein y Picasso no han encontrado sus mundos: los han inventado*”. Bruner, (1996:120)²⁹. Esta es la razón por la que la función imaginativa gobierna la invención, el arte y la educación en el sujeto en edad evolutiva. Pero la construcción del mundo se produce únicamente mediante la conexión entre regiones mentales diferentes como el pensamiento, la emoción y la pasión. Una de las dimensiones de la mente en las que se concreta la educación estética está representada por la pasión con la que miramos las cosas. La educación por tanto descuida la simple información para abrirse a la admiración por la cultura, a la pasión por el conocimiento *en la medida en la que se eligen los materiales de la educación en función de su capacidad de transformación imaginativa y de especulación y negociación, la educación se convierte en (...) construcción de la cultura. Entonces, el alumno resulta implicado en el proceso de negociación que crea e interpreta los hechos; se convierte al mismo tiempo en agente del conocimiento y en destinatario de la transmisión del conocimiento*. Lo esencial del pensamiento de Bruner (que lo convierte en representante del pensamiento contemporáneo) es su interés hacia la cultura de la interpretación y hacia una educación en la que la negociación entre sujetos y objetos se convierte en una nueva interdefinición del discurso pedagógico. Gennari (1997)

²⁷ BRUNER, J.S. (1966): *Toward a theory of instruction*. Cambridge. Mass, Harvard Univ. Press.

²⁸ GENNARI, Mario. (1997): Op. cit.

²⁹ BRUNER, J.S. (1996). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass, Harvard Univ. Press.

El movimiento de reforma curricular en EEUU (1960-1970)

En los años 60 se desarrolla en EEUU un movimiento de reforma del currículum. Este movimiento fue originado por determinadas circunstancias históricas. Una de ellas fue el lanzamiento del primer cohete espacial soviético “Sputniks 1”.

*“Lanzado el Sputniks toda la educación estadounidense se movilizó a fin de asegurar la producción de científicos capaces de triunfar en la competición con los rusos”.*³⁰

En 1958 se publicó una “Ley de Educación Nacional para la Defensa”, que promueve la intensificación de las matemáticas y las ciencias. En 1961 el presidente Kennedy constituye un Comité de Asesores de Ciencias (Science Advisory Panel) para consolidar el desarrollo de la educación y la investigación educativa. Como resultado de todo esto se busca que las escuelas americanas diseñen nuevos currículos donde desarrollen capacidades para construir una sociedad tecnológica, adquiriendo especial relevancia la creatividad aplicada a la tecnología.

En 1964 Jeral Zacharias publicó el documento “Innovación y Experimentación en Educación”. En este documento sugiere que los métodos utilizados para mejorar la educación en el campo de las ciencias podrán ser igualmente aplicados en el desarrollo de la enseñanza de las artes. Como resultado de esta inquietud se iniciaron las primeras conferencias sobre educación artística con apoyo estatal. En 1963 se creó la sección de arte y humanidades que luego se llamaría “programa de Arte y Humanidades (AHP)”. Esta identidad subvencionó el Seminario de Penn State. Eisner (1987^a:185-196)³¹ se refiere a esta época como clave para el desarrollo de la Educación Artística:

“Los profesores de arte no permanecemos ajenos al clima general de reforma. También nosotros intentamos aportar una estructura a lo que estábamos enseñando y quizá lo más importante, nos detuvimos a reflexionar sobre que era aquello que debíamos enseñar”.

El Seminario del Penn State³²

El lema del seminario era: “*Investigación y Desarrollo del currículum en Educación artística*”. Tuvo lugar en 1965, en la Universidad Estatal de Pennsylvania. Este Seminario significó una respuesta a la necesidad de una investigación de calidad en Educación Artística, un paso hacia el estudio de los aspectos interdisciplinarios que componen el aprendizaje artístico, una oportunidad para el intercambio de ideas entre los especialistas más

³⁰ CARR, W Y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez y Roca. P. 32.

³¹ EISNER, E. (1987a): “Structure and Magic in Discipline-Based Art Education”. En: *Journal of Art & Design Education*, 7 (2). Pp. 185-196.

³² AGRA PARDIÑAS, María Jesús. (1994): *Planes de acción: una alternativa para la Educación Artística*. Madrid. Universidad Complutense. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

significativos de una materia. Un intento, en fin, de consolidar la Educación Artística como una materia de estudio por derecho propio, más que como un campo auxiliar o instrumental al servicio de otras materias.

Se trataron cinco temas principales: el por qué de la educación artística, qué debe ser, a quién se dirigen las enseñanzas artísticas, los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las artes y por último los problemas del currículum.

Hubo 38 participantes que analizaron con detalle aquello la educación Artística desde sus campos de conocimiento. Los aspectos filosóficos los analizaron Villemain y Ecker. Los informes sobre crítica, producción e historia del arte estuvieron a cargo de Rosenberg, Taylor y Kaprow. Tumin y McFee centraron su atención sobre los fundamentos psicológicos y sociológicos de la Educación Artística, analizando en particular las diferencias sociales en relación con la enseñanza y aprendizaje del arte y su relación con los fenómenos del cambio social. Harris, psicólogo y Beittel, educador artístico trabajaron sobre el aprendizaje artístico. Los métodos empíricos de investigación estuvieron a cargo del psicólogo educativo, Lathrop, Foshay investigó sobre la innovación educativa, Woodruff, Eisner y Barkan se ocuparon del desarrollo del currículum.

Una vez concluidas las dos semanas que duró el Seminario, se confeccionó el documento que recogía los informes de los especialistas. El propósito de la publicación era proporcionar nuevas perspectivas sobre Educación Artística, no se aspiraba tanto a aportar conclusiones como a plantear nuevos interrogantes, y fomentar innovaciones. Se consideró que el arte es un fenómeno complejo, que requiere un análisis desde distintas perspectivas, con ello se subraya la naturaleza interdisciplinaria de la Educación Artística. Por eso Penn State considera no sólo las áreas de contenido artístico, como historia, crítica, estética y producción artística, sino los fundamentos educativos, sociológicos, filosóficos y los distintos métodos de investigación.

Muchos proyectos y desarrollos curriculares posteriores se vieron notablemente influidos por la filosofía de este Seminario: el CEMREL, los libros de Hubbard y Rose, los modelos curriculares como el Standford-Kettering, el Ojo Estético, el programa de arte SWRL. Cada uno de estos proyectos e investigaciones configuraron el soporte teórico para la Educación Artística como disciplina. Hasta ese momento el panorama de la Educación artística estuvo dominado por la figura de Lowenfeld, centrado en la autoexpresión y el desarrollo del niño, después del Seminario de Penn State se afirma que la Educación Artística enseña al niño no sólo lo que es el arte sino lo que significa para su vida y para la vida del mundo en que vive.

Los proyectos pioneros de la educación artística con base disciplinar

La propuesta de Barkan y el seminario de Educación Artística en la Universidad Estatal de Pennsylvania

Barkan presentó en (1966:240-255)³³, en un seminario de la Universidad de Pennsylvania, un trabajo apoyado en la tesis de Bruner sobre la estructuración de la Educación Artística como Disciplina: *Curriculum Problems in Art Education*.

La tesis de Barkan es que si bien las artes no constituyen un sistema formal, como el de las disciplinas científicas, las actividades de los artistas no son producto del azar y de la aleatoriedad, sino que son conocimiento organizado que, por tanto, es susceptible de ser investigado y estudiado. Con su tesis Barkan amplía las posibilidades del estudio de la disciplina hacia contenidos de tipo interpretativo o responsivo. Señala los siguientes contenidos y objetivos para una opción disciplinar del currículum de la Educación Artística:

- Sensibilidad para las relaciones visuales.
- Sensibilidad para los mensajes que encierran las obras de arte.
- Actitudes de aventura y descubrimiento en los procesos de trabajo y observación.
- Percepción de cualidades estéticas en las obras de arte.
- Percepción de las cualidades estéticas de las experiencias visuales.
- Destrezas para el control y la fluidez.

La propuesta de Philip Phenix

Phenix (1964) argumenta que lo esencial del ser humano es su capacidad de experimentar significados y que la educación está basada en la búsqueda de significados que pueden aparecer en diferentes maneras a las que denomina “reinos del significado”. Distingue 6 de ellos: simbólico, empírico, estético, cinético, ético y sinóptico. Phenix ubica a las artes visuales en el reino del significado estético. Para él las artes tienen una estructura lógica que enfatiza el valor individual del objeto artístico que además es sensible, la práctica del arte, la crítica y la historia del arte son igualmente importantes.

La propuesta disciplinar de Phenix, pertenece al sentido común de los usos y significados que el arte tiene en la cultura occidental contemporánea. Si observamos las bases de su propuesta, encontraremos elementos que constituyen aspectos seminales de nuestra última reforma educativa. Por ejemplo la división entre el ámbito expresivo y el ámbito analítico (entre nosotros perceptivo). También resulta muy familiar el modelo de secuenciación basado en la consideración de que en los primeros años es preciso incidir en la práctica (adquisición del lenguaje le llamamos aquí) e introducir posteriormente el análisis, la interpretación y el contexto histórico.

Programa de educación artística CEMREL

El propósito principal del proyecto, que se inició en enero de 1967, era la elaboración de un modelo de currículum centrado en la contribución de la educación estética a la educación general.

³³ BARKAN, M. (1966):“Curriculum Problems in Art Education”. En: MATTIL. *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development*. University Park, PENN, USOE Cooperative Research Projet No. V-0002. The Pennsylvania State University.

El proyecto constaba de varias fases bien delimitadas. La fase I consistió en la formulación de los fundamentos teóricos para el desarrollo del currículum de educación estética propuesto. La fase II puso en práctica el diseño del currículum en distintos centros para poder valorar sus resultados.

El proyecto constaba con cinco especialistas en: música, artes visuales, teatro, danza y literatura, también había profesionales en psicología, sociología y estética.

El diseño del programa CEMREL estaba basado en series de unidades de educación graduadas para cada uno de los niveles de la educación elemental. Se construyeron seis series de unidades didácticas para la enseñanza preescolar y primaria, sobre los siguientes temas: la estética en el mundo físico, la estética y los elementos artísticos, la estética y los procesos creativos, la estética y el artista, la estética y la cultura, y la estética y el entorno. Cada una de estas series elaboraba su contenido a partir de un centro de atención que se correspondía básicamente con los conceptos clave de la estética y el arte.

Los centros de atención de la fase I, identificaron personas, objetos, acontecimientos y marco artístico como las categorías a tener en cuenta a la hora de seleccionar los temas en qué centrar el proceso de investigación (o indagación). Los equipos que trabajaron en la fase II, concibieron los centros de atención como maneras de señalar áreas clave de contenido, en el mismo espíritu de la fase I, pero añadiendo la idea que tales centros constituían un mecanismo útil para identificar y organizar una progresión de conceptos adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes.

Como finalidad expresa de poder introducir tales conceptos crearon lo que se denominó paquetes instruccionales, unidades modulares de materiales que incluían textos impresos audiovisuales, partes manipulables, juegos, puzzles, transparencias, etc. Cada una de estas unidades aportaba el material necesario para desarrollar unas diez horas de aplicación. Los profesores podían utilizarlo alterando el orden y la secuencia de las actividades, a fin de garantizar el grado máximo de flexibilidad y uso individualizado del material.

Modelo curricular de Chapman

Chapman dedicó sus desarrollos teóricos a proporcionar mayor claridad a la noción de centro de atención del programa CEMREL. Diseñó una estrategia capaz de ayudar a descubrir los contenidos artísticos a través de las actividades necesarias para percibir y producir arte.

Chapman (1978:122)³⁴ propone el siguiente marco curricular para la Educación Artística:

“Funciones de la Educación General: estimular el desarrollo personal, transmisión de la herencia cultural y desarrollo de la conciencia social.

³⁴ CHAPMAN, L. (1978): *Approaches to Art Education*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.

“Propósitos de la Educación Artística: expresión personal artística, ser consciente de la herencia artística y darse cuenta del papel del arte en la sociedad”.

Objetivo: Expresión personal y respuesta artística

Los niños deberían aprender diferentes formas para:

- *Crear sus propias ideas de expresión personal a través del arte.*
- *Elaborar y modificar sus ideas sobre la expresión visual.*
- *Usar medios materiales para transformar sus propios intentos expresivos.*
- *Percibir las cualidades visuales más evidentes y las más sutiles.*
- *Interpretar el significado de lo que perciben.*
- *Decidir sobre el significado de sus experiencias.*

Objetivo: Relevancia de la herencia artística

Los niños como miembros de una comunidad artística deberían aprender a:

- *Crear ideas para sus trabajos.*
- *Usar cualidades visuales para la expresión.*
- *Usar las técnicas y los materiales.*
- *Percibir y describir el arte.*
- *Analizar trabajos de arte.*
- *Valorar los trabajos del arte.*

Objetivo: Presencia del arte en la sociedad

Los niños deberían aprender cómo las personas de otras culturas y también de la nuestra:

- *Originan formas artísticas.*
- *Usan cualidades visuales para expresar sus creencias.*
- *Usan medios para expresar los valores sociales.*
- *Perciben formas visuales en su medio ambiente.*
- *Expresan valores sociales a través de formas visuales.*
- *Juzgan las formas visuales en la sociedad”.*

La propuesta de B. G. Wilson

La propuesta disciplinar de Wilson (1971)³⁵ resultó ser de las más completas, las bases de su propuesta se pueden resumir en:

- El arte es un proceso abierto en el que cabe siempre lo inesperado y lo imprevisible, por tanto, no todos los resultados de un programa pueden ser anticipados.
- Sin embargo, este hecho no nos exime de especificar objetivos y realizar evaluaciones.

³⁵ WILSON, B. G. (1971): Evaluación del aprendizaje en la educación artística. En BLOOM, HASTINGS, et al. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires, Troquel, 1975.

- Propugna equilibrio entre enseñanza e instrucción, utilizándolas de forma conjunta o alternada.
- La mayoría de los resultados de la educación artística son susceptibles de evaluación, aunque todavía falta mucho para lograr una medición satisfactoria en conductas como el análisis, la evaluación, la producción y la apreciación.

El eje de su construcción disciplinar es la evaluación, para ello sigue el siguiente desarrollo:

- Primero desgrana los contenidos de la educación artística.
- En segundo lugar determina las conductas. Algo que podría parecerse a los procedimientos del proyecto curricular de nuestra reforma.
- Establece un modelo de generación de unidades didácticas (y objetivos) por combinación de contenidos y conductas.
- Analiza de qué modo se puede evaluar el aprendizaje de estos conocimientos (cumplimiento de los objetivos). Para ello propone básicamente pruebas objetivas.

Los contenidos que deben ser trabajados en educación artística son:

- Medios, herramientas y procesos de configuración.
- Estructura visual.
- Temas o contenido.
- La forma del arte.
- Contexto cultural.
- Teoría y crítica del arte.
- Estética.
- Normas de juicio. Criterios de cada teoría para evaluar las obras.

Para establecer las conductas a trabajar dentro de un currículum de educación artística, Wilson recurre a la "*Taxonomía de objetivos de la educación*" de Bloom (1956)³⁶:

- Percepción estética visual.
- Conocimiento.
- Comprensión.
- Análisis.
- Evaluación.
- Apreciación.
- Producción.

La investigación de Hubbard y Rouse

Elaboraron un programa para los profesores de escuelas primarias, que se publicó con formato de libro de texto en 1972.

³⁶ BLOOM, B. S. et alter. (1956): *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy, Marfil.

Organizaron unidades que incluían la percepción, la producción y el aprendizaje artístico así como el dominio de las técnicas y materiales. En los grados elementales se optó por insistir en las actividades de producción, aunque frecuentemente acompañado por obras significativas de la historia del arte. Las actividades de crítica, apreciación artística y el análisis del contexto histórico se reservaron sobre todo a los grados superiores. Se determinó además un vocabulario elemental para cada unidad y la organización jerárquica de actividades y contenidos, basadas en las observaciones recogidas en los cinco años que duró el trabajo de investigación.

El Proyecto Kettering

Comienza en septiembre de 1968, teniendo como propósito la elaboración de un currículum de Educación Artística para la Educación Primaria, buscando mejorar su calidad también se propusieron en crear materiales visuales y escritos para ayudar a los profesores.

Efland (1987)³⁷ justifica el proyecto y lo fundamenta destacando seis supuestos básicos:

Primero, la contribución más importante que el arte puede hacer a la educación general es aquella relacionada con sus cualidades intrínsecas, que sólo el arte puede aportar.

Segundo, el aprendizaje artístico es una actividad compleja que no es secuencia automática de la maduración.

Tercero, el currículum artístico debe ir más allá de las actividades tradicionales de producción para incluir la crítica y la historia.

Cuarto, un currículum correctamente elaborado no es suficiente para garantizar una buena educación artística, es necesario elaborar materiales visuales para apoyar esta tarea.

Quinto, el aprendizaje artístico puede y debe ser evaluado.

Sexto, para ayudar a los profesores es necesario usar un currículum ordenado secuencialmente.

El proyecto se elaboró durante dos años, tuvo dos fases. Durante la primera fase se trató de:

- 1) Conceptualizar el formato estructura para diseñar las lecciones y los materiales necesarios.
- 2) Escribir las lecciones y valorarlas.
- 3) Diseñar los materiales visuales para acompañar los materiales escritos.

³⁷ EFLAND, A. (1987): "Curriculum antecedents of Discipline-based Art Education". En: SMITH, R. A. (ed) (1989): *Discipline- Based Art Education*. Urbana. University of Illinois Press.

- 4) Determinar los centros donde se va a iniciar la investigación de campo.
- 5) Revisar los materiales tanto visuales como escritos.

La segunda fase se dedicó a la puesta en práctica y evaluación de las lecciones y materiales propuestos. Se elaboró un libro de dos volúmenes, el primero con lecciones de crítica e historia, el segundo de producción, además se produjeron más de 1.500 piezas de material de instrucción con reproducciones artísticas, imágenes plastificadas, transparencias y diapositivas. Todos estos materiales integran el conjunto de las llamadas *cajas Kettering*.

Proyecto SWRL

Pretendían desarrollar progresivamente el arte visual partiendo de siete presupuestos básicos. Efland, (1987)³⁸:

- 1) Todos los alumnos pueden crear arte en la clase.
- 2) Todos los estudiantes deberían basarse, en su estudio, en los modelos profesionales desarrollados por creadores, críticos e historiadores de arte.
- 3) Todo profesor generalista puede enseñar adecuadamente arte.
- 4) Cualquier tipo de trabajo puede y debe ser evaluado.
- 5) La enseñanza artística debería ser matemática y secuencial.
- 6) La educación artística necesita materiales visuales adecuados.
- 7) Cuando un profesor enseña arte debe demostrar su conocimiento de técnicas y destrezas para dirigir las actividades de aprendizaje de sus alumnos.

El programa se basó en la adquisición del conocimiento artístico, como fin en sí mismo. Pretendiendo proporcionar a los alumnos una base de conocimientos y destrezas, que les permitiesen realizar buenos trabajos de arte con un carácter original y personal, y ayudar a los alumnos a observar, analizar y comprender las obras de arte. La estructura básica del currículo, se estableció en torno a tres categorías básicas:

- Modo de presentación.
- Estilos artísticos.
- Tema de estudio.

Cada una de las experiencias de aprendizaje propuestas debía necesariamente de incluir los dominios definidos como fundamentales: producción crítica, situación histórico-cultural y cualidad expresiva. Cada unidad duraba de 30 a 60 minutos y contenía de diez a seis actividades. La primera introductoria, se utilizaba para presentar una nueva técnica y los conceptos que de ella se derivaban, la segunda correspondía a la fase de aplicación o imitación. En la tercera, se desarrollaban las técnicas y los conceptos propuestos, introduciendo variaciones y nuevos modelos de referencia. La última constituía la actividad donde se hacía una revisión de todo lo estudiado. El programa aportaba recursos y materiales didácticos para su aplicación.

³⁸ EFLAND, A. (1987): Ibidem ant.

El proyecto ojo estético

Este proyecto toma su nombre de la afirmación de Broudy de que el ojo puede ser educado para alcanzar una mayor sensibilidad hacia las propiedades estéticas. Se puso en práctica en 1975. Fue elaborado no sólo por investigadores y teóricos de la educación sino también por profesores, lo que constituyó una novedad y un nuevo aporte a la investigación artística.

Se desarrolló en tres fases. La primera se dedicó a la preparación del seminario de seis semanas de duración. La segunda consistió en la ejecución del seminario, tratando en él cuatro temas principales: educación estética, diferentes modalidades artísticas, desarrollo curricular y evaluación. En la tercera fase se aplicaron los programas de educación artística a contextos escolares concretos. En el año posterior al seminario todos los participantes desarrollaron su proyecto curricular de educación estética.

Gran parte de la experiencia acumulada en estos proyectos ha sido recogida por el Getty Center para la educación de las artes visuales. El modelo de currículo que propone el ojo estético puede considerarse un antecedente especialmente importante de la DBAE, muchas de las personas que han colaborado en este proyecto (Broudy, Hine, Greer, Silverman o Clark) han sido importantes colaboradores en el desarrollo de la DBAE.

Eisner: una nueva manera de educar la visión artística

Es el representante más destacado de esta nueva tendencia. Elliot. W. Eisner, profesor de la Universidad de Stanford y Presidente mundial de INSEA, publicó un libro en 1972, titulado "*Educating artistic vision*" (Educando la visión artística). En él defiende la necesidad de un concepto más amplio de aprendizaje de las artes:

"El arte es el peor enemigo de la mediocridad, de lo mundano. Sirve para ayudarnos a redescubrir el sentido del mundo de la visión, desempeña un importante papel en el desarrollo de la sensibilidad y funciona como una imagen de lo que podría ser la vida.

"El arte proporciona también los vínculos que consolidan el rito. Produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. Revela lo inefable y amplía nuestra conciencia. En resumen, las funciones del arte son múltiples". Eisner (1995:11)³⁹.

El planteamiento curricular de Eisner tiene en cuenta, por una parte la importancia del arte en los procesos de simbolización del hombre, y por otra las disciplinas que puedan contribuir a enriquecer este proceso de simbolización. Ha criticado el carácter excesivamente tecnológico de las propuestas curriculares precedentes y ha propiciado un enfoque curricular más cercano a

³⁹EISNER, Elliot. (1995): *Educar la visión artística*. Barcelona, Editorial Paidós. (Original en 1972).

planteamientos cualitativos, sin perder el necesario carácter de estos procesos. El enfoque alternativo de Eisner presenta la educación artística organizada como disciplina e insiste en otorgar un valor esencial a la experiencia simbólico-artística como transmisor cultural de gran importancia educativa.

Informe de la National Art Education Association

En 1977 la asociación de educación artística estadounidense (*National Art Education Association*) publica un informe sobre la situación de las enseñanzas artísticas en el que incluye una comprometida declaración de principios en la que defiende la nueva concepción del área artística. Dorn (1977:49)⁴⁰:

"Los objetivos de un programa de arte deben de ser los siguientes:

1) Impartir un conocimiento y comprensión completa de la disciplina artística, concentrándose en la historia del arte desde sus comienzos en la prehistoria hasta el presente, e incluyendo no sólo el arte occidental sino el de todas las culturas, épocas y áreas geográficas.

2) Promover la valoración del arte tanto por sus cualidades estéticas como por su contribución al legado cultural de la humanidad; preparar a los estudiantes a hacer mejores y más fundamentados juicios estéticos sobre las formas artísticas y sobre el entorno; hacer a los estudiantes conocedores de la historia del arte, y capacitarlos para analizar describir y apreciar los objetos artísticos.

3) Desarrollar la comprensión de cómo las artes visuales afectan nuestra vida cotidiana y hacer que las artes visuales formen parte integral de la vida de cada uno.

4) Implicar a los estudiantes en la variedad de las experiencias artísticas y proporcionar la oportunidad de producir obras de arte, poniéndolos en situaciones similares a las que el artista crea en su estudio.

5) Contribuir a que los estudiantes adquieran un lenguaje crítico con el que hablar de, analizar y juzgar sus propias obras y las de los otros".

5.1.10. La reconstrucción disciplinar de la Educación Artística

Fundamentos epistemológicos

Se trata de buscar un modelo sistematizado de educación artística porque tiene más posibilidades de supervivencia en el sistema escolar, un modelo que debe ser equiparable a las ciencias donde el conocimiento producido tiene la habilidad de mostrar inequívocamente su utilidad social. Esto ocurre hacia mediados de los sesenta. En Europa se sigue la línea de una pedagogía del arte menos dependiente de la propia iniciativa individual, más fundamentada en el

⁴⁰ DORN, C. M. (Ed). (1977): *Report of the commission on art education*. Reston, Virginia. National Art Education Association.

conocimiento profundo de los mecanismos de la comunicación artística y abierta a las nuevas formas de expresión artística propiciadas por la nueva tecnología.

En Estados Unidos, la propuesta de sistematización de la educación artística tiene un doble referente ante el que construir su propia identidad: por un lado la opción autoexpresionista y por otro la tradicional forma de enseñar historia del arte. La opción americana tiende más a una educación artística cuyo eje articulador es la práctica del arte y todas las instituciones culturales y saberes que en él se concitan.

Aunque dispares ambas opciones tienen igual vocación reconstruccionista. La educación artística de base disciplinar opta por una opción inequívocamente logocéntrica. Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido en otros momentos de la historia en los que las artes buscaron amparo en la razón, en esta ocasión se trata más bien de contemplar el arte, incluso desde su dimensión emocional, como una forma de conocimiento, es decir de reivindicar el valor cognitivo y no sólo emotivo del arte. De este modo la educación artística busca un espacio en el sistema educativo que permita superar la tradicional polaridad cartesiana entre el arte, como ámbito de la sensibilidad, y la ciencia como ámbito de la razón. Y de paso hacer una propuesta educativa que tenga en cuenta que el arte es un hecho tan mental como práctico y que puede ser enseñado o, por lo menos aprendido.

La orientación disciplinar en sus diferentes variantes puede considerarse una recuperación del primer espíritu ilustrado, como entonces se presenta un sistema normativo, pero adaptado a los nuevos tiempos e incorporando en él a todas aquellas dimensiones de lo artístico, por eso es algo más que un proyecto de reconstrucción, es el resultado de aceptar que para la enseñanza del arte todas las dimensiones de lo artístico son igualmente relevantes. La selección de disciplinas es una selección propiamente moderna. La *historia* como perspectiva desde la que estudiar el cambio y la progresión en las producciones artísticas es un valor moderno por excelencia. La *estética* entendida como cultivo del gusto personal y la sensibilidad hacia la forma constituye uno de los ejes del proyecto ilustrado respecto al arte. La *crítica* sólo ha sido posible con el advenimiento de un contexto social y cultural que gira en torno al valor de la individualidad y donde la opinión personal no debe ninguna explicación a la norma comunitaria. Todas estas categorizaciones de lo estético responden, en definitiva a un entorno cultural que valora la diferencia y el relativismo en cuestiones estéticas. Valores que curiosamente cultivó de forma extrema el modelo pedagógico de la autoexpresión creativa al que la orientación disciplinar quiere desbancar de los centros de enseñanza. Sin embargo lo que diferencia el proyecto disciplinar del de autoexpresión es que ahora todos los aspectos son objeto de conocimiento o saber instruable, no meras posiciones del sujeto ante el hecho artístico. Agirre (2000)⁴¹.

Con la orientación disciplinar de base experiencial llegan al mundo de la educación artística conceptualizaciones de lo artístico, métodos de trabajo y

⁴¹. AGIRRE, IMANOL. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.

procedimientos propios del ámbito de la ciencia. La noción de la experiencia de Dewey y la influencia del positivismo determinan la vocación cientifista. Esta se manifiesta en el tipo de metáforas que eligen para sus desarrollos curriculares y fundamentalmente, en los procedimientos más habituales de trabajo: el experimento y el valor de la prueba y la medida en la evaluación de los resultados como criterio de verificabilidad.

Hay varias características principales que marcan esta tendencia según Agirre (2000)⁴²:

La expertización de la educación artística

La adopción de una perspectiva tecnicista no es nueva en el arte, pero en el terreno de la educación artística esta opción va unida de diversas maneras a la autoridad y el poder. El expresionismo abstracto, entre los artistas y educadores y la autoexpresión libre y creativa, como paradigma artístico, conllevan gran dificultad para establecer criterios y fronteras en lo artístico y una subjetivización total de lo estético. Todo ello tiende a la pérdida de la autoridad de los, paradójicamente, cada vez más numerosos licenciados historiadores y expertos en arte. No es extraño que desde la perspectiva de estos profesionales (muchos de los cuales viven de la educación) sea bienvenida la introducción de cierto orden en la instrucción artística, ya que supone una legitimación de su posición de entendidos en arte. La necesidad de equiparación con la ciencia hace que un grupo de “expertos” tome las riendas del futuro educativo del arte.

El proceso de institucionalización del nuevo modelo da lugar a dos tipos de autoridad: las autoridades institucionales y académicas y la de los nuevos *connaisseurs* cuya especialización desautoriza la legitimidad para la educación artística a artistas y maestros generalistas. Dicho de otro modo la disciplinarización de la Educación artística cambia de manos la responsabilidad sobre la formación en esta área de los maestros a los especialistas. Lo que nos resulta significativo es como la autoridad, entendida como conocimiento sobre una determinada materia (disciplina) pasa a convertirse en autoridad para seleccionar el esqueleto básico que la estructura y decidir las formas de su implementación educativa. La primera forma de autoridad no es nueva y ha adquirido diferente forma a lo largo de la historia de la formación en el arte: el maestro medieval, el profesor *connaisseur* de la academia, el genio romántico y el investigador vanguardista, pionero del conocimiento científico del arte. La segunda sin embargo se origina de una mezcla entre la autoridad del profesor de la academia y la del investigador del arte, dando lugar a una profunda transformación de las condiciones académicas docentes en las que a partir de entonces se desarrollará la educación artística.

La cuestión de la excelencia

La orientación disciplinar hace una apuesta decidida por la educación artística en su sentido más estricto, es decir por la promoción y el conocimiento del arte adulto como base del diseño curricular y como pieza fundamental del

⁴². AGIRRE, IMANOL. (2000): Ibidem ant.

sistema educativo. La educación artística de corte disciplinar entiende el arte como un verdadero compendio y síntesis de todo lo más grande que ha realizado la humanidad desde que ocupa la tierra. El buen arte es escuela de valores morales, reflejo de hábitos de vida, síntoma de evolución y progreso, y medio para el desarrollo intelectual y sensible, como no hay otro. En esa medida el contenido de la educación artística debe ser, precisamente el estudio y cultivo del mejor arte.

Como consecuencia de este enfoque aparece el enfoque curricular basado en la excelencia en el cual la meta de la enseñanza de las artes sería el desarrollo de una disponibilidad para apreciar la excelencia del arte, implicando éstas dos cosas: la capacidad de la grandes obras de arte para intensificar y engrandecer el alcance de la conciencia y la experiencia humana y las cualidades peculiares de los trabajos artísticos de donde derivan dichas capacidades. Ante esta posición se han suscitado reacciones considerando que es un enfoque elitista que ahonda la distinción social y racial.

La organización de la experiencia artística

Se concibe el arte y la experiencia artística como una experiencia organizada. El movimiento reconstruccionista de las disciplinas artísticas funda sus supuestos programáticos en el pragmatismo de Dewey. A Dewey, no le interesan los grandes mecanismos creativos o las doctrinas que guían los pensamientos y los periodos del arte. Por el contrario, se centra en la experiencia concreta del artista y del espectador del arte, aquella por la cual los procesos vitales adquieren intensidad y se unifican en torno a un objeto o una situación especial configurando el fundamento de la obra de arte o la experiencia estética. La concepción del arte como experiencia es, en este sentido, uno de los más sólidos fundamentos de la orientación disciplinar de la educación artística. Si el arte es la conjunción ordenada y organizada de producción, percepción, apreciación y goce, todas estas dimensiones de lo estético deberán articularse coherentemente como ámbitos de estudio en la educación artística. En la concepción disciplinar el proceso y el producto son aspectos de un mismo hecho – la acción artística- y en ese sentido son objeto de la enseñanza.

El Centro Paul Getty para la educación artística

El Centro Paul Getty para la Educación artística se fundó en 1982, con el respaldo financiero de una de las más importantes fundaciones privadas de EEUU, su objetivo era encontrar un modelo más satisfactorio para la educación artística.

En palabras de Marín (1987:101-113)⁴³:

“Los valores propios del arte deben ser una aporte esencial en la educación de todos los niños y que si la educación artística quiere adquirir un peso específico mayor e la enseñanza general debe ampliar sus

⁴³ MARÍN VIADEL, R. (1987): ‘Hacia una taxonomía de objetivos para la educación artística’. En: *Ae, Arte y Educación*, 1.

contenidos y actividades hasta dar cabida a todas las disciplinas que contribuyen a un conocimiento más profundo del arte”.

El Seminario del Penn State fue ideado durante el clima de optimismo social que caracterizó la época de Kennedy, se proponía: la defensa de la educación igual para todos, el valor del arte y de las humanidades. En este clima la Educación Artística fue vigorosamente impulsada y eso explica el incremento en número y relevancia de los proyectos de investigación artística. El Paul Getty Center surge, sin embargo, en un periodo de crisis económica y social, donde los ideales y los modelos a seguir, ni son tan claros, ni so los mismos que durante el Penn State. Por un lado la crisis económica hace que los fondos públicos dedicados a la educación sean reducidos y se dediquen masivamente a la investigación tecnológica. Las ayudas federales para la educación artística prácticamente han desaparecido, el modelo de investigación interdisciplinar que ha caracterizado el periodo anterior ha sido drásticamente recortado, e incluso se ha reducido el número de especialistas de arte en la escuela elemental y secundaria. Dentro de este contexto son las fundaciones privadas quienes, animadas por la administración Reagan con el fin de reducir sus contribuciones fiscales, han prestado un importante apoyo a la educación y a la educación artística.

Como señala McFee (1984)⁴⁴ la coincidencia de la incorporación de instituciones privadas a la investigación educativa y la necesidad de hacer programas aplicables al contexto escolar hace que el *Getty Institute* tenga especial relevancia.

Una de las iniciativas más interesantes desarrolladas por el Getty Center es la creación el instituto Getty para profesores de artes visuales (*The Getty Institute for Educador on the Visual Arts*). El instituto trabaja en dos campos: un *Programa de desarrollo del profesorado* y un *Programa de desarrollo curricular*.

Para el *Getty Institute* el arte tiene por sí mismo un importante significado educativo y representa una necesidad cultural ya que las obras de arte necesitan una formación para ser comprendidas. Considera que la Educación Artística tiene que definirse como disciplina que incluya cuatro dominios: la historia del arte, la crítica artística, la producción y la percepción estética.

La aportación del *Getty Institute* sería la de incluir un modelo de aplicación práctica tanto en el día concreto en el aula como en la labor de formación del profesorado. McFee (1984) habla del Seminario del Penn State como *un modelo generativo* en el sentido de que su perspectiva teórica dio lugar a nuevos conceptos, el *Getty Institute* lo percibe como un *modelo demostrativo* cuyo móvil fundamental es la aplicación y la puesta en práctica. El modelo de trabajo del Instituto podría resumirse en dos etapas, primero, determinar una postura particular ante la educación artística y crear los recursos y niveles intermedios que hagan posible su aplicación directa en las aulas.

⁴⁴ McFee (1984): Citado en: AGRA PARDIÑAS, María Jesús. (1994): *Planes de acción: una alternativa para la Educación Artística*. Madrid, Universidad Complutense. Facultad de Bellas Artes. Departamento de *Didáctica* de la Expresión Plástica.

La educación artística como disciplina (DBAE)

El término de "arte como disciplina" fue definido por Dwaine Greer (1984) presidente del Centro Getty para la educación en las Artes de Los Angeles (California). Su propuesta constituye una síntesis de los avances que tuvieron en la educación artística durante la década de los 60, sobre todo a partir del Seminario de Penn State (1965) de la Universidad del estado de Pensilvania.

La Educación artística como disciplina (DBAE), se caracteriza sobre todo por un aprendizaje centrado no sólo en la producción artística sino en la historia del arte y la crítica artística y estética.

Sus ideas fundamentales según Greer (1987:135)⁴⁵ son:

Fundamentación:

1) El objetivo de la educación artística como disciplina es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto como para reaccionar ante el arte como para crearlo.

2) El arte se enseña como un componente esencial de la educación general y como fundamentación para su estudio especializado.

Contenido:

3) Los contenidos de la enseñanza se derivan fundamentalmente de las siguientes disciplinas: estética, crítica de arte, historia de arte y creación artística. Los objetivos de estas disciplinas son: las concepciones de la naturaleza del arte; los fundamentos para valorar y juzgar el arte; el contexto en que el arte ha sido creado; los procesos y técnicas para crear arte.

4) Los contenidos del estudio provienen del amplio campo de las artes visuales, incluyendo las artes populares, las artes aplicadas y las bellas artes tanto de la cultura occidental como de las no occidentales y desde las épocas antiguas hasta los movimientos contemporáneos.

Curriculum:

5) El programa que debe estar escrito, incluye contenidos organizados y articulados secuencialmente para todos los niveles escolares.

6) Las obras de arte ocupan una posición central en la organización del currículo y en la integración de los contenidos de las cuatro disciplinas.

7) El currículo se estructura de modo que refleje una implicación similar respecto a cada una de las cuatro disciplinas.

⁴⁵GREER, Dwaine. (1987): *La educación artística como disciplina: aproximación al arte como una materia de estudio*. Revista de arte y educación. SEEA. 1 junio.

8) El currículo se organiza de modo que se vaya acrecentando el aprendizaje y nivel de comprensión del alumno. Ello implica un reconocimiento de los niveles de desarrollo apropiados.

Contexto:

9) La ejecución completa del programa viene determinada por una enseñanza artística regular y sistemática, la coordinación de todo el distrito escolar, el trabajo de expertos en educación artística, el apoyo administrativo y los recursos adecuados.

10) Tanto los logros de los alumnos como la efectividad del programa se, confirman mediante criterios y procedimientos de evaluación apropiados".

Cuadro comparativo entre la DBAE y la autoexpresión de Lowenfeld⁴⁶

Autoexpresión creativa	Educación artística como disciplina
Objetivos Desarrollo de la creatividad, autoexpresión, integración de la personalidad centrada en el niño.	Objetivos Desarrollar el conocimiento del arte. El arte es esencial para una formación completa, centrarse en el arte como una disciplina de estudio.
Contenidos Arte como autoexpresión. Variedad de métodos y materiales artísticos.	Contenidos Estética, crítica del arte, historia del arte y creación artística del arte de todos los periodos y culturas.
Currículo Desarrollado por cada profesor individualmente, ejecución no secuencial ni articulada.	Currículo Currículo escrito, secuencial, acumulativo, articulado y ejecución es homogénea en el conjunto del distrito escolar.
Concepción del alumno Los alumnos tienen una creatividad y expresividad innatas, hay que fomentar sus capacidades, más que enseñarles. La influencia de las imágenes artísticas de los adultos inhibe el desarrollo creativo natural de alumno.	Concepción del alumno Los alumnos son estudiantes de arte, necesitan ser instruidos para poder desarrollar un conocimiento de lo artístico. La influencia de las imágenes artísticas de los adultos valorada culturalmente fomenta la expresión creativa del niño.
Creatividad Es innata en el niño, se desarrolla de forma natural proporcionando las suficientes oportunidades y motivación. La falta de desarrollo creativo es normalmente consecuencia de la intervención de los adultos.	Creatividad La creatividad es entendida como una conducta no convencional, que puede producirse en la medida que se alcanza una comprensión de las convenciones artísticas. La expresión infantil no tutorizada no tiene por qué ser necesariamente creativa.
Ejecución del programa Puede conseguirse en el marco del aula. La coordinación entre aulas y escuelas no es esencial.	Ejecución del programa Para conseguir un resultado completo de toda la secuencia requiere la participación de todo el distrito escolar.
Obras de arte Las obras de arte de los adultos no se estudian. Las imágenes de los adultos pueden influir negativamente en el desarrollo expresivo y creativo del niño.	Obras de arte Las obras de arte de los adultos son esenciales para el estudio del arte. Las imágenes de los adultos sirven como núcleos para integrar los aprendizajes correspondientes a las cuatro disciplinas artísticas.
Evaluación Se basa en el desarrollo y los procesos de los niños en sus actividades prácticas. Generalmente se rechaza la evaluación de los logros del alumno.	Evaluación Se fundamenta en los objetivos educativos. Se centra en el aprendizaje artístico, es esencial para confirmar el progreso del estudiante y la efectividad del programa.

⁴⁶ CLARK, G.; DAY, M.; GREER, W.D. (1987): "Discipline-Based Art Education: Becoming students of art". *Journal of aesthetic education*, vol.21. nº 2. Pp. 129-196.

Clark, Day y Greer (1987:130)⁴⁷ caracterizan la DBAE “como una orientación contemporánea dentro de la Educación Artística que presenta una amplia visión del arte y subraya su importancia dentro de la Educación General que reciben todos los estudiantes”. Hacen hincapié en que la experiencia artística debe integrarse como parte fundamental de la educación general y mantienen que el contenido del currículum de DBAE, explícito y desarrollado como documento escrito, secuenciado y acumulativo, ha de estar dirigido a temas inherentes a las cuatro materias que configuran la educación artística. El currículum de DBAE entiende el arte como un tema de estudio y no como una actividad terapéutica o recreativa. Los trabajos de arte son, de este modo, analizados desde la perspectiva del artista, el historiador de arte el crítico y el esteta. Consistiría en proporcionar experiencias que ayuden a los niños a pensar inteligentemente sobre el arte.

Eisner (1987:185-196)⁴⁸ realiza una importante defensa de la necesidad de la estructura pero a la vez enfatiza en la importancia de la magia en la naturaleza del arte:

“Los educadores del arte han estado orgullosos de que el arte sea una de las pocas asignaturas del currículum escolar que da a los niños la oportunidad de manifestar sus sentimientos, que ayuda a su imaginación a despegar. Es el arte quien proporciona una oportunidad de escapar de un currículum de rígidas características, con un marcado tono verbal o numérico. Es en arte donde el niño puede dar su visión personal, poner su firma en su trabajo. Por desgracia, las escuelas están dominadas por tareas curriculares dirigidas por el profesor, que con demasiada frecuencia tiene una solución correcta para cada problema, una respuesta correcta para cada pregunta.

“Lo que los niños necesitan desesperadamente es un alivio. Lo que necesitan es el espacio. El lugar y sobre todo el permiso para seguir su propio ritmo, para tomar sus propias decisiones, y en ocasiones para equivocarse. Lo que los niños necesitan es un espacio para vivir. Por eso las artes no deben convertirse en algo muerto, un árido estudio académico, como ha sucedido con tantas materias que configuran los programas de todos los niveles educativos.

“(…) Sin embargo ninguna puerta se abre sin un currículum que se componga de magia y estructura. Sin estructura no conseguimos aprendizaje artístico, al menos para todos.

“(…) Quienes se preocupan porque la influencia de la estructura pueda limitar la educación artística, espero que tengan claro que quienes estamos vinculados a la DBAE estamos comprometidos con la magia. Sin ella no hay arte. Sin estructura no hay camino de acceso hacia el arte”.

⁴⁷ CLARK, G.; DAY, M.; GREER, W.D. 1987. Ibidem ant.

⁴⁸ EISNER, E. (1987a). “Structure and Magic in Discipline-Based Art Education”. En: *Journal of Art & Design Education*, 7 (2).

En la DBAE existen cuatro áreas de conocimiento que definen el núcleo de la disciplina artística, consisten en: la producción artística, la crítica y la historia del arte.

La producción artística

La realización de trabajos plásticos fue la principal actividad en los cursos de arte a lo largo de la historia.

La DBAE revisa críticamente la postura de reducir las clases de arte a la mera producción artística.

La cuestión está en que la metodología del *dejar hacer*, según la cual el proceso de aprendizaje artístico se desarrolla siguiendo el propio proceso de maduración deja a la educación artística sin alternativas. Ahora bien, la manera en que los artistas se enfrentan al proceso de creación y lo resuelven, no es sólo algo significativo, sino esencial para comprender el arte. Ben Shann (cit. Por Thurber 1989)⁴⁹, destaca la esencial naturaleza de hacer arte como una síntesis de pensamiento y sentimiento. Smith (1966/19)⁵⁰ sugiere que la razón principal para incorporar el dominio de producción en la educación artística es que éste proporciona la oportunidad de desarrollar mejor la capacidad de apreciar y comprender el arte. Goldyne (1988)⁵¹ puntualiza que, al lado de la producción, los otros tres dominios son sobre todo una parte del diálogo que el creador establece consigo mismo. En general, los profesionales que trabajan en DBAE son conocedores de que la participación directa y activa en el proceso de producción de arte ayuda a los niños a comprender el punto de vista de quienes crean arte.

La crítica artística

Con la crítica artística se pretende desarrollar la capacidad de analizar, describir e interpretar las cualidades expresivas de las formas visuales. Desarrolla una manera más profunda y específica de mirar.

Lankford (1986:62)⁵² considera que la crítica artística enriquece la experiencia visual a través de una percepción más cuidadosa y detallada. Eisner (1988)⁵³ afirma que la DBAE desarrolla la capacidad perceptiva y enseña como mirar mejor para poder apreciar mejor no sólo el arte sino aquello que nos rodea.

⁴⁹ THURBER, F. E. (1989): *Linking the disciplines in art Education: a Study of a pilot course in DBAE methods for preservice classroom teachers*. USA, U.M.I. Dissertation services. USA.

⁵⁰ SMITH, R.A. (1966): *Excellence in Art Education: Ideas and initiatives*. Reston, National Art Education Association.

⁵¹ GOLDYNE, J. (1988): "The uniqueness and overlays among art production, art history, art criticism, and aesthetics. In the preservice challenge: Discipline-Based Art Education and recent reports on higher learning". En: *Proceedings of the 1987 Preservice Seminar at Snowbird*. Utah. Los Angeles. The Getty Center for Education in The Arts. Pp. 163-169.

⁵² LANKFORD, E. L. (1986b): "Principes of critical dialogue". *Journal of Aesthetic Education*. Pp. 59-65.

⁵³ EISNER, E. (1988): *The role of discipline-based art education in America's Schools*. Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts.

Broudy (1987:57-93)⁵⁴ propone un modelo para aplicar en el desarrollo de la capacidad crítica. El proceso lo divide en varias fases. La primera consiste en describir y analizar los elementos visuales (color, forma...). En la segunda fase se analizarían las características formales del trabajo como el equilibrio, la proporción, el ritmo... En la tercera fase se reconocerían e identificarían los materiales y el modo en que se han utilizado. La cuarta fase se refiere al reconocimiento y descripción de las características expresivas del trabajo, su iconografía y los símbolos utilizados por el autor.

La Historia del arte

Consiste en proporcionar los conocimientos necesarios para poder apreciar las obras de arte. Para ello es necesario conocer el contexto histórico y cultural en el que el artista desarrolló su producción.

Ninguna obra o trabajo de arte surgen de la nada, el arte forma parte de la cultura y la cultura ejerce una enorme influencia sobre el arte. A veces los artistas asumen los valores de su época y los propagan a través de sus obras, a veces las obras surgen del rechazo hacia la ideología y la estética imperantes Eisner (1988)⁵⁵.

Según Katter (1985)⁵⁶ existen tres cometidos básicos para la Historia del Arte:

- La investigación sobre la vida y el desarrollo de la obra del artista.
- La discusión sobre la naturaleza de las obras.
- El estudio sobre el lugar, el contexto histórico y cultural en el que fueron realizados los trabajos.

Las formas de arte de cada periodo, de cada lugar y de cada cultura se han influido mutuamente. Sin lugar a dudas, las creencias, el desarrollo tecnológico, las fantasías que caracterizan cada época histórica influyen y determinan las imágenes de esa época. Ahora bien, las imágenes que una persona recibe a lo largo de su vida configuran su interpretación y percepción del mundo. Seguramente, el papel más importante que ha desempeñado la Historia del Arte en la DBAE es la de hacer comprender a los niños y a los estudiantes en general, esta relación de influencia recíproca que se establece entre arte, artista y cultura. Agra, (1994:134)⁵⁷:

La Estética

El término *estética* nace en el siglo XVIII para designar la disciplina filosófica que estudia lo bello y el arte.

⁵⁴ BROUDY, H. (1987): "Niveles de percepción estética" en: EFLAND, A. (1987): Op. cit.

⁵⁵ EISNER, E. (1988): Op.cit.

⁵⁶ KATTER, J. E. (1985): *Art criticism: form theory to practice*. Kutzown, PA. The Pennsylvania State University.

⁵⁷ AGRA PARDIÑAS, María Jesús. (1994): Op. cit.

Para aproximarnos a complejidad de esta disciplina a continuación transcribimos un esquema sobre las teorías estéticas del siglo XX, según Irena Wojnar (1967)⁵⁸:

1) Método estético para comprender el mundo (Broudy)

El arte se entiende como medio para conseguir una percepción más penetrante de la realidad. El arte a través de la creación, puede servir a la necesidad de superación y de ampliación del yo.

Tendencia a subordinar el arte y sus funciones a otros objetivos, percepción interior, percepción de la realidad, necesidad de superación.

Para Broudy (1987:57-93)⁵⁹ la respuesta estética no consiste únicamente en la percepción de las propiedades de un objeto sino que consiste en su valoración utilizando unos criterios determinados, entre los que se incluyen la situación del objeto dentro de su contexto histórico y el análisis de lo que expresa. Broudy determina cuatro niveles en la percepción estética, que muestran la naturaleza de la respuesta estética educada:

- *Las propiedades sensoriales*: incluyen características visuales (forma, color y textura), y las características auditivas (tono, ritmo etc.).
- *Las propiedades formales*: tema y variaciones temáticas, equilibrio y variaciones de opuestos, la evolución (determina la unidad a través de las interrelaciones por el movimiento de una parte hacia otra) y la jerarquía (establece los elementos que son más dominantes).
- *Las propiedades expresivas*: cualidades metafóricas y representacionales que transforman las cualidades sensoriales en cualidades penetrantes como el talante del lenguaje, los estados dinámicos y las ideas e ideales del lenguaje.
- *Las características técnicas*: estudian la forma como ha sido creado el objeto.

2) La experiencia estética

a. Pedagogía de la experiencia (Dewey):

- Experiencia estética y experiencia general están en la misma relación. La experiencia estética trasciende el dominio artístico, se convierte en un aprendizaje de la vida.
- El arte realiza una función importante, provoca experiencias, conduce a una mayor comprensión de las personas y de las situaciones.
- El arte necesita de la imaginación e influye a la vez sobre ella.

b. Enriquecimiento de la experiencia (Munro):

- La estética es una ciencia experimental y psicológica.

⁵⁸ WOJNAR, I. (1967): *Estética y Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica.

⁵⁹ BROUDY, H. (1987): Op. cit.

- Posee una misión descriptiva: percibir y comprender formas complejas y aprender las disposiciones precisas para apreciar el arte.
- Y una misión dominante: el arte en la vida humana es el espacio donde el espíritu expresa sus ideales, se opone al mal y sueña con revoluciones y cambios.

c. Fenomenología de la experiencia estética (Dufrenne):

- La experiencia del observador define el valor estético de la obra de arte.
- El arte enseña la realidad pone de relieve sus experiencias.
- La obra de arte únicamente existe plenamente en presencia del hombre, quien gracias a la percepción del arte llega a realizar su propia individualidad.

3) Aspecto humano de la obra de arte

a. El mundo del arte (Focillón):

- Concepción estética basada en el predominio de la obra de arte.
- La forma es la fuerza creadora de los diversos aspectos del mundo y del hombre.
- No existe oposición alguna entre forma y materia, ni entre forma y espíritu, a través de la forma se crean la obra de arte y el hombre.

b. Realismo operador (Bayer):

- Teoría estética basada en el carácter concreto de la obra de arte.
- La actitud estética debe estar dominada por el sentimiento de objetividad: se rechazan los prejuicios intelectuales; se trata sencillamente de comentar aquello que se ve.
- El sentimiento estético se compone de dos elementos: lo sensible y lo meditado, lo percibido y lo inteligible.
- La educación estética debe procurar el conocimiento de la realidad de la obra, el aprendizaje de la visión. Únicamente, a partir de este conocimiento, se comprenderá la obra y sólo así el arte podrá llegar hasta el hombre.

c. Instauración estética (Souriau):

- La estética como reflexión sobre el arte entendido como un gran hecho humano.
- Dualidad en la estructura del arte: un universo encerrado en sí mismo y una realidad del mundo objetivo.
- Se afirma la pluralidad de categorías estéticas y se señala la existencia de valores humanos allí donde está muy lejos la belleza.
- El arte se convierte en una fuente de conocimiento, aparece como guía de la vida.
- El arte necesita una educación que ayude a las personas acceder a él.

El arte como lenguaje. La propuesta italiana (IRRSAE)

Los factores que han favorecido la aparición de esta tendencia formativa según Agirre (2000)⁶⁰ son:

La ampliación de los límites del arte

Con la entrada en el mundo del arte de la reproducción mecánica de las imágenes, las vanguardias asimilaron la posibilidad de crear arte con los nuevos medios de producción y después se extendió ampliando los límites del arte y de entender la artísticidad.

La extensión de la metáfora lingüística a otros ámbitos de la cultura

Las teorías que pretenden asimilar el arte al lenguaje, lo hacen bajo la premisa de que la relación entre el signo artístico y la realidad deriva naturalmente de la propia naturaleza del signo. Esta idea se basa en dos supuestos: que por la obra el artista habla y que la obra es un discurso que supone cierto código.

El gran desarrollo de los medios de comunicación y con ello de las teorías sobre los problemas de significación

Crear que por la obra el artista habla equivale a creer que las obras tienen un significado. Y admitir que la obra es un discurso que supone cierto código nos sitúa frente al problema práctico de la elaboración y la recepción de ese discurso, así como ante la necesidad de que emisor y receptor compartan un mismo código.

La tendencia del arte moderno a operar de manera análoga a la ciencia

La labor sistematizadora del conocimiento estético y la creación artística, realiza por artistas como los de la Bauhaus es fundamental para el desarrollo de esta tendencia educativa. Se amparan en el paradigma positivista y buscan apoyo en la lógica racional y en el método analítico propio de la ciencia.

La creciente importancia que adquiere la cultura como ámbito en el que tratar el estudio de los hechos humanos

El estructuralismo ha proporcionado un buen soporte epistemológico a la moderna teoría de la comunicación visual. Sin embargo, la crisis de este paradigma en otros ámbitos del conocimiento como el de la antropología, la sociología o la propia lingüística ha llevado a un replanteamiento de la analogía entre arte y lenguaje consistente sobre todo en desplazar la importancia de la significación del ámbito de la denotación al de la connotación. Lo que equivale a incorporar los aspectos locales y culturales a cualquier ensayo sobre la significación estética.

⁶⁰ AGIRRE, IMANOL. (2000): Op. cit.

En este momento lo que se pretendía una semiótica universal, intemporal y a histórica para abordar la comprensión del arte, se está reformulando, dando mucho más valor, en este proceso del significar, al contexto cultural.

Este es el modelo que mejor ha enraizado en Europa, concibe el arte como un sistema de comunicación de tipo no verbal y se plantea el reto de dar respuesta educativa al progresivo auge de los mass media y la gran facilidad de reproducir imágenes que propician las nuevas tecnologías. La educación artística así entendida, busca proporcionar recursos a los ciudadanos para que sean capaces de desenvolverse por sí mismos, de una forma crítica y autónoma en este marasmo icónico.

Contenidos o ámbito de conocimiento

El objeto de la educación artística visual sería el “lenguaje visual”. Su ámbito de estudio se extiende hasta el diseño, la publicidad y en general el mundo icónico propio de la cultura moderna. Es por ello que los saberes propios de esta propuesta disciplinar emanan de las teorías de la imagen, enfatizando los aspectos formales y conceptuales, en detrimento de las destrezas propiamente artísticas. Su objeto de estudio traspasa el ámbito de los límites tradicionales del arte para abordar junto a él toda la cultura de la imagen de la civilización occidental, se puede calificar como un modelo iconocéntrico, donde el protagonismo del hecho educativo recae exclusivamente en la imagen que se analiza o se elabora. El lenguaje visual consiste en la organización significativa cuyos signos son captados, básicamente, por el sentido de la vista y que se organizan en el ámbito semántico particular de las imágenes.

En resumen los fundamentos de los contenidos curriculares propios de esta tendencia serían los siguientes:

- El alfabeto base de los signos visuales
- Las reglas específicas de los códigos visuales
- Las funciones diversas con las cuales, análogamente a otras formas de comunicación pueden estar dirigidos los mensajes visuales

Objetivos

El objetivo prioritario de esta orientación formativa es lograr lo que denominan “la alfabetización visual” es decir, la competencia en la emisión y, sobre todo lectura de los mensajes visuales ya que la comunicación visual implica que el receptor sea capaz de percibir e interpretar (descodificar-adecuadamente los mensajes elaborados por el creador).

Se puede afirmar por tanto que otro de los grandes objetivos de esta opción comunicativa es formar ciudadanos plenamente comunicados con su entorno, la educación por la imagen se perfila como una actividad dirigida a la consecución de la competencia expresiva y comunicativa, tener en cuenta esta competencia quiere decir adquirir la capacidad de traducir en mensaje la propia experiencia y de conocer los diversos sistemas de signos propios del ambiente cultural en que se vive, en IRRSAE (“Istituto Regionale per la Ricerca,

Sperimentazione, Aggiornamento Educativo, de Piamonte”, 1994)⁶¹. se propone un planteamiento disciplinar de la educación por la imagen consistente en la adquisición de cuatro competencias o capacidades específicas:

- Habilidades de ver-observar.
- Leer las imágenes. Habilidades de lectura.
- Habilidades de escritura.
- Hablar de las imágenes y sobre las imágenes.

Planteamiento disciplinar educación por imagen⁶².

El ámbito cultural epistemológico	El ámbito curricular, habilidades	Competencias y capacidades
Psicología de la percepción percepción visual	Ver-observar	Competencia: perceptivo visual. Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> • Óculo-motoras y coordinación • Exploración visual • Configuración espacial • Percepción temporal
La comunicación: <ul style="list-style-type: none"> • Semiología • Sintaxis y gramática visual • Funciones comunicativas 	Leer las imágenes	Competencias: <ul style="list-style-type: none"> • Semánticas • Sintáctico-gramaticales • Pragmáticas
	Escribir con las imágenes	Competencias: <ul style="list-style-type: none"> • Sintáctico-gramaticales • Ideativas o creativas • Semánticas • Pragmáticas
	Hablar	Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> • Describir un texto visual • Traducir • Identificar • Captar relaciones
	Ámbito metodológico-didáctico	

Metodología

El enjuiciamiento crítico no queda al arbitrio de lo subjetivo sino que se produce de un modo sistematizado, adoptando para ello métodos análogos a los de la semiótica. Se recurre a una gran variedad de materiales y procedimientos,

⁶¹ IRRSAE, Piamonte. (1994): *Educación Artística. Propostes didàctiques*. Barcelona, Vic. Eumo.

⁶² MORO. W. (1994): “Planteamiento disciplinar de la educación por la imagen”, en: IRRSAE, Piamonte. Op. cit. P. 75.

incorporando a las tareas formativas aquellos propios de la tecnología de la imagen y el diseño que tradicionalmente no han sido considerados en la educación artística.

Implicaciones en el ámbito educativo derivadas de estas teorías

La propuesta disciplinar de la educación por la imagen del IRRSAE

Se caracteriza por valorar las tecnologías educativas que promueven un ambiente de comunicación multimedial. En un proyecto de estas características los lenguajes no verbales y los sistemas multimediales de comunicación han de ocupar un lugar preeminente en la programación escolar. Esto implica una verdadera transformación de las concepciones sobre los saberes curriculares de los tiempos escolares, de la relación entre espacio escolar y espacio exterior, el docente tiene la tarea de:

- Facilitar al alumno el proceso de lectura, organizando la realidad.
- Coordinar e incentivar, sistemáticamente los procesos de representación directa.
- Coordinar los medios de representación externa, incentivando sistemáticamente los procesos de fruición y de reelaboración personal.
- Colaborar en el proceso consciente de reconstrucción de la realidad.

5.1.11. Nuevas ideas sobre la inteligencia y el desarrollo cognitivo. Implicaciones para la educación artística

Existe una transformación profunda sobre las investigaciones y las aplicaciones curriculares en la educación artística. En EEUU hay dos tendencias principalmente; una en la costa oeste, en torno a la fundación Getty y a la Universidad de Stanford en la que concretan los aspectos curriculares de la orientación disciplinar (DBAE) -tendencia que acabamos de explicar en el apartado precedente-. La otra es en la costa este, en la Universidad de Harvard (Cambridge, Massachussets) basan sus investigaciones en los últimos hallazgos de la psicología cognitiva y reintroducen la importancia de los procesos cognitivos en la educación artística (Bruner, Goodman; Gardner).

Así en educación artística poco a poco se van fundiendo las perspectivas curriculares que apuestan por la sistematización de los saberes con aquellas que enfatizan la atención a los procesos de conocimiento y la apertura hacia los factores ambientales o la orientación hacia la psicología cultural (Gardner, Hernández Hernández).

El constructivismo es la corriente pedagógica que defiende que el conocimiento se construye a través de la interacción del sujeto con su entorno, en un contexto como el escolar que actúa de catalizador de la experiencia. El constructivismo pedagógico pone en cuestión las tradicionales formas memorísticas y descontextualizadas, de aprender historia del arte, obligándose a mostrar a los estudiantes el papel del arte en la transmisión de ideas y valores, así como su vinculación a otros hechos sociales.

Las implicaciones que esta orientación tendría para la educación artística son significativas, ya que:

- Cuestionaría las formas tradicionales, memorísticas de aprender la historia del arte.
- Propondría el uso del arte como compensación al registro exclusivamente lingüístico y matemático de la escuela.
- Estimaría muy valiosa la educación artística como vehículo para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y resolución de problemas.
- Ayudaría a plantearse estrategias de aprendizaje que entrelacen bien la experiencia personal, los conocimientos e intuiciones previas y el impacto cultural.

La educación artística para la comprensión

Bruner (1991)⁶³ define esta corriente de pensamiento como vuelta al significado, preocupada por el discurso, centrada más en el contexto, dentro de esta corriente existen unos determinados focos de interés que Parsons (1996)⁶⁴ resume en el siguiente esquema sobre los contenidos de la educación artística para la comprensión:

El desarrollo del pensamiento en el arte

- Lenguaje visual + verbal.
- Interpretación.
- Comprensión.
- Social Contexto.
- Hermenéutica.
- Significado.
- Cultura.
- Arte contemporáneo.

Esta interpretación lleva a que las manifestaciones y los objetos artísticos se muestren para ser comprendidos en su significado, más que para ser vistos como estímulos visuales. Esta revisión está llevando a que la interpretación se reclame como el contenido central de las propuestas de Educación Artística. Una interpretación que no es sólo visual y verbal sino que vincula estos dos procesos, persigue enseñar a establecer conexiones entre las producciones culturales y la comprensión de cada persona, se trata de ir más allá del “que” y comenzar a plantearse los “porqués” de esas representaciones.

El mediador de este proceso es el lenguaje y su finalidad es establecer marcos de comprensión (entendida como la capacidad de contrastar, generar e interpretar significados sobre y desde los medios visuales y verbales que

⁶³ BRUNER, J. (1991): *Actos de significado*. Madrid, Alianza Psicología.

⁶⁴ PARSONS, M.J. (1996): *Interpretación e Investigación en Educación Artística*. Curso De Doctorado En el Programa de Investigación en La Educación de Las Artes Visuales. (1994-1996). Barcelona, Facultat de Belles Arts.

interactúan produciendo contextos de interpretación y redes de múltiples significados.

La complejidad de las inteligencias humanas: Gardner y el Proyecto Zero

El Proyecto Zero, fundado por Goodman en 1967, en Harvard, sometió a discusión la idea de que los sistemas simbólicos lógico y lingüístico constituyen el eje de cualquier otro sistema educativo. El paradigma que discute sugiere que pensar dentro de un determinado arte es parecido a usar ciertas clases de símbolos en ciertos sentidos, de tal modo que un individuo que quiera participar activamente en los procesos artísticos solamente debe aprender a leer y escribir en tales sistemas simbólicos. El proyecto Zero, con Goodman, Gardner y Perkins, reacciona frente a esta visión paralingüística y plantea las funciones de la simbolización, el origen y desarrollo de estas capacidades, el papel de la educación y el entorno en el desarrollo de las mismas. Llegan a la conclusión que han entrado en un terreno en el que se desconoce todo y que su investigación debe partir de cero.

El resultado de las investigaciones desarrolladas a partir del proyecto ha contribuido notablemente a considerar la educación artística como un ámbito especialmente propicio para el desarrollo de otras habilidades cognitivas diferentes de las alfanuméricas. Un buen ejemplo de las formulaciones que nacen en el seno del proyecto es la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, todo un hito de la psicología cognitiva en tanto que rompe la tradicional concepción unitaria y lineal de la inteligencia, uno de los fundamentos incuestionados del aparato piagetiano.

La teoría de las inteligencias múltiples incide y promueve cambios en dos de los tópicos educativos más arraigados:

- El cultivo de la idiosincrasia productiva, frente a la uniformidad. El objetivo educativo no es promover la convergencia hacia un criterio, sino incrementar la diversidad de los resultados.
- El reconocimiento de que la creación, transmisión y representación del conocimiento no se limita a las formas proposicionales propias del modelo científico. Las artes contribuyen tanto como las ciencias a la transmisión de conocimientos.

La implementación de la teoría de las inteligencias múltiples conlleva un cambio radical en el concepto y metodología de la evaluación, un cambio en el concepto de escuela y de currículo.

En educación artística aportan las siguientes consideraciones. Gardner, (1993:153-155)⁶⁵:

- Estiman que deben presentarse a los estudiantes los modos de pensar propios de los individuos relacionados con las artes; tanto el de los artistas como el de los que analizan, critican o investigan el arte.

⁶⁵ GARDNER, H. (1993): *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.

- Hasta los diez años las actividades de producción deberían ser centrales en la educación de cualquier forma artística.
- Las actividades periarquísticas (historia, crítica etc.) deben estar relacionadas y surgir de las propias producciones del niño.
- Los currículos artísticos deben ser impartidos por profesores con un conocimiento profundo de cómo hay que pensar en un medio artístico.
- El aprendizaje artístico debería organizarse en torno a proyectos significativos que se llevarán a cabo a lo largo de un cierto periodo de tiempo.
- En la mayoría de las áreas artísticas no es provechoso planificar un currículum secuencial de primaria en base a objetivos muy específicos. La secuencialidad debe entenderse más como recurrencia a conceptos y problemas, profundizando en complejidad y sofisticación del punto de vista al abordarlos.
- La evaluación del aprendizaje resulta esencial en arte. Las evaluaciones deben respetar las inteligencias concretas que se ven involucradas, adaptándose a lo más reseñable en cada currículum.
- El aprendizaje artístico no consiste sólo en dominar habilidades y conceptos, las áreas artísticas son profundamente personales e involucran sentimientos propios y ajenos.
- Resulta arriesgado e innecesario impartir de forma directa el gusto artístico o los juicios de valor. Son cuestiones que se transmiten mejor mediante contacto con personas preocupadas por esos temas, siempre que estén abiertas al debate y la tolerancia de puntos de vista alternativos a los propios.
- La educación artística no debe recaer sólo en educadores artísticos. Su importancia aconseja la intervención de artistas, profesores, coordinadores, investigadores etc.
- Como no resulta factible que los investigadores conozcan todas las formas artísticas, es preferible el conocimiento profundo de una, que el superficial de muchas. La opción elegida no debe obligatoriamente, pertenecer al ámbito de las artes visuales.

El proyecto Arts PROPEL⁶⁶

Basándose en estudios propios sobre la práctica del arte, la efectividad de la educación artística y el desarrollo de los niños en el arte, los investigadores del Arts PROPEL han elaborado un diagnóstico sobre las deficiencias del sistema de instrucción artística americano que ha favorecido en gran medida la implantación de programas disciplinares. Además han llegado a un particular perspectiva sobre la educación artística que ha quedado reflejado e su propio nombre Arts PROPEL es un acrónimo que quiere reflejar los principales componentes de la educación artística: producción, percepción y reflexión, en su planteamiento hay una constante interrelación entre los tres aspectos. Para la evaluación usan sistemas de puntuación diseñados en el proyecto Zero para desarrollar técnicas de valoración. Entre los instrumentos de evaluación cabe

⁶⁶ ZESSOULES, R.; WOLF, D. Y GARDNER, H. (1988): "A better balance: Arts PROPEL as an alternative to Discipline-Based Art Education. En: *Beyond DBAE: the case for multiple visions of art education*. North Darmout, Mass, University Council on Art Education. Pp. 117-129.

destacar por el impacto que ha tenido en la educación artística general la colección de portafolios estudiantiles, que consiste en notas sobre la gestación de un proyecto, reformulaciones y bocetos, recoge todo el proceso su valor es:

- Auto-descripciones y evaluaciones.
- Puntuación sobre el número de formas en las que un estudiante aborda un problema.
- Variedad de orientaciones con que un tema es visitado.
- Extensión del juego interno entre los componentes productivo, perceptual y reflexivo.
- Evolución de las ideas en un periodo de tiempo significativo.
- Habilidad para introducir elementos personales de una forma efectiva.
- Aspecto final del producto artístico.

5.2. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA POSMODERNIDAD

5.2.1. Introducción: La actual crisis del currículo⁶⁷

Durante la década de 1990 nos encontramos en una nueva situación. El colapso de la Unión Soviética la ha dejado reducida a un vasto collage de naciones en pleno proceso de transformación, que posiblemente las convierta en economías de mercado. El bloque comunista ha sufrido un colapso interno y la guerra fría ha terminado. Los países europeos avanzan aceleradamente hacia la integración económica. El mundo de los años noventa manifiesta simultáneamente una tendencia a unir a los pueblos mediante nuevos vínculos políticos y económicos y otra a separarlos y oponerlos en conflictos de liberación nacional y luchas contra la opresión. Las plagas actuales son la explosión demográfica, el recalentamiento global, la deforestación y la persistencia del sufrimiento humano. Los desafíos educativos nunca han sido mayores y el problema que se encuentran ahora los educadores estadounidenses en todos los frentes es la ausencia de un consenso filosófico o cultural. La crisis cultural es “una crisis de la creencia” tal es la condición posmoderna.

La crisis de estilos artísticos de lo que se conoce como modernidad estética supuso una crisis de la construcción de la realidad. Los mitos de salvación económica de la economía de mercado del siglo XX o del socialismo del siglo XIX no han funcionado para la mayoría de la gente. El proyecto estético de la modernidad de crear un nuevo mito para la vida del siglo XX ha fracasado por completo. El arte elevado se ha convertido en una mercancía más mientras que la producción de cultura popular se ha convertido en una industria. Lewis, (1990)⁶⁸. La modernidad había promovido la construcción de sus propios mitos sobre la individualidad irreductible del artista pero el imaginario creado en ese ambiente artístico elevado terminó alienando a la misma gente a la que había querido llegar. El experimentalismo de vanguardia, que en cierto sentido se tomaba el arte como un camino hacia las reformas políticas y sociales redujo el problema de la expresión cultural a puros problemas de estilo.

Sin embargo ciertos artistas y críticos sociales y culturales empezaron a poner en tela de juicio estas tendencias de la cultura moderna, especialmente la soledad auto-impuesta de los grandes artistas. La teoría posmoderna ha suscitado una serie de temas e integrado perspectivas críticas a este respecto. En el campo de las artes se ha cuestionado a menudo el tópico tradicional del artista o del escritor inspirado y dotado de un poder de creación casi divino. Además, los críticos posmodernos se preguntan si se pueden interpretar unívocamente las obras de arte como si encerraran una sola verdad, o si cabe hablar de muchas visiones distintas, en resumen, tanto la obra de arte como el artista pierden su posición de privilegio en tanto que fuentes del saber.

⁶⁷EFLAND, A.; FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, Paidós.

⁶⁸ LEWIS, L. (1990): *Art, culture and enterprise: the politics of art and the cultural industries*. Londres y Nueva York, Routledge.

“¿Sabrán generar los educadores de arte un modelo profesional viable para el nuevo siglo? ¿De qué modo habría que enseñar el arte en el contexto de la posmodernidad? ¿Qué clase de contenidos y de métodos puede llegar a desarrollar la educación artística? Y finalmente ¿Cuál sería el valor del ese arte y de esa formación? Se han formulado tantas definiciones de arte en el mundo posmoderno que dar respuesta a estas preguntas resulta difícil. En cualquier caso hay quienes afirman que el arte, tal como lo hemos conocido en el pasado, moderno y premoderno, toca a su fin. Otros definen la posmodernidad en términos como ‘posparadigmática’”. Efland, Freedman y Stuhr, (2003/124)⁶⁹.

5.2.2. La metamorfosis del arte

Para Agirre (2000)⁷⁰ la metamorfosis del arte en este siglo se polariza básicamente en torno a varias cuestiones: el desvanecimiento de los límites del arte, la orientación hermenéutica de la exégesis artística, tanto en el trabajo de los propios artistas como en el de los teóricos e historiadores del arte, y el valor al factor ambiental o cultural en la significación de los hechos artísticos.

Indefinición liminar de lo artístico

Un rasgo característico del arte contemporáneo es su ataque definitivo a los tradicionales límites del arte. Si siempre ha sido difícil proporcionar una definición del arte, ahora lo es más que nunca. Hace ya tiempo que el arte no puede concebirse con las categorías netamente modernas.

Tatarkiewick (1976)⁷¹ distingue cuatro rasgos que definirían las vanguardias en contraposición con el arte decimonónico:

- La idea de que la cultura es dañina para el arte. Entendida la cultura como tradición cultural.
- La renuncia a la destreza frente a la idea de que hacer arte es producir cosas bellas o impresionantes.
- La idea de que el arte debe fundirse con la realidad, tanto frente a los motivos que lo inspiran como sobre su uso social.
- La revaloración de la idea frente al producto. Interesan los procesos creativos, no los productos.

Estas ideas ya no corresponden el absoluto con los rasgos más característicos del arte actual, su primera gran característica es su *dinamismo* y *labilidad*. La velocidad con la que la cultura actual va transformándose alcanza también al concepto de arte y a su práctica. La vanguardia se ha convertido en la nueva academia al ocupar los museos más visitados, sus obras ya son el signo más distintivo del poder establecido y sus productos son objetos para el consumo.

⁶⁹ EFLAND, A.; FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003):Op. cit.

⁷⁰ AGIRRE, IMANOL. (2000): Op. cit

⁷¹ TATARKIEWICK, W. (1976): *Historia de seis ideas*. (3 ed.). Madrid, Tecnos.

El arte como sistema simbólico

Esta es una inquietud que coincide con el espectacular avance de la hermenéutica en nuestro tiempo y en la que podríamos distinguir dos estadios diferenciados.

El primero aparece como superación y ampliación de una semántica formal que identifica arte y lenguaje de manera excesivamente rígida, circunscribiendo la significación a la relación interna cerrada y universal entre signo artístico y su referente. Los estudios sobre la forma y el color y su relación con la experiencia estética realizados desde una perspectiva completamente intra-artística, son una muestra excesivamente idealizada y tosca de esta manera de concebir la significación que rara vez coincide con los usos reales del arte. Se manifiesta en tres ámbitos:

- *La historia del arte.* Pasa de ser una historia descriptiva sobre autores y estilos a convertirse en una historia interpretativa (ejemplos de autores que abordan así el estudio del arte: Gombrich, Hauser).
- *Producciones y experiencia artística.* Se plantean resolver problemas de lenguajes y comunicación, ejemplo las vanguardias constructivistas como Malevich y Kandinski.
- *Poéticas de la significación.* Es la reacción frente a las tradicionales poéticas de la representación. Serían el surrealismo, el dadaísmo, el arte conceptual, se valora es establecimiento de la clave interpretativa por encima del objeto en cuestión.

La cultura como variable

Se incorpora a la cuestión de la significación la variable de la cultura. Efectivamente la indefinición liminar de lo estético propicia interacciones constantes entre el arte y todos los demás sistemas culturales. Lo que caracteriza al momento actual es la idea de que no hay símbolos específicamente artísticos y esto supone que cualquier cosa puede ser usada como símbolo estético, dependiendo del “juego del lenguaje” que articule el sistema cultural en torno a ella. En la medida en que el arte no dice en sí mismo nada concreto, podemos usarlo para expresar y representar simbólicamente valores e informaciones no estéticos tomados de la ciencia, la ética, la religión o los aspectos más triviales de la vida cotidiana.

Como consecuencia de ello la reflexión sobre lo artístico abandona la vía ontológica de definir ¿qué es el arte? Para orientarse hacia una opción más circunstancial y dependiente de los usos, que se formularía mediante la pregunta ¿cuándo es arte? Goodman, (1978)⁷². Esta es una manera de plantarse ante el hecho artístico que tiene la virtud de eliminar la dificultad de proporcionar una definición permanente de arte, ubicando la identidad de lo estético en el plano de las significaciones, en lugar de hacerlo en el de los atributos, las destrezas o los soportes, es decir considerando el arte como un sistema simbólico en interacción con la cultura y la obra de arte como un “*Registro de una actividad*”

⁷². GOODMAN. (1978): *Maneras de hacer mundos*. Madrid. Visor. .

visual que uno ha de aprender a leer, de la misma forma que uno ha de aprender a leer un texto de una cultura diferente” (Gertz, 1983)⁷³.

El arte como producción cultural

El arte constituye una especie de comentario sobre la cultura y se halla enmarcado y condicionado por ella. La crítica posmoderna toma la forma de una crítica cultural. La función de los críticos y maestros es analizar el arte en su contexto cultural. Los posmodernos cuestionan la distinción entre la cultura elevada y la cultura en su conjunto y sostienen que su clasificación como producción cultural de tipo popular y étnico por un lado y bellas artes por el otro es falaz en el contexto actual de una sociedad global. Como consecuencia de ello, los currícula posmodernos de educación artística se caracterizan por prestar una especial atención a la diversidad y a la diferencia, es decir por estar abiertos a la variedad cultural, y por dar voz a individuos y colectivos tradicionalmente marginados en la educación.

También denuncian la fuerte connotación social y cultural de palabras como obra maestra y caracterizaciones del artista en términos del genio mítico que para trabajar necesita aislarse del resto de la sociedad. Los textos posmodernos hacen pues caso omiso del misticismo que envuelve a buena parte del arte moderno y de la pureza de intenciones que suele atribuirse a sus autores. Los artistas posmodernos, por su parte, a menudo hacen públicas sus motivaciones personales, conscientes de que éstas guardan relación con la sociedad, e incorporan símbolos sociales a su trabajo. La crítica posmoderna desafía el elitismo de la modernidad tardía reivindicando, por ejemplo, el realismo figurativo; sin embargo buena parte de su propio discurso incurre en mistificaciones comparables a las del discurso moderno que pretende superar.

5.2.3. Los rasgos culturales de la posmodernidad

No hay una teoría posmoderna de la cultura, sino una serie de lugares comunes que algunos críticos de la cultura, filósofos o artistas se han empeñado en describir, agrupar y unificar, dándoles un sentido casi programático. En muchos casos la cultura posmoderna parece haber hecho suya la máxima de Horkheimer y Adorno *“No trata de conservar el pasado, sino de recuperar las pretéritas esperanzas”*, cambiando el culto fetichista al objeto de los años ochenta por una vuelta a la formulación de utopías. Esto es algo más que evidente en el seno de la educación artística, que pasados los primeros momentos de zozobra busca de nuevo reintegrar el arte en un contexto de significación cultural, o dicho de otra forma, hacer de los productos artísticos algo con sentido en el contexto vital de sus usuarios.

Agirre (2000)⁷⁴ intenta armar el marco cultural en el que se ubicarían las nuevas propuestas de educación artística, apoyándose en Jencks (1977)⁷⁵ y

⁷³ GERTZ, C. (1983b): “El arte como sistema cultural” en: GERTZ, C. *Conocimiento local*. Barcelona, Paidós.

⁷⁴ AGIRRE, IMANOL. (2000): Op. cit.

⁷⁵ JENCKS, CH. 1977. *El lenguaje de la arquitectura posmoderna*. Barcelona, Gustavo Gili.

Subirats (1991)⁷⁶, para definir el momento actual de nuestra cultura estética. Otros autores como Efland, Freedman y Stuhr (1996) avanzan algunos rasgos que orientarían las futuras tendencias de educación artística. Uniendo ambos discursos intentamos describir algunos caracteres de la cultura posmoderna, alejándonos siempre del dogmatismo y la teoría (rasgos más bien modernistas y contrarios a lo que exponemos).

Invalidez de la epistemología moderna

- Frente a la pretensión moderna de que la argumentación filosófica, mediante la razón, es capaz de revelar verdades objetivas, el desmoronamiento de la fe en un progreso indefinido, fundado en el desarrollo acumulativo y lineal de la industria, la tecnología y los conocimientos científicos, que afecta a la propia noción de progreso de las artes.
- Ante la concepción del conocimiento presentado como una jerarquía de valores basada en el dualismo, proponen pluralizar y diversificar los enfoques: un paso básico contra la hegemonía de la economía o la filosofía es diversificar los centros de resistencia.
- También como renuncia a la verdad filosófica, es puesta en tela de juicio la pretensión moderna de correspondencia entre objeto y representación. Frente a la idea de que la representación es correspondencia isomórfica entre lo que representa y lo representado, las nuevas teorías de la cultura conciben que las representaciones son siempre destilaciones y distorsiones de ideas o sucesos que de muchos modos trabajan para cambiar el significado de lo que es representado.

Las nuevas concepciones de tiempo y espacio

La modernidad presentaba una particular concepción basada en la linealidad y la continuidad del tiempo y el lugar, que dieron origen a unos modos arquetípicos de representación de las acciones humanas como hechos fijos y estables: la historia y la geografía. La nueva teoría de la cultura presenta, por el contrario, diferentes reconceptualizaciones de estas categorías del pensamiento:

- El tiempo no es concebido como lineal sino como un espacio multidimensional y la historia no es algo que sucedió en el pasado, continuamos viviendo en la historia y la historia acontece en nosotros. Lyotard (1983) propone huir de las grandes narrativas a favor de las pequeñas historias.
- La geografía también es objeto de una reconceptualización: la cultura no es algo contenido en un determinado territorio. Las culturas se entremezclan se solapan y se imponen unas sobre otras, dando lugar a un mundo siempre dinámico y cambiante.

⁷⁶ SUBIRATS, E. (1991): *Metamorfosis de la cultura moderna*. Barcelona, Antrophos.

La identidad social

El concepto moderno de identidad, basado en la idea de la unicidad de lo individual ha dado lugar a un currículum de arte sustentado en la promoción de la expresión individual y autónoma. Desde la nueva perspectiva, sin embargo, el individuo, lejos de ser libre e independiente, está culturalmente e institucionalmente mediatizado. La identidad del sujeto es una identidad social y por ello todo proyecto educativo debe considerar, no sólo el individuo, sino el colectivo social y cultural, como sujeto de la acción docente.

La psicología como construcción del yo, a través del uso social del lenguaje

Desde una perspectiva posmoderna de la cultura la singularidad de los sujetos deviene de la representación simbólica de lo individual a través del lenguaje. El papel del lenguaje y la imaginación en la construcción del yo y del otro es fundamental desde esta perspectiva. Se propone una revisión de los contextos normativos que enjuician el desarrollo cognitivo y de los llamados rasgos innatos femenino o masculinos, ilustrando como tales normas han ayudado a reproducir condiciones de desigualdad y a configurar distintas construcciones identitarias.

Relativización de la idea de progreso

La noción de progreso es una noción típicamente moderna, que invoca necesariamente la obtención de un final o la orientación en una dirección concreta. Esta idea se relativiza y se disuelve en la concepción del mundo y la historia que no tiene metas claras y vive mucho más pendiente de resolver los problemas presentes que de plantearse grandes utopías antropológicas

Los teóricos posmodernos ponen en duda el concepto de progreso como algo lineal y esencialmente positivo. La concepción moderna de progreso es lo que hizo posible, por ejemplo, y se justificara el expansionismo imperialista estadounidense, basado en la creencia de que el desarrollo tecnológico supone en todos los casos una mejora respecto al pasado. La conciencia de la complejidad del fenómeno del progreso no ha llevado a los teóricos posmodernos a adoptar una visión pesimista de la vida. Estos suelen esgrimir incluso que la crítica de nuestros axiomas y valores más profundos es en sí misma una parte del proceso de cambio. La teoría posmoderna tiende más bien a contextualizar y eso no le impide optar a menudo por posiciones éticas combativas, como la defensa del ecologismo.

La importancia de las retóricas frente a los contenidos

Los nuevos tiempos presentan una tendencia clara a no menospreciar los aspectos formales de los discursos (narrados, pintados o filmados), e incluso a considerarlos parte sustancial del contenido. El problema de la representación deja de ser, por ello una cuestión de análisis de la isomorfía para pasar a imbricarse con el problema del significado. Se impone una nueva teoría del significado que concede gran valor a la forma en que las cosas son dichas y esto obliga al ciudadano (y espectador a adoptar un papel diferente en la

participación del hecho artístico, entro lo que resulta fundamental adquirir competencias para la interpretación simbólica y estética.

Lecturas múltiples

Algunos críticos posmodernos consideran que los espectadores de una obra de arte la interpretan o leen desde perspectivas tan distintas que a partir de su experiencia visual construyen de hecho obras diferentes que pueden llegar a parecerse poco o nada a la intención original del artista. Stanley Fish (1980)⁷⁷ sostiene que los espectadores se convierten en artistas al recrear la obra en el acto mismo de entenderla. Desde la perspectiva posmoderna se suele interpretar la representación como realidad, de modo que la teoría debería desarrollar cuestiones relacionadas con la representación y el arte promover o evocar muchas interpretaciones distintas. Estas interpretaciones se convierten en significados anexos que vienen dados con el objeto. Las cuestiones de representación e interpretación trazan una de las líneas divisorias más características entre modernidad y posmodernidad. En el arte posmoderno, las diferencias entre interpretaciones se originan en el uso deliberado de la contradicción, la ironía, la metáfora y la ambigüedad, también llamada doble codificación. “*Se ha usado la doble codificación como estrategia para promover la comunicación entre varios niveles a la vez*”. Jencks (1991/6)⁷⁸.

Concepción pluralista y contingente del ser humano

Son varios los factores que han contribuido a revitalizar esta concepción pluralista de la realidad humana y la atención a la diversidad, entre ellos podríamos señalar:

- La familiarización con modos culturales diferentes a los propios, gracias al aumento de las posibilidades de acceder a remotas culturas y conocerlas más de cerca.
- El miedo a la homogeneización cultural, con el advenimiento de las nuevas tecnologías y la constitución de la aldea global.
- El desarrollo de la antropología cultural que ha contribuido a revalorizar, con sus estudios e interpretaciones, valores y culturas considerados anteriormente como producto del infradesarrollo.
- La incorporación de formas, procedimientos plásticos y significados estéticos a nuestro acervo artístico y a nuestra cultura visual. Debido a la movilidad migratoria hacia los países llamados occidentales.

La interdisciplinariedad

⁷⁷ FISH, S. (1980): *Is there a text in this class?* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

⁷⁸ JENCKS, C. (1991): “Postmodern vs. Late-Modern”. En: HOESTEREY (comp.). *Zietgiest in Babel: the postmodernism controversy*. Bloomington, Indiana University Press.

También traza nuevos caminos a la educación artística contemporánea la fuerte renovación que supone para el arte actual aplicar a la investigación estética contemporánea conceptos y categorías propios de la sociología, la antropología y las ciencias sociales, esto supone la apertura hacia al interdisciplinariedad, tanto en sus investigaciones como en sus diseños curriculares. Además ha contribuido a desdibujar la tópica separación entre la obra de arte como objeto de estudio, y el sujeto, como protagonista de la experiencia estética. Obra de arte y sujeto creador o receptor no son sino partes de un mismo hecho cultural que es el arte y que sólo son explicables a partir del contexto en el que desarrollan su acción. De tal modo que la experiencia estética no es una cuestión exclusivamente individual.

Las exigencias de esta perspectiva para con la educación artística son evidentes, porque si el sujeto es protagonista del hecho artístico y educativo en tanto miembro de una colectividad, eso reclama la diversificación del objeto de la instrucción artística y la consideración en cualquier actividad de enseñanza de las artes factores tradicionalmente ignorados en el análisis estético. Desde la nueva epistemología se acepta que los hechos humanos son complejos y por ello difícilmente abordables para su comprensión desde un único ámbito disciplinar. La complejidad se resiste a la clasificación sistemática, como la propugnada por el estructuralismo y en su lugar cada vez adquieren mayor poder exegético los modelos interdisciplinarios de análisis y de descripción del mundo.

El quebrantamiento del experimentalismo

Hay un cambio del paradigma estético: en las nuevas perspectivas artísticas y arquitectónicas no hay propiamente hablando una experimentación de formas, lenguajes y expresión; no existe aquella voluntad de estilo de los artistas de vanguardia. Por el contrario, es propia de las manifestaciones estéticas posmodernas, la reproducción desarrollada y muy sofisticada de elementos estilísticos del pasado, aunque privados por completo de su significado y desvinculados de los aspectos más originarios, más inmediatos y creadores de la existencia. Arte que Subirats denomina “manierismo posmoderno”.

Integración del pasado en el presente

Consistiría en el abandono de la necesidad obsesiva de romper tradicionalmente con el pasado. A diferencia de lo que ocurriera con el espíritu vanguardista, el pasado, y en concreto el pasado artístico, no sólo no es objeto de superación sino que suele ser un referente de primer orden para la producción artística. En la base de esta integración entre pasado y presente está la superación de la concepción moderna y racionalista de la historia.

Esta superación tiene una gran dosis de ironía y cinismo, al emancipar las formas artísticas de la teoría, los significados culturales y la responsabilidad social hacen desaparecer del arte toda voluntad trascendente. En el terreno del arte se pueden reconocer las ideas posmodernas acerca de tiempo en el uso difundido del pastiche y el eclecticismo que retoma y recicla no pocos elementos del pasado para transformarlos y devolverles una nueva actualidad.

Aceptación del conflicto conceptual

Contrariamente a la inclinación de la cultura y la estética modernas por la continuidad, la lógica, el equilibrio y la pura forma, como se ha puesto de manifiesto a través de ejemplos que van desde el *meeting pot* hasta “la función hace la forma”, la posmodernidad se centra en los conflictos conceptuales derivados de la fragmentación y la belleza disonante. La teoría posmoderna desafía la predilección moderna por la totalidad, la unidad orgánica o la integración mediante el uso del collage. La arquitectura orgánica moderna integra hasta el menor detalle de un edificio en un todo que es más que la suma de sus partes. La arquitectura posmoderna, por el contrario, aúna a menudo elementos disonantes, como reminiscencias estilísticas de otros periodos históricos que en lugar de relacionarse orgánicamente con un todo entrañan una sugerente pluralidad de sentidos. Estos detalles no están subordinados a un conjunto y contienen multitud de sorpresas. En general, el arte y la arquitectura posmodernos son auto-concientes, conceptualmente complejos y requieren de su público una buena dosis de tolerancia y sentido de la contradicción.

Buena parte de las epistemologías modernas se basan en el supuesto de que hay una única respuesta válida para la mayoría de las preguntas. El progreso científico se identifica por tanto con la progresiva eliminación del error y el crecimiento correlativo de los aciertos. Del mismo modo, un crítico de arte típicamente moderno tenderá a asociar la definición del arte o de una obra de arte con la mejor interpretación resultante de un método lógico de análisis.

Desde una perspectiva posmoderna, la información, considerada como un reflejo objetivo del mundo real, puede ser asimilada en más de un sentido o producto del poder y no de algún criterio objetivo. Puesto que el significado se articula en el lenguaje y es un constructo social (esto es, no absoluto), pueden coexistir significados discrepantes (pero sostenibles) y hasta ser inherentes a las definiciones. Los teóricos usan la deconstrucción para descubrir estas contradicciones internas.

Para acabar nuestra descripción de la posmodernidad mostramos el siguiente cuadro comparativo:

Principales características de la modernidad y la posmodernidad⁷⁹

La modernidad	La posmodernidad
El arte es un fenómeno único que conlleva objetos específicos destinados a proporcionar una experiencia estética desinteresada. Los representantes de la estética moderna condenan los gustos estéticos comunes del gran público y reivindican un rango superior para las bellas artes.	El arte es una forma de producción y reproducción cultural que sólo se puede entender teniendo en cuenta el contexto e intereses de sus culturas de origen y recepción. Los posmodernos intentan cancelar la dicotomía entre arte superior e inferior y repudian el elitismo.
Los modernos admiten la idea de un progreso histórico lineal. Se considera que cada nuevo estilo artístico supera la calidad y el potencial expresivo del arte y contribuye, en esa medida, al progreso de la civilización.	Los posmodernos rechazan la noción de progreso lineal y sostienen que la civilización no ha logrado avance alguno sin producir por añadidura situaciones nada progresistas e incluso importantes retrocesos.
Se considera que el papel de la comunidad de artistas profesionales, en particular la vanguardia, es eminentemente revolucionario e inmune a las patologías sociales. Puesto que se cree que las causas de la comunidad del arte son puras, como por ejemplo su rechazo de la lógica capitalista, se la considera también capaz de liderar un gran proceso de cambios sociales.	Se cuestiona el papel distinguido que solían acaparar los entendidos en arte y demás aspirantes a un saber exclusivo y/o privado de las artes. La comunidad de artistas profesionales se concibe como un espejo de la sociedad, lo que incluye por ejemplo, las repercusiones culturales del capitalismo, y al mismo tiempo como una forma de crítica cultural, esto es, respondiendo a la sociedad en la que está inmersa.
El uso de la abstracción se basa en el seguimiento de relaciones puramente formales que pueden producir una experiencia estética. Se rechaza el realismo a favor de una realidad superior y personal que se halla tras las apariencias y conductas.	El arte contemporáneo redescubre el realismo, aunque contrariamente al realismo premoderno, basado en la naturaleza, el realismo posmoderno se origina en el estudio de la sociedad y la cultura. Se presta especial atención a la forma en que aparecen las cosas (fachada).
El estilo moderno tiende a hacer de la idea de unidad orgánica un principio de acción. Se censuran la decoración y el ornamento. Se promueven la consistencia y la pureza de la forma artística, la belleza y el significado.	Un objeto posmoderno se caracteriza por cierto eclecticismo y una belleza disonante derivada de la combinación de motivos ornamentales clásicos y de otros estilos. Esta combinación produce significados ambiguos, a veces contradictorios, y se denomina "doble codificación".
La modernidad está embarcada en la búsqueda de un estilo universal, correlato de una realidad también universal que trasciende cualquier estilo local, étnico popular. Se incorporan y transforman motivos primitivos por considerarse compatibles con los grandes principios estéticos formalistas y expresionistas.	Los estilos posmodernos son plurales, incluso eclécticos y susceptibles de múltiples lecturas e interpretaciones. Los objetos multiculturales son reciclados de diversas maneras que reflejan sus orígenes.
La modernidad implica la destrucción creativa de las realidades antiguas para crear otras nuevas	El eclecticismo y la apropiación de elementos históricos responden a un marcado interés por la integración del pasado y el presente.

5.2.4. La diversidad cultural como variable determinante en la educación artística

Uno de los aspectos más influyentes en la nueva manera de enfocar la tradición artística es la importancia adjudicada al factor cultural como componente indisoluble del hecho artístico. Que la realidad no sea única sino diversa, es algo que atañe directamente a la educación sobretodo cuando el modelo educativo busca, por principio ajustarse lo más posible a la experiencia

⁷⁹ EFLAND, A.; FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003): Op. cit.

del educando y a la realidad social y cultural en la que se desarrolla su vida. La atención educativa a la diversidad se manifiesta en dos formas. Agirre, (2000)⁸⁰:

- Como convivencia entre culturas. Es decir, reconociendo la diferencia entre nosotros y los otros, rechazando la uniformidad y promoviendo el respeto por los sistemas de valores de grupos humanos diferentes al nuestro.
- Como convivencia dentro de la misma cultura. Reconociendo la existencia de desigualdades dentro de nuestro propio nicho, rechazando la marginalidad y promoviendo la tolerancia.

En cualquiera de los casos una educación sustentada en el reconocimiento de la diversidad se fundamenta en la identificación cultural del individuo con el grupo y en los valores democráticos de igualdad y respeto en la diferencia. Agirre (2000) propone que la consideración de los aspectos culturales y locales de las artes ha tenido varios efectos:

1. En primer lugar, ha ampliado sensiblemente el campo de estudio, en detrimento de una educación artística centrada exclusivamente en las grandes obras de la historia del arte. No hay un arte sino muchos artes. Esta consecuencia pone en crisis la educación artística de la excelencia, impulsada en los ochenta en los EEUU.
2. En segundo lugar y por la razón anterior, la diversificación del contenido del saber propio del arte, desdibuja los límites de las producciones consideradas como artísticas desde el contexto de la cultura occidental y otras producciones, que sin ser consideradas como tales, pudieran tener profundo significado estético en sus respectivos nichos culturales. En definitiva, la consideración del factor cultural lleva a reconsiderar incluso los límites del arte. Se revierte en la reconsideración de la propia idea de arte y su paulatina sustitución por la más amplia noción de cultura visual.
3. En tercer lugar, la introducción en educación artística de la variable cultural ha supuesto una profunda reestructuración de los contenidos curriculares, pero también de sus objetivos abriendo nuevas perspectivas para la educación artística. Con esta consecuencia se desemboca e asignar al arte, y sobre todo a la educación artística en un papel protagonista en lo que se denomina "reconstrucción social".

Para Efland, Freedman y Stuhr (2003)⁸¹ posmodernidad y educación multicultural no son sinónimos. La educación cultural es un concepto y un proceso identificado con un movimiento por la reforma educativa. Sin embargo, hay muchas versiones y concepciones de la educación multicultural, según el ámbito de decisión que afecte: el diseño del currículo, los métodos didácticos, los contenidos, los propósitos y los objetivos. No todas las versiones y/o concepciones del multiculturalismo reflejan las características de la

⁸⁰ AGIRRE, IMANOL.(2000): Op. cit.

⁸¹ EFLAND, A.; FREEDMAN, K. y STUHR, P.(2003): Op. cit.

posmodernidad. Muchos de los programas multiculturales de hoy se oponen a la doctrina posmoderna y pueden de hecho relacionarse más bien con movimientos de la modernidad.

Foucault propone analizar la relación poder/saber sin perder de vista tres ideas centrales:

1. Más que poseerse, el poder se ejerce.
2. El poder no es ante todo represivo, sino productivo.
3. El análisis del poder procede de abajo hacia arriba.

Las concepciones posmodernas del poder, basadas en la visión foucaultiana de la relación entre poder y saber, son valiosas para la educación por las siguientes razones: aceptación del pluralismo; prioridad de los pequeños relatos sobre los metarrelatos; práctica de la democracia; implementación de una enseñanza no regida por las disciplinas y capaz de abarcar simultáneamente clases de diferente nivel; análisis de los conflictos conceptuales y aceptación de una pluralidad de puntos de vista, en particular respeto y estima por la diversidad de perspectivas socioculturales y ecológicas; y apoyo a los cambios sociales radicales con vistas a una vida mejor. Si las ideas posmodernas sobre el término cultura son inclusivas, las de la modernidad son a menudo exclusivas. Muchos temarios de los currículos multiculturales omiten estas consideraciones.

Wasson, Stuhr y Petrovich-Mwaniki (1990: 234-246)⁸² han forjado una nueva concepción de cultura a partir de ciertas ideas de la antropología posmoderna a fin de comprender mejor el multiculturalismo:

- Entendemos por cultura los modos de percepción, creencia y valoración y comportamiento de un pueblo, que puede recibir influencias del entorno, del sistema económico y de los modos de producción.
- La cultura tiene cuatro características: a) se aprende a través de un proceso de enculturación (vivido) y socialización (formación formalizada), b) la comparten la mayoría de sus miembros, c) es adaptables (a los cambios de los entornos ecológicos) y d) es dinámica.
- La cultura es (...) un proceso de transición. Las culturas se rehacen a través de determinadas alianzas, negociaciones y luchas. Las instituciones culturales son relacionales y políticas, varían en función de las políticas gubernamentales y de la tónica ideológica del momento.

Al tipo de pedagogía que se orienta de alguna forma en la atención a la diversidad se le conoce ya como pedagogía multiculturalista en Estados Unidos,

⁸² WASSON, R.; STUHR, P. y PETROVICH-MWANIKI, L. (1990): "Teaching art in the multi-cultural classroom: six position statements". En: *Studies in Art Education*, vol. 31, nº 4. Pp. 234-246.

y en Europa se utiliza más el término intercultural –aunque ambos se refieren a los mismos conceptos. Nosotros vamos a utilizar ambos términos, dependiendo de los autores a los que recurramos. En este sentido el multiculturalismo, o el interculturalismo, en educación artística hacen suyos los planteamientos de las corrientes “antiexcelentistas” de los años ochenta, procurando incorporar a los contenidos curriculares las producciones estéticas marginadas.

La educación íter-multicultural surgió a principios de la década de 1960, con la intención de reconstruir el sistema educativo, adaptándolo a los nuevos tiempos y a la diversidad étnica de los estudiantes. Al principio la meta de la educación multicultural era mejorar el rendimiento escolar de estudiantes étnicos marginados por el sistema educativo entonces vigente. También los inicios de la posmodernidad se han atribuido este mismo periodo histórico.

Este preparar a todos los estudiantes para:

“Convertirse en pensadores analíticos y críticos capaces de reconocer las circunstancias decisivas de sus vidas y las estratificaciones sociales que les impiden a ellos y a sus grupos sociales respectivos aprovechar plenamente los recursos sociales y económicos de este país. A los estudiantes provenientes de grupos dominantes, les permite convertirse en pensadores críticos capaces de determinar las causas por las cuales su grupo hace un uso exclusivo de los recursos sociales y económicos del país (...) además enseña técnicas de acción social a los estudiantes para que puedan lograr y compartir el control de sus destinos”. Grant y Sleeter, (1989:54)⁸³.

Enfoques educativos multiculturales

El multiculturalismo en educación ha dado lugar a una profunda reconsideración de los propios fundamentos de la educación artística y con ello a una gran variedad de orientaciones curriculares distintas. Todos tienen en común la reacción contra la cultural occidental dominante, algunos pluralistas culturales han identificado cuatro tipos de respuesta a la dominación de la cultura occidental. Collins y Sandell, (1984)⁸⁴ y Smith, (1994)⁸⁵:

- *Multiculturalismo de tipo combativo*. Sacan los aspectos negativos referidos a la sociedad occidental logrando relativizar sus valores.
- *Multiculturalismo de evasión*. Esta orientación busca introducir un poco de variedad en el currículum mediante el estudio de culturas exóticas y romantizadas. El problema que se encuentran es que engendran insatisfacción con la sociedad occidental sin sugerir ninguna vía concreta de acción.

⁸³ GRANT, C. y SLEETER, C. (1989): “Race, class, gender, exceptionally, and educational reform”. En: BANKS, J. A. y MCGEE BANKS, C.A. (Comps.). *Multicultural education issues and perspectives*. 1º ed. Boston. Allyn and Bacon. Pp. 49-66.

⁸⁴ COLLINS, G. & SANDELL, R. (1984): *Women, Art and Education*. Reston, Virginia. National Art Education Association.

⁸⁵ SMITH, R. A. (1994): “Multicultural Signs: Dilemmas and Hopes. *Art Education*, 47 (4). Pp. 13-37.

- *Multiculturalismo transformativo.* Trata de aprovechar lo mejor de cada ámbito cultural para establecer un territorio común de valores, libre de violencia, opresión y desigualdad. Pero no resuelve el problema de cómo y por quién pueden ser establecidos los criterios éticos-morales que sirvan para efectuar la selección de valores.
- *Multiculturalismo reparador.* Persigue la autoestima de los grupos marginados, a través de la exposición y ensalzamiento de los aspectos positivos de cada herencia cultural. Sus críticos alegan que se centra excesivamente en asumir la identificación con los pasados ancestrales, olvidando el presente de esas mismas culturas y su interacción actual con la cultura occidental.

Frente a esta clasificación Stuhr ofrece otra clasificación apoyándose en los trabajos de Grant y Sleeter. En el artículo “Un análisis de la educación multicultural en Estados Unidos” (1987) Sleeter y Grant exponen y clasifican el campo de lo que la teoría educativa general ha venido entendiendo por multiculturalismo, Recaban cinco vías de la educación multicultural:

- Enseñar lo culturalmente diferente.
- El enfoque pedagógico basado en las relaciones humanas.
- El enfoque basado en el estudio de un grupo singular.
- La educación multicultural.
- La educación multicultural de reconstrucción social.

El enfoque pedagógico basado en los casos especiales y de diferencia cultural

El ideal de semejante enfoque consistiría en brindar las herramientas cognitivas, la pericia técnica, la información conceptual y los valores estéticos de la cultura dominante a fin de pudieran acceder a los empleos que ofrece el mundo del arte y participar en sus acontecimientos culturales. Este enfoque didáctico no propone sino enmiendas menores al currículo, cuyo criterio para definir lo que hay que aprender responde a la visión de la cultura hegemónica y a su necesidad de reproducirse a sí misma.

El enfoque basado en las disciplinas proporciona un ejemplo de este enfoque en el ámbito de la educación artística. Por lo general el currículo se construye y se implementa de acuerdo a los parámetros formales del arte occidental y la distribución de roles característica del mundo adulto del arte contemporáneo y occidental. Este enfoque suele carecer de perspectiva crítica sobre las áreas de contenidos que define. Priman los metarrelatos sobre los pequeños y múltiples relatos artísticos.

El enfoque pedagógico basado en las relaciones humanas

Cualquier programa artístico inspirado en este enfoque utiliza las artes para fomentar el sentimiento de unidad de sus alumnos, destacando las cualidades y características compartidas del arte y la actividad artística. Reduce a su mínima expresión las diferencias.

El punto débil de este enfoque es que en su afán de recabar categorías abarcadoras puede pasar por alto ciertas diferencias irreductibles de conocimiento y entendimiento y áreas de contestación política.

El enfoque pedagógico basado en el estudio de un grupo singular

Pretender fomentar la conciencia el respeto y la aceptación del grupo estudiado. Su finalidad social es propagar lo que se considera importante en la cultura dominante, promover el pluralismo y establecer la equidad social.

El enfoque de los estudiantes de un solo grupo consiste en exponer un único y pequeño relato de un mundo artístico oprimido y singular, con el objeto de ampliar la meta-narrativa dominante del mundo del arte. Existe la esperanza que después de estudiar desde la perspectiva de un grupo singular, los alumnos impulsen cambios sociales a su favor y contribuyan a potenciarlo frente a la corriente artística dominante oponiéndose al racismo blanco.

El enfoque pedagógico basado en la educación multicultural

Se puede entender como una apuesta por la democracia cultural. La finalidad social es procurar una distribución más equitativa del poder, reducir la discriminación y los prejuicios, favorecer la justicia social y la igualdad de oportunidades. Requiere una reforma íntegra de los procedimientos educativos en todas las escuelas:

“Este enfoque de la formación se sustenta en el supuesto de que el estudiante es capaz de asimilar un material complejo y sumamente cualificado. Cada estudiante tiene su propio estilo personal de aprendizaje, que los maestros han de descubrir y usar como base para construir su propio método de enseñanza. El maestro recurre a los esquemas de aprendizaje (formas de pensar, conocimientos del mundo) que los alumnos llevan a la escuela. Se incentiva el aprendizaje cooperativo, y se trata igual a niños y niñas, de un modo no sexista. El enfoque educativo multicultural, más que los tres precedentes, aboga por una reforma completa del sistema escolar, al que propone transformar en un espejo de la diversidad. También sostiene que hay que prestar idéntica atención a todos los grupos culturales, independientemente de que estén representados entre la población escolar o no”. Grant y Sleeter, (1993/56)⁸⁶.

Una pedagogía a la vez multicultural y de reconstrucción social

Si la democracia cultural aspira a reformar el colegio, el enfoque basado en la reconstrucción social consiste en formar alumnos con vistas al derrocamiento de las estructuras injustas de la sociedad y la promoción de la diversidad social.

⁸⁶ GRANT, C. y SLEETER, C. (1993): “Race, class, gender, and disability in the classroom”. En: BANKS, J. A. y MCGEE BANKS, C.A. (Comps.). Op. cit.

Aunque este enfoque tiene elementos del enfoque multicultural mencionado anteriormente, la pedagogía que es a la vez multicultural y de reconstrucción social incorpora cuatro prácticas:

1. *La democracia debe ser ejercida activamente en el colegio.*
2. *Los estudiantes aprenden a analizar sus propias situaciones.*
3. *Los estudiantes adquieren instrumentos de acción social que les ayudan a ejercer la democracia y a analizar sus propias situaciones.*
4. *Se instruye a los estudiantes y a los grupos sociales acerca de cómo aliarse y trabajar juntos más allá de las fronteras de raza, género, clase social y minusvalía con el objeto de afianzar y reforzar su lucha contra la opresión". Grant y Sleeter (1993/57)⁸⁷.*

Un programa artístico articulado en torno a los conceptos de un enfoque integrado de multiculturalismo y reconstrucción social es necesariamente interdisciplinario. Se enseña el arte tal y como se experimenta en la vida, como parte integrante del contexto social y cultural. Así pues, se enseña abriendo canales de comunicación con otras asignaturas escolares, especialmente los estudios sociales. Se incita a los alumnos a participar en la construcción del currículo, ya sea aportando sus experiencias personales como explorando diversas formas y obras artísticas que encuentran en sus respectivas casas o comunidades, o bien en la región en la que viven.

Cualquier estudio o análisis, apoyado en métodos etnográficos basados en la sociología y la antropología, debería comprender un análisis del fenómeno del poder en su relación con los siguientes temas: cuestiones étnicas, nivel socio económico, género, edad, religión y facultades mentales y físicas. Los estudiantes y los maestros asistidos, a ser posible, por los miembros de la comunidad se encargarían de: recabar datos relacionados con estos factores, clarificar y cuestionar los valores establecidos, meditar sus decisiones y asegurar que lleguen a implementarse. Los estudiantes estarán así en disposición de identificar cuestiones socioculturales de actualidad como:

- a) La ausencia de artistas hispanos en las galerías de todo el país.
- b) Casos de sexismo en los videoclips de música popular.
- c) La confinación del arte religioso de otras culturas en los museos etnográficos, mientras se trata al arte tradicional cristiano como bellas artes.
- d) Las relaciones multiculturales y virtudes de los indígenas.

Implementar una pedagogía que sea a la vez multicultural y de reconstrucción social requiere una radical revisión del currículo existente. Las lecciones y clases de arte que sigan este procedimiento pueden durar más tiempo.

⁸⁷. GRANT, C. y SLEETER, C. (1993): Ibidem ant.

“El arte, si se enseña de modo interdisciplinario, refleja y crea una mejor comprensión de las condiciones sociales, culturales, ecológicas y políticas de las que forma parte”. Stuhr, (1995/148)⁸⁸.

*Postura de 5 enfoques educativos multiculturales de modernidad a posmodernidad*⁸⁹.

Modernidad-----		-----Posmodernidad		
Enfoque culturalmente distinto	Relaciones humanas	Estudios de un solo g	Democracia cultu	Reconstrucción social

Multiculturalismo y reforma de la educación artística: opción reformista y reconstructivista

Como se puede observar a partir de estas distinciones las opciones ideológicas y políticas juegan en la orientación curricular de tipo multicultural un papel tan relevante como el de las concepciones pedagógicas o los valores estéticos.

A pesar de las reformas educativas, la educación actual mantiene intactas muchas de las premisas que la caracterizan desde hace muchas décadas. La era moderna ha acelerado la frecuencia de los cambios sociales y el posmodernismo ha revolucionado con increíble rapidez la revisión de los viejos paradigmas, mientras que el sistema educativo apenas se ha hecho eco de tales cambios. Con objeto de hacer frente a este reto, la reforma educativa hacia el multiculturalismo presenta en la actualidad dos grandes orientaciones. Clark (1996)⁹⁰: la opción reformista, que se limita a introducir cambios en la configuración pasada de los currículos en orden a perfeccionar la educación artística y la orientación de la pedagogía reconstruccionista, que ve en la completa transformación educativa la única posibilidad de contribuir, desde la educación artística a reparar siglos de desigualdad social y cultural. Agirre, (2000)⁹¹.

Ningún defensor de la pedagogía multicultural pone en duda la necesidad de reformar y adaptar le educación artística a los nuevos paradigmas emanados del posmodernismo, sin embargo el consenso no es general a la hora de decidir cómo debe producirse esta reforma.

La opción reformista

Harold Shane (1981)⁹² ha propuesto la asunción del “paradigma del cambio evolutivo del currículo” basado en el modelo de revoluciones científicas

⁸⁸ STUHR, P. (1995): “A social reconstructionist approach to multicultural art curriculum design based on the powwow”. En: NEPERUD, R. W. (Comp.) *Context, content, and community: A postmodern art education*. Teachers College Press.

⁸⁹ STUHR, P. (1995:148): Op. cit.

⁹⁰ CLARK, R. (1996): *Art education: issues in postmodernism pedagogy*. Reston, Virginia. National Art Education Association.

⁹¹ AGIRRE, IMANOL. (2000): Op. cit..

⁹² SHANE, H. (1981): *Educating for a new millenium*. Bloomington. Phi Delta Kappa Educational Foundation.

de Kuhn (1962)⁹³ como manera de vertebrar el cambio en educación artística y la incorporación del punto de vista posmodernista a la misma. Se propone un cambio logrado a través de las siguientes tareas:

- Reteniendo en el corazón del currículo de arte la herencia cultural de la civilización cultural.
- Enriqueciendo esta herencia con perspectivas plurales del arte, no occidentales y no modernas.

Esta no es una perspectiva netamente reconstruccionista ya que su opción reformista no presta atención a la perspectiva política y al reconocer la importancia de la herencia cultural como punto de partida, asegura la permanencia de los modelos tradicionales de educación artística tal y como son formulados por célebres educadores como Eisner, Chalmers etc.

Los reformistas (Eisner, Chalmers, Templeton, Ralph Smith, Annie Smith, Fehr etc.) han propuesto gran variedad de estrategias para llevar a cabo la reforma educativa entre las que destacan:

- La experimentación con tecnologías y medios de estudio alternativos.
- La exploración de conceptos de espacio y diseño no occidentales.
- La expansión de los cánones artísticos establecidos.
- La exposición a una corriente más amplia de arte y artistas que la habitualmente centrada en el arte occidental.

La comprensión transcultural desde un modelo disciplinar de Chalmers

Chalmers (2003)⁹⁴ desarrolla el argumento a favor de la idea de que las cuatro disciplinas artísticas son, por sí mismas, poderosas herramientas y lentes para la interpretación de los aspectos transculturales de las obras de arte. Sin embargo reconoce que existen varios elementos en la educación artística centrada en las asignaturas (DBAE) que se contraponen a la teoría multicultural crítica:

1. En los currículos de la DBAE se reserva muy poco espacio para el estudio de las artes de las culturas no occidentales, o de las artes de la comunidad.
2. El énfasis de los currículos secuenciados no estimula como es debido la atención al trasfondo cultural y a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
3. Este enfoque limita el estudio de cómo la creación, la difusión y el uso del arte pueden reforzar las relaciones sociales injustas en la sociedad.
4. La educación artística que gira en torno a las asignaturas (DBAE) excluye de antemano el estudio capaz de ayudar a los estudiantes a comprender los objetos en sus contextos originales, a valorarlos de acuerdo con los significados y las funciones para las que fueron

⁹³ KUHN, TH. S. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, FCE. (1986)

⁹⁴ CHALMERS, G. F. (2003): *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona, Paidós.

creados, a enjuiciarlos utilizando criterios culturalmente adecuados, o a ver cómo la creación y difusión de diversas formas de arte pueden servir para poner en tela de juicio unas relaciones socioeconómicas injustas.

Chalmers va refutando las objeciones y proponiendo reformas:

El primer elemento procede de la percepción de la educación artística basada en asignaturas específicas (DBAE) constituye un currículo específico, pero el currículo puede adaptarse eficazmente a los estilos de aprendizaje de diversas poblaciones estudiantiles y en él se puede incluir artes tradicionales y contemporáneas de diversas culturas.

“¿Ofrecen de hecho las disciplinas artísticas identificadas en la DBAE (producción artística, crítica del arte, historia del arte y estética) guías adecuadas para encontrar un significado en los aspectos socioculturales del arte? La respuesta de algunos críticos ha sido claramente que no. Otros, desde una actitud más constructiva, han señalado procesos de búsqueda y conceptos de las disciplinas de la ciencia social para interpretar obras de todas las culturas” (Chalmers, 2003:21).

Demuestra que las cuatro asignaturas básicas van cambiando y aparecen definidas cada vez más por asignaturas relacionadas como la antropología, la sociología y la crítica cultural. Para él la interpretación de todas las obras de arte, incluidas las obras maestras de todas las tradiciones, se enriquece, cuando se le aplican las lentes de las disciplinas artísticas informadas por procesos socioculturales de búsqueda. La educación artística puede ser una forma de búsqueda social.

Objetivos:

- Promover la comprensión transcultural gracias a la identificación de semejanzas (especialmente en los roles y funciones del arte) dentro y entre diversos grupos culturales.
- Reconocer, aceptar y celebrar la diversidad racial y cultural en el arte al interior de nuestra sociedad pluralista, a tiempo que paralelamente se afirma y enaltece el orgullo por el legado artístico propio de cada individuo.
- Finalmente, al estudiar cada una de las asignaturas artísticas del currículo (incluyendo estética, crítica del arte, historia del arte, y producción en el estudio-taller), abordar cuestiones como el etnocentrismo, el sesgo, la estereotipia, el prejuicio, la discriminación y el racismo.

“¿Qué necesita conocer el profesor eficaz acerca del arte de culturas diferentes de la suya? Yo sostengo que el conocimiento acerca del por qué del arte en diversas culturas es más importante que el conocimiento extensivo sobre una cultura específica. Un enfoque multicultural de la educación artística no exige simplemente la inclusión del arte de otras culturas en el currículo. En lugar de eso, los educadores artísticos necesitan comprender cómo el arte se enfrenta con ideas, necesidades y

valores que pueden encontrarse en todos los tiempos y lugares. Me gustaría demostrar que la educación artística centrada en las asignaturas es capaz de ofrecer las lentes apropiadas a través de las cuales los educadores pueden concentrar su mirada en las funciones comunes del arte a través de las diversas culturas” (Chalmers, 2003:35).

En un informe sobre los seis consorcios regionales de la educación artística centrada en asignaturas (DBAE), Wilson⁹⁵ muestra que además de por el contenido y los procesos de búsqueda de los historiadores del arte, de los artistas, críticos y filósofos del arte, las cuatro asignaturas de la DBAE aparecen determinadas cada vez más por disciplinas o asignaturas afines como la antropología, la sociología y la crítica social. Wilson sostiene que las disciplinas artísticas ofrecen numerosas lentes capaces de influir positivamente en los procesos de creación interpretación y evaluación de las obras de arte. Puestos al servicio de nuestra visión, estos variados instrumentos nos ayudan a encontrar significados en los objetos y en los acontecimientos artísticos, especialmente cuando con ellos examinamos de cerca los aspectos sociales, históricos, temáticos, simbólicos, metafóricos y materiales de las obras de arte, aspectos transculturales que son esenciales. McFee (1988)⁹⁶ sostenía que la DBAE necesitaba una quinta asignatura que él denominaba “arte socio-cultural”, pero si consideramos los cambios recientes introducidos en la naturaleza de la estética, de la crítica y de la historia del arte, esto no parece ya necesario. Las cuatro disciplinas básicas de la DBAE han cambiado y continúan cambiando.

Al subrayar los aspectos funcionales socioculturales de las artes plásticas, la educación artística puede empezar a parecerse hasta cierto punto a la educación en ciencia social. El estudio del arte debería iluminar el contexto social y los incentivos sociales para crear arte y para responder al arte. La educación artística puede centrarse en los aspectos estéticos de las imágenes y en el uso concreto que diferentes artistas hacen de la forma, la textura, la proporción, el dibujo, la línea y el color, pero estos elementos y principios deberían relacionarse con el proceso en virtud del cual los objetos estéticos, que a menudo tienen fines utilitarios, son investidos de significado y convertidos en algo especial, y con la respuesta que diferentes grupos de personas dan a esa peculiaridad. Los educadores artísticos tienen que poner más empeño en impulsar el estudio y la práctica del arte como un fenómeno social. Realmente no se trata de escoger entre la unidad y la pluralidad. La unidad la encontramos en las funciones del arte a través de las culturas y la diversidad en sus formas concretas de expresión. Como observa Katter (1990:32)⁹⁷:

“Un currículo artístico de base amplia que integre los rasgos universales, culturales, e individuales de la experiencia artística contribuiría

⁹⁵ WILSON, B. *The quiet evolution: Implementing Discipline-Based Art Education in six regional professional development consortia*. Santa Mónica, CA, Getty Center for Education in the Arts, en Prensa.

⁹⁶ MCFEE, J. K. (1988): “Art in society” en FEINSTEIN, H. (comp.) *Issues in Discipline-Based Art Education: Strengthening the stance, extending the horizons*. Los Ángeles. Getty Center for Education in the Arts.

⁹⁷ KATTER, E. (1990): “Meeting the challenge of cultural diversity”. *Visual Arts Research*, vol. 17.nº 2.

seguramente... a que todos tomásemos conciencia de que nada humano tiene que parecer extraño en una sociedad multicultural”.

La educación artística debe avanzar hacia *el enfoque de comprensión transcultural*. Un currículo artístico basado en este enfoque exige que los conceptos, los temas sean vistos desde las múltiples perspectivas de diversos grupos culturales, étnicos y raciales. En los siguientes apartados Chalmers ofrece algunas sugerencias sobre los pasos que pueden darse en cada una de las cuatro disciplinas artísticas.

La producción del arte

Heard (1989)⁹⁸ afirma que la idea de una educación multicultural está implícita en la educación que considere que la integridad del individuo es un elemento primario. En este sentido el individuo es visto como portador de cultura y los educadores reconocen que la cultura reside en el individuo.

Marilyn Zurmuehlen (1990:64-65)⁹⁹ ha subrayado:

“Las clases de arte son espacios en que la energía puede transformarse en acción, los estudiantes pueden convertirse en creadores: probando, actuando, comprendiendo..., repitiendo la prueba, combinando reflexión crítica y acción... también pueden ser transformadores, transformando simbólicamente el significado peculiar de las experiencias de su vida en símbolos representativos del arte..., haciendo que el arte sea vital para su currículo como lo es para la cultura: cuando nos reconocemos a nosotros mismos en ambas esferas como creadores, transformadores y regeneradores, participamos en el sentido del... en otro tiempo... ahora... después que conforma las historias de nuestra vida individual y colectiva”.

Cuando todas las categorías del arte pueden ser igualmente válidas, y cuando las definiciones de calidad provienen del interior de cada categoría, nadie es el otro o el intruso y ningún medio artístico es superior a cualquier otro; la distancia entre arte y oficio –o artesanía- se vuelve borrosa y no jerárquica.

Estética

Eisner (1988:185-196)¹⁰⁰ afirma que *“comprender la variedad de criterios aplicables a las obras de arte y reflexionar acerca de los significados de ese concepto intelectualmente exquisito y huidizo que es el arte es la tarea básica de la estética”.*

Los educadores artísticos han de mostrarse cautelosos frente a los programas que enjuician y valoran el arte de acuerdo con los principios estéticos

⁹⁸ HEARD, D. (1989): “A pedagogy for multiculturalizing art education”. *Journal of multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*. Vol.7, nº1. Pp. 4-20.

⁹⁹ ZURMUEHLEN, M. (1990): *Studio art: Praxis, symbol, presence*. Reston, VA. National Art Education Association.

¹⁰⁰ EISNER, E. W. (1988): Op. cit,

occidentales. Hart (1991)¹⁰¹ entiende que la estética occidental se preocupa primordialmente de la individualidad, la originalidad, la permanencia y la forma, ha mostrado que éstos no son los criterios universalmente aplicables para definir la excelencia artística en todas las culturas. Parte del arte africano puede entenderse mejor en términos de ritos de paso, de curación, poder, control y comercio.

Aunque podemos apreciar el arte de culturas distintas de la nuestra, no es totalmente seguro que las comprendamos. Para comprender el arte y no limitarse simplemente a apreciarlo, es esencial comprender los principios del buen arte tal y como los comprende el grupo social que los acepta como válidos. Las mismas pautas no pueden aplicarse en todas las culturas, porque como han mostrado algunos antropólogos y otros estudiosos “los miembros de diferentes culturas simplemente no reaccionan de la misma manera a los mismos estímulos.

Frente a la posibilidad de que existan pautas estéticas universales o no, podemos optar por una solución cercana al punto de vista expresado por Jacques Maquet (1986:24)¹⁰². Maquet postula una sensibilidad estética universal. Él entiende por sensibilidad estética “*la capacidad de ser estéticamente consciente, pero no de responder necesariamente de la misma manera a los mismos estímulos*”. Maquet aduce tres argumentos a favor de la universalidad de la sensibilidad estética. En primer lugar, los artesanos, precisamente porque tienen preocupaciones estéticas, no se contentan con diseñar formas que simplemente resulten eficaces y prácticas, y otro tanto cabe decir de los consumidores, que, debido a que también hacen valoraciones estéticas prefieren poseer herramientas destinadas a cumplir funciones que no se agotan en el uso eficiente de las mismas. En segundo lugar Maquet sostiene que actuar, pensar, sentir emociones y contemplar son funciones del organismo humano universalmente compartidas. Su tercer argumento gira en torno al hecho evidente de que en muchas culturas se afirma explícitamente el interés por los valores estéticos y el aprecio que de ellos se tiene. Aunque la gran universalidad de la sensibilidad estética contribuye a dar ese sentido de unidad que es tan importante en una sociedad multicultural, ello no significa que todos los seres humanos respondan necesariamente de la misma manera a las mismas cosas. La unidad radica en el hecho de que todos los seres humanos, en todas las culturas tiene la capacidad de ser estéticamente conscientes.

Como en el resto de las disciplinas artísticas, la estética continúa cambiando a medida que nosotros reconocemos y tratamos de comprender las formas artísticas de un mundo multicultural posmoderno.

Crítica del arte

Ninguna categoría de arte puede decirse a priori que es mejor que otra. Naturalmente, la crítica artística tiene en cuenta la calidad, pero el crítico debe

¹⁰¹ HART, L. (1991): “Aesthetic pluralism and multicultural art education”. *Studies in Art Education*, vol.32, nº 3. Pp. 145-159.

¹⁰² MAQUET, J. (1986): *The Aesthetic experience: An anthropologist looks at the visual arts*. New haven, CT. Yale University Press.

ensanchar su concepto de calidad, especialmente para dar cabida a obras que estén fuera de las definiciones e historias de tipo europeo.

Los educadores artísticos deberían poner al descubierto el sistema de valores de la cultura dominante, si salen airoso de esta tarea, los estudiantes serán capaces de procesar la información de la cultura dominante a partir de sus perspectivas culturales particulares y juzgar si puede ser personalizada y utilizada sin que ello suponga una invasión destructiva de sus personales visiones culturales del mundo.

No deberíamos sentirnos obligados a emitir siempre un juicio sobre el arte. Lo educadores deberían ver con mayor claridad que cada una de las formas culturales posee sus propias definiciones de calidad y de mérito.

Griswold (1987)¹⁰³, sostiene que el significado no se encuentra exclusiva e inalterablemente dentro de un objeto, sino que más bien es resultado de la interpretación social. Tomar conciencia de que el arte está al servicio de audiencias y propósitos perfectamente definidos a través de las culturas es una tarea decisiva para la educación multicultural.

Historia del arte

Una de las primeras cosas que tienen que comprender los educadores artísticos es que no existe una sola historia del arte. En realidad el arte tiene muchas historias diferentes y rivales. En la actualidad la historia del arte aborda cuestiones culturales y sociológicas que en otro tiempo quedaban al margen tanto de la historia del arte como de la educación artística. El estudio de la historia del arte tiene que convertirse en algo más que una cronología canónica de obras maestras occidentales. En una sociedad culturalmente plural, las historias del arte no sólo deben abarcar el arte producido en todas las partes del mundo sino que deben prestar atención a un amplio abanico de formas artísticas, así como el arte de las mujeres y de miembros de otros grupos que son o han sido política y estéticamente oprimidos.

La historia del arte es un proceso de indagación que requiere descripción, análisis e interpretación. Dicho proceso implica el análisis (histórico) de la obra de arte, del artista, de la cultura del artista y de otras influencias sociales y personales sobre la creación (y el uso y el consumo) del arte. La historia del arte ha de redescubrir sus raíces antropológicas en cuestiones como los focos de interés y la metodología. La nueva historia del arte parece especialmente apropiada para el estudio del arte en sociedades multiculturales, porque aborda el tema desde el punto de vista de las historias culturales; los objetos particulares se estudian como mercancías dentro de sistemas socio-estéticos específicos. En la nueva historia del arte se utilizan al mismo tiempo métodos intrínsecos/formales y métodos extrínsecos/contextuales. De este modo, se tiene en consideración tanto la apariencia de la obra como el significado de la misma.

¹⁰³ GRISWOLD, W. (1987): "The fabrication of meaning: Literary interpretation in the United States, Great Britain and the West Indies". *American Journal of Sociology*, vol.92, nº 1. Pp. 107-117.

MacFee (1986:6-16)¹⁰⁴ insinúa que sólo estaremos en condiciones de comprender el arte de una cultura cuando busquemos respuestas a preguntas como las siguientes:

- ¿Cuáles son las normas que determinan la conducta artística de esa cultura?
- ¿Qué tipo de relación vincula al artista con la cultura del resto del grupo?
- ¿Cómo puede compararse de hecho la idea que un determinado artista tiene de sí mismo con las normas que rigen para otras personas en el grupo? ¿Qué valores son claramente aceptados o rechazados en y a través del arte del grupo? ¿Cuáles son las creencias del grupo acerca de los antecedentes y las consecuencias del arte? ¿En qué se basa el arte?
- ¿Qué efectos se espera que pueda tener el arte? ¿Qué medida o grado de variación se considera tolerable en la conducta artística? ¿Cómo es recompensado el artista?

MacFee recomienda también que nos hagamos preguntas sobre la relación entre arte y cultura:

- ¿Qué tipo de influencias culturales actúan en el acto de creación artística de un determinado grupo?
- ¿Cómo refleja de hecho el arte esa cultura?
- ¿Cómo realza y transmiten realidad el arte los valores culturales, las cualidades, las actitudes, las creencias y los roles?
- ¿Qué criterios utilizamos para enjuiciar el arte?
- ¿Qué cualidades emergentes presentan el arte y la cultura actuales?
- ¿Qué función le corresponde al artista en la cultura?
- ¿Cómo aprende un individuo a ser artista?
- ¿Dónde se acopla un determinado artista dentro del grupo cultural?

Planteamientos críticos de Eisner frente al reconstruccionismo

El debate entre reformistas y reconstruccionistas queda plenamente de manifiesto en la respuesta que Eisner (1994:188-191)¹⁰⁵ da a los artículos reconstruccionistas publicados en un número especial dedicado a esta perspectiva en la revista *Studies Art Education*, Eisner expone el núcleo de cuestiones que los reformistas oponen al reconstruccionismo en la educación artística:

- ¿Si la misión principal de estas aproximaciones a la educación artística es la reconstrucción de la sociedad, por qué deben ser los profesores de arte los encargados de esta tarea?

¹⁰⁴ MCFEE, J. K. (1986): "Cross-cultural inquiry into the social meaning of art: Implications for art education". *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, vol, 4, nº 1.

¹⁰⁵ EISNER, E.W. (1994): "Revisionism in art education: some comments on the preceding articles". *Studies in Art Education*, 35 (3).

- ¿Pueden ser las obras de arte experimentadas con pleno sentido sin ser ubicadas en contextos históricos, económicos y políticos?
- ¿Si el pluralismo es una virtud, por qué deben ser los reconstruccionistas más aceptados que otros modelos de educación artística?
- ¿El énfasis sobre aspectos sociales y culturales en los modelos reconstruccionistas no hará al arte un subordinado de los estudios sociales?
- ¿Por qué los valores de occidente deben ser suplidos por otros valores de otras culturas, convirtiéndose en el tema dominante de las escuelas americanas?
- ¿Es realista esperar que las escuelas y comunidades se acomoden al grado de pluralismo que los reconstruccionistas recomiendan?
- ¿Qué se debe hacer cuando las diferencias entre los valores culturales de diversos grupos se convierten en irreconciliables?
- ¿Pueden los outsiders de una cultura realmente asegurar la perspectiva y el punto de vista nativo?

La perspectiva reconstruccionista

Los reconstruccionistas reclaman que una mera reforma educativa no responde como debería a las actuales necesidades (posmodernas) de la escolarización y por ello reclaman un cambio radical en pos de un currículo reconstruccionista: *“Una educación artística socialmente reconstruida puede enriquecer la comprensión del estudiante a través de la inclusión de la enseñanza sobre el inmenso poder de la cultura visual, la responsabilidad social que acompaña a este poder y la necesidad de integrar la producción creativa, la interpretación y la crítica en la vida contemporánea”* (Kerry Freedman citada en Clark (1996)¹⁰⁶.

Los partidarios de esta vía: Freedman, Stuhr, Pearse, Petrovich-Mwaniki, Duncum, entre otros, se apoyan en un concepción de la cultura propia de estudios críticos de tipo social. Consideran a las sociedades como un compuesto de intereses que siempre están en tensión y por ello es preciso conocer el trasfondo del conflicto social que fluye en y entre individuos.

Efland, Freedman y Stuhr (1996/73)¹⁰⁷ afirman que la razón fundamental de enseñar arte es preparar a los estudiantes a comprender los mundos sociales y culturales en los que ellos habitan. Esos mundos son representaciones creadas con las cualidades estéticas de los media.

*Revisión crítica de los enfoques educativos multiculturales desde una perspectiva reconstruccionista*¹⁰⁸.

¹⁰⁶ CLARK, R. (1996): *Art education: issues in postmodernism pedagogy*. Reston, Virginia. National Art Education Association.

¹⁰⁷ EFLAND, A.; FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003): Op. cit.

¹⁰⁸ STUHR, P. (1995): Op. cit.

La práctica de la democracia tal como se entiende en la posmodernidad, no puede desarrollarse desde modelos de enseñanza basados en disciplinas. El conocimiento y su transmisión recaen en el profesor que a su vez depende de los escritos del especialista de áreas teóricas como la crítica, la estética, la historia del arte y las prácticas en clase. Se omite así cualquier tipo de conocimiento que los estudiantes o la comunidad puedan referir a mundos socioculturales diferentes.

Este tipo de enseñanza se alinea detrás de los conceptos rectores de la modernidad al mantener que la educación del arte constituye una asignatura escolar en sí misma y que, además está dividida en cuatro disciplinas diferentes. Muy rara vez se tratan formas artísticas y artistas de horizontes socioculturales que no estén en sincronía con los grandes temas de las formas artísticas occidentales. Así es que no se abordará casi nunca el arte como terapia física o mental.

En el enfoque basado en las relaciones humanas se tiende a ignorar los focos de conflicto. Los adeptos de este enfoque consideran que la confrontación de diferencias socioculturales, factor habitual de discordia, contraviene ese objetivo. Como el enfoque desarrolla sólo una visión superficial de la diversidad sociocultural, y suele ignorar el conflicto conceptual, la necesidad de un cambio social radical no llega nunca a articularse.

El enfoque basado en estudios de un grupo singular admite el concepto posmoderno de pluralismo cultural y el conflicto conceptual sin embargo no auspicia la práctica inherente al pensamiento posmoderno, corre el riesgo de crear pequeños relatos etnocéntricos de naturaleza dogmática.

El enfoque multicultural de la educación del arte o democracia cultural postula la introducción de muchos pequeños relatos relacionados con los mundos artísticos de otros tantos grupos socioculturales. Se analiza la complejidad de las negociaciones y divisiones del saber/poder. Paralelamente, se promueve el ejercicio de la democracia mediante la inclusión en el currículo artístico de perspectivas de los diversos grupos socioculturales que conforman la población. Al aplicar este enfoque lo más eficaz es implicar a todos los sectores de la escuela en el proyecto de currículo.

La aplicación del enfoque basado en la reconstrucción social a la enseñanza artística multicultural cumple todos los requisitos de la posmodernidad y tiene poco o nada en común con la teoría de la modernidad. Con este enfoque se pretende que todos los grupos socioculturales representados en el país formen parte del currículo. Estos mundos artísticos socioculturales están representados como pequeños relatos con relaciones variables de poder/saber y posibilidades de negociación. Ningún mundo artístico particular queda consagrado por algún metarrelato como el único verdadero.

La pedagogía posmoderna se sustenta precisamente en la idea de que el saber en y de las humanidades es precisamente un saber de estructuración, de los medios y de la puesta en escena, no como una representación de algo distinto, sino en sí mismo como una forma de acción dentro del mundo cultural.

La importancia de la distinción entre los enfoques de reconstrucción social y de democracia social radica en que, a través del currículo, el profesor, los alumnos, el personal auxiliar y la comunidad quedan habilitados para la acción democrática en beneficio de los grupos sociales marginados.

La aplicación de este enfoque supondría la reforma integral de la institución educativa. Las disciplinas deberían disolverse en un proceso de elaboración de relaciones contextuales entre temas escolares. El currículo pasaría a depender de las condiciones sociales, políticas y económicas de la comunidad, el estado y el país, y dejaría de regirse por una lógica secuencial impuesta uniforme, nacional o estatal. Los profesores seleccionarían los temas de estudio, lo harían de acuerdo con las ideas de los alumnos acerca de las circunstancias políticas y económicas de un hecho o tema determinado. El profesor debería llamar la atención acerca de cómo el arte, o la producción cultural y estética de distintos grupos socioculturales complejos puede contribuir a esta comprensión e incentivar la acción democrática.

Características del currículo del arte posmoderno desde una perspectiva multicultural reconstruccionista (Efland, Freedman y Stuhr, 2003)¹⁰⁹.

Pequeños relatos en lugar de metarrelatos

Los metarrelatos de la historia del arte y del diseño industrial ilustran los malentendidos que pueden producirse. Las formas artísticas se producen a través de muchos estilos diferentes, persiguen fines muy distintos y se dirigen a múltiples audiencias específicas. Esto permite pensar que un currículo que refleje un relato específico promoverá ciertas formas de arte y excluirá otras. La función de los pequeños relatos es demostrar que cada narración cultural no es más que una entre muchas otras. La historia del arte dominante no debe ser descartada sino que debe situarse como una narración más entre otras.

“Toda historia es por fuerza una producción, una selección deliberada, un ordenamiento y una evaluación de acontecimientos, experiencias y procesos pasados. Cualquier museo, al incorporar selecciones y silencios es un aparato ideológico. Por añadidura cada museo genera formas de no ver e inhibe la capacidad de los visitantes de imaginar historias diferentes, u órdenes sociales, pasado o futuro”. Donald Presiosi, (1989/70)¹¹⁰.

Presiosi insta a sus lectores a reconocer que la mayoría de las tecnologías pedagógicas en uso, el libro de texto, el museo o la biblioteca tienden a ejercer una visión parcial y a mostrar un tipo particular de evolución estilística. Incluso está implícita la creencia de que los aspectos representacionales propios del arte premoderno son de escasa importancia, y que el arte moderno ha alcanzado un estadio estético más elevado por haber eliminado las imágenes representacionales.

Los conocimientos del contenido curricular

¹⁰⁹ EFLAND, A.; FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003): Op. cit.

¹¹⁰ PRESIOSI, D. (1989): *Rethinking art history: Meditations on a coy science*. New Haven, Connecticut. Yale University Press.

Se deben utilizar los informantes nativos de una cultura o grupo particular, además utilizar a la gente del lugar como informantes locales.

Un currículo posmoderno debe seleccionar contenidos locales relevantes, pero también debe abrirse a contenidos que trasciendan la situación regional. Un currículo nacional concebido apropiadamente debe tomar la forma de un programa en el que las costumbres diferenciadoras locales sean compartidas entre los grupos, ya que cuanto más local sea el currículo más aislada será la visión del mundo que presente.

La relación del poder con el saber

Con esto Foucault pretende señalar el modo en el que las instituciones y los grupos sociales más poderosos suelen determinar qué saber o qué versión de lo hechos debe considerarse digno de ser enseñado, ignorando los intereses y deseos de otros carentes de poder. Foucault afirma que existe una íntima relación entre la emergencia del saber disciplinario y los sistemas de control social que ese saber hace posibles. La tesis foucaultiana es que la expansión del saber disciplinario puede entenderse como una manera de ampliar el control social sobre ciertos grupos. La historia del arte surgió como disciplina en una época en que empezaban a establecerse grandes colecciones de arte públicas y privadas y se hacía necesario comprobar la autenticidad de objetos preciosos y distinguir los originales de las copias, a fin de que pudiesen crearse colecciones legítimas. La crítica del arte hizo su aparición en el momento en que los comerciantes privados de arte se convertían en agentes de divulgación de las nuevas obras. Estas opiniones aparecieron en los libros de texto, relegar el arte europeo o asiático fue una manera de favorecer el arte europeo o el americano.

La idea de deconstrucción

El término deconstrucción fue acuñado por el filósofo del lenguaje Jacques Derrida para describir un método de lectura en el que los elementos conflictivos de un texto son expuestos para contradecir y socavar cualquier interpretación fija.

El crítico moderno, a diferencia del deconstructivista, presupone que puede haber una interpretación general basada en acuerdos previos sobre los hechos y los métodos de interpretación. El moderno puede aceptar el conflicto o la desproporción pero da por sentado que habrá una resolución de diferencias. La crítica deconstructivista, por el contrario, toma el conflicto y la desproporción como norma. El crítico deconstructivista intenta descubrir oposiciones no tanto para resolverlas como para demostrar que no hay un punto de vista privilegiado. El moderno presupone que existe una relación entre lo que se dice de una obra de arte y cómo se dice. Ciertamente el formalista moderno está basado en la idea de que el sentido resulta de la forma. El qué y el cómo (el signo y el significante) forman una unidad indivisible. Además, para el moderno existe un significado correcto, esto es, la significación intencional del artista autor o compositor. El deconstructivista ve el signo y el significante separándose y uniéndose continuamente en nuevas combinaciones.

“En el espacio estratificado y escurridizo de la posmodernidad todo va con todo, como en un juego sin reglas, las imágenes se suceden unas a otras, disociadas y descontextualizadas, frustrando su vinculación en una secuencia coherente. Cuando los surrealistas yuxtaponían imágenes desarticuladas y descontextualizadas, querían quebrar los parámetros de lo racional, del mundo rutinario y provocar mensajes nuevos e inesperados. Salle sin embargo, no parece estar haciendo esto; sus imágenes funcionan de manera similar a las de Warhol: neutrales en su aislamiento, y actuando son intención expresiva o manipuladora. Las imágenes de Salle existen sin ningún referente. El significado se vuelve desmontable, como las llaves en un llavero”. Gablick (1991/30)¹¹¹.

Desde la perspectiva de la deconstrucción la carencia de un significado fijo reduce la autoridad del artista como fuente primaria de significaciones. La crítica deconstructiva también plantea la cuestión de la autoría o la originalidad, ya que las obras de arte están enclavadas en una matriz cultural de la que provienen también los símbolos que autor y espectador emplean para comunicarse.

La conclusión aquí es que los significados de las obras no están dados necesariamente por los artistas sino que son construidos socialmente por esfuerzos de la comunidad de artistas y su público. Además estos significados cambian con el tiempo.

La deconstrucción como un tema del currículo

Esta tendencia de los estudios literarios a desplazar el acento del autor hacia el lector tiene su correlato en las artes visuales. La pedagogía ha pasado, en este terreno, de preocuparse exclusivamente por la producción artística, a considerar actividades que cada vez comprometen más a los estudiantes con la crítica y la historia del arte. La predilección por la interpretación crítica de las obras de arte seguirá vigente, con toda probabilidad, a lo largo de la época posmoderna. Contrariamente al crítico moderno, que intentaba interpretar la obra de arte de una vez por todas, el deconstructivista está siempre sumido en más interpretaciones de la obra.

Derrida definió el impulso deconstructivista como “buscar un texto dentro de otro, disolver un texto en otro, o construir un texto en otro” también sugirió el collage/montaje como la principal forma del discurso posmoderno. Esta noción es aplicable a los que toman imágenes y las modifican, por esta razón, los medios tecnológicos adquieren gran importancia en el currículo posmoderno.

Hoy la fotografía se encuentra en el centro de la posmodernidad. A diferencia de una pintura la fotografía es fácilmente reproducible y tiene como recursos formales: seriación, repetición, apropiación, intertextualidad, simulación y pastiche.

Como medio interactivo el ordenador reúne el potencial suficiente para superar los límites de la fotografía y rompe la tradicional separación entre artista

¹¹¹ GABLICK, S. (1991): *The reenchantment of art*. New York, Thames and Hudson.

y espectador, usuario y programador participan en la construcción social de valores estéticos, sin que ninguno de ellos pueda emanciparse del otro. Por otra parte el efecto de la imagen repetida por los medios tiende a distorsionar y desensibilizar al espectador respecto a la realidad retratada.

El arte como forma cultural doblemente codificada

Charles Jencks ve en la doble codificación la principal característica que distingue a los objetos posmodernos de por modernos, Jencks no rechaza a la modernidad como ocurre a los deconstructivistas sino que ve en la posmodernidad tanto la preservación como la transformación de la modernidad.

La doble codificación como principio curricular

La doble codificación puede servir como cuarto principio ya que sugiere una estrategia para el cambio. Como en el caso de la arquitectura posmoderna, que integra otros estilos en el moderno, no se necesita descartar el contenido moderno para confeccionar un nuevo currículo. Al igual que el arquitecto toma prestados elementos de la tradición clásica, pueden insertarse contenidos con cualidades modernas y premodernas en un currículo fundado en la modernidad. Esta inserción puede comenzar con la modernidad del pasado reciente, una filosofía que puede ser juzgada ingenuamente moderna. Luego, llamando al atención sobre las formas de arte que se desarrollaron fuera de la corriente moderna, puede compararse el formalismo moderno con un enfoque posmoderno de la interpretación crítica y determinar de esta manera qué métodos prolongan y cuáles limitan la comprensión del espectador de la obra en cuestión. Un currículo posmoderno no borraría el pasado moderno sino que más bien lo vincularía a una pluralidad de interpretaciones, dando juego al interés actual de las influencias multiculturales sobre Occidente.

Los principios del currículo posmoderno y sus repercusiones

El pequeño relato

- El currículo se ha desplazado desde las tendencias universalizantes de la modernidad hacia las tendencias pluralizadas de la posmodernidad.
- La preocupación exclusiva por el conocimiento disciplinario basado en comunidades de eruditos evoluciona hacia un uso mayor del conocimiento local e informantes locales.
- Hay una mayor receptividad respecto al arte no occidental, al arte de las minorías y las mujeres y el arte de la cultura popular. La inclusión de estos tipos de arte puede describirse como una tendencia general para la democratización del currículo y alejarlo de las concepciones elitistas del arte.
- Se fusionan el contenido local y los intereses de tipo regional con intereses de ámbito nacional.

El vínculo poder-saber

- Las cuestiones de poder-saber ponen de relieve el impacto de las fuerzas sociales en las artes y la educación, y los mecanismos por los cuales validan ciertas formas de conocimiento y marginan otras.
- Ejemplos concretos de cuestiones de poder-saber en las decisiones arquitectónicas, el diseño industrial, la historia, la crítica de arte y las artesanías.
- El elitismo y el igualitarismo se presentan como un conflicto de validación del saber entre grupos sociales dominantes y menos dominantes.
- En la crítica de arte las cuestiones de lenguaje son particularmente sensibles. El discurso crea los significados y valores derivados de las obras de arte.

Deconstrucción

- Los críticos deconstructivistas alteran la función de elucidación de las obras de arte tradicionalmente asignada a la crítica, en su búsqueda de sentido en una cultura en la que los significados de las imágenes y las palabras no son fijos.
- Se tiende cada vez más a una crítica orientada hacia el lector o espectador, alejada del modelo de crítica orientada hacia el escritor o artista.
- Los medios de arte posmodernos valoran el collage, el montaje y el pastiche, mientras que la fotografía y los ordenadores adquieren mayor importancia.
- El carácter interactivo del ordenador tiene la capacidad de alterar la separación tradicional de artista y público.

La doble codificación

- Puesto que el objeto posmoderno tiene códigos o conjuntos de mensajes que se suman a los de la modernidad, agregar otros códigos al moderno también puede ser un modelo de procedimiento útil para el cambio curricular (por ejemplo incorporar significados alternativos al currículo moderno).

Estos cuatro principios no son consecuentes entre sí, los responsables de diseñar currículos pueden contraponer un principio a otro, elegir entre ellos, o trabajar con otros atributos posmodernos no detallados en este capítulo.

Un currículo basado en estas características carecerá de la claridad estructural del sistema de asignaturas basado en la concepción moderna de las disciplinas, de estructuras tan claramente definidas y delimitadas y paradigmas tan bien consensuados que indudables que podría articular una formación secuenciada. En 1960 Jerome Bruner¹¹² demostró como esas estructuras podían insertarse en el currículo utilizando la metáfora de la forma espiral. Esta forma sugiere, por ejemplo, que las ideas rectoras de una disciplina pueden presentarse como rasgos recurrentes. Cada vez que un niño revise la idea rectora, deberá hacerlo con mayor complejidad y profundidad. Hoy en día el consenso entre expertos es inusual, los límites que separaban a las disciplinas se resquebrajan y el trabajo interdisciplinario se generaliza.

Las ideas rectoras de un currículo no pueden sino basarse en la interacción social de profesor y alumno y en su trabajo conjunto sobre

¹¹² BRUNER, J. (1960): *The process of education*. Cambridge, Harvard University. (Trad. Cast. *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid. Narcea. 2001). 1986. *Actual minds, posible worlds*. Cambridge. Harvard University. (traduc. Cast, *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza. 1998).

problemáticas artísticas. Los modelos en espiral, que se estilaban en los años 60, deben ser sustituidos en los 90 por otros más cercanos al collage, en el que se yuxtapongan dicotomías del tipo: pasado-presente, masculino-femenino, dominante-marginal, arte elevado-arte popular.

El currículo intercultural de Banks

Es la propuesta desarrollada por James Banks¹¹³ en su obra *Cultural Diversity and Education* (2001). Señala que la escuela debe asumir una nueva responsabilidad ya que sus prácticas socializadoras deberían incorporar la diversidad cultural y étnica, el objetivo de las escuelas debería ser el ayudar a mantener el delicado equilibrio entre diversidad y unidad.

Banks señala las características dominantes y deseables de los estudios inter y multiculturales:

Características dominantes y deseables de los estudios interculturales

Características Dominantes	Características Deseables
Se centran en aspectos aislados de las historias y las culturas de los grupos.	Describe la historia y la cultura de los pueblos de modo holístico.
Trivializa las historias y las culturas de los grupos.	Describe las culturas de los grupos como entidades dinámicas y procesos cambiantes.
Presenta los hechos datos y conceptos principalmente desde las perspectivas y puntos de vista dominantes.	Presenta los hechos, datos y conceptos desde puntos de vista cultural y étnicamente diversos.
Es eurocéntrico: muestra el desarrollo del mundo como una extensión de Europa.	Es multidimensional y neocultural.
El contenido sobre grupos culturales es un apéndice en el currículum regular.	El contenido sobre grupos culturales es una parte integral del currículum.
Las culturas marginadas son descritas como marginales o de modo patológico.	Las culturas marginadas se describen como diferentes del punto de vista dominante anglosajón pero como normales.
No se presta especial atención a conceptos como racismo o sexismo institucional o estratificación social.	Se presta especial importancia a los conceptos como racismo o sexismo institucional o estratificación social.
El currículum tiene una orientación ideológica asimilacionista. Las ideologías pluralistas y radicales se ignoran o se marginan.	El currículum refleja la ideología multicultural.
Pone énfasis en la maestría del conocimiento y los resultados cognitivos.	Pone énfasis en la capacidad de tomar decisiones y la acción ciudadana. El conocimiento, la realización de decisiones y la acción son resultados importantes.
Acepta la estratificación cultural étnica y de clase.	Se centra en la crítica social, la acción cívica y el cambio.

Adaptado de Banks (2001/236)

¹¹³ BANKS J. A. (2001): *Cultural diversity and education*. University of Washington. Seattle.

La educación multicultural artística como reconstrucción social según Candace Jesse Stout

Candace Jesse Stout¹¹⁴ (1997:96-111) aporta ideas claves para comprender un currículo multicultural reconstructivo en arte:

- 1). La educación artística multicultural no consiste en añadir contenidos. No es una aproximación turística, no conectada al resto de los contenidos.

Tiene que ver con cambios estructurales. Dado que el aprendizaje es un proceso integrador, los y las docentes deben usar la narración, la complejidad y la metáfora. Debe dársele a los estudiantes la posibilidad de desarrollar este pensamiento crítico: razonar con diversos puntos de vista, señalar cuestiones fundamentales, trabajar la racionalidad y la controversia; aprender a distinguir entre opinión sustancial e insustancial; hacer evaluaciones basadas en la flexibilidad, cuestionarse la propia etnocentralidad. Tener como objetivo un entendimiento crítico auto construido y apreciar la diversidad cultural en todas las áreas de la vida. Los contenidos deben ser elegidos por sus cualidades generadoras o su capacidad de tocar el pensamiento individual y la experiencia personal.

- 2). El contenido multicultural debe ser integrado dentro de unidades, no presentado en pequeñas piezas sin conexión.

No debe ser una carrera de nombres, lugares y fechas a lo largo del mundo sino una cala en profundidad. Por ejemplo: profundizar en la naturaleza del arte y sus normas en el comportamiento artístico; cuestionar el papel del artista y su trabajo, examinando el modo en que refleja los valores sociales y culturales. Explorar pensamientos y formas divergentes, que abran ventanas a mundos diferentes.

- 3). Los contextos de la interpretación.

La existencia "indivisible tiene que ver con el posicionalismo. El posicionalismo tiene que ver con la idea de que aquello que somos está unido indisolublemente a nuestro género, nuestra etnicidad, clase, edad y posiciones relacionales. Desde el pensamiento tardomoderno, el conocimiento se construye dentro de una compleja red social que consiste en valores humanos, intereses y experiencias. De este modo cuando los y las docentes ofrecen análisis, interpretaciones y evaluaciones en arte, deben señalar sus marcos de referencia.

Por naturaleza el arte presenta un problema multilógico. Representa valores dispares y se interesa y promociona realidades diversas, invitando al análisis, interpretación y juicios de significado desde al menos, más de una perspectiva. El arte puede abrir heridas sociales y señalar aspectos que

¹¹⁴ STOUT, C. J. (1997): "Multicultural art education and Social reconstruction". *Studies in Art Education*. 38 (2).

provoquen conflicto (...) es responsabilidad del profesorado ayudar a los estudiantes a darse cuenta de que el conflicto es parte inherente de la vida, que manejar el conflicto es siempre un reto y normalmente difícil pero que la comprensión y la resolución del mismo se puede encontrar a través de la paciencia, la flexibilidad, la tolerancia y la razón crítica.

Si el profesorado quiere tener éxito debe entonces reconocerse como parte integrante de un contexto específico. Estas limitaciones no son estigmas, sino restricciones bajo las cuales los seres humanos operamos y en ese sentido debemos vernos como alumnos de por vida.

4). Estudiantes, historias y apreciación del arte.

La pregunta tradicional ¿qué es arte? Debe ser sustituida por ¿qué puede ser arte en este mundo multicultural? Cobra importancia la narración sobre la historia. Desde nuestro marco de interpretación, asignamos motivos e inferimos consecuencias. A través de asignar significados, creamos nuestro propio significado.

5. Los estudiantes deben de estar convencidos de algo que saben los pensadores críticos: que la experiencia personal es muy valiosa, llena de significado y es una fuente legítima desde la cual diseñar el sentido del mundo y, es este caso del arte. Se les debe animar a unir sus historias personales con las asunciones culturales, creencias personales y puntos de vista y en definitiva, ver como estas historias ayudan a construir conocimiento.

5.2. 5. La educación artística como comprensión de la cultura visual

La cuestión de la denominación: el énfasis en lo social y lo visual

La literatura sobre educación artística, lleva un tiempo buscando nuevos y más abarcadores modos de nombrar el ámbito de acción de nuestra disciplina. Con la posmodernidad han aparecido varias denominaciones que tratan de responder a este reto, entre ellas las de mayor aceptación son las que incluyen el término visual con la doble finalidad de aproximar a nuestra área a un objeto de estudio tan arraigado en la cultura contemporánea como es el de las imágenes y con la pretensión, así mismo, de conservar una personalidad académica propia que mantenga a nuestra área a distancia suficiente de otras formas de configuración simbólica como la musical, dramática o literaria, algo que un término como educación artística no garantiza.

Hernández ha utilizado recientemente el término “cultura visual” para referirse al conjunto de las imágenes culturales y el estudio de esas imágenes. Es una noción que rechaza la idea mono-disciplinar: *“La noción de cultura visual es interdisciplinaria y toma referentes del arte, la arquitectura, la historia, la mediatología la psicología cultural, la antropología... y no se organiza a partir de*

nombres de artefactos, hechos y sujetos, sino en relación con sus significados culturales" (Hernández1997b:160)¹¹⁵.

Agirre (2000)¹¹⁶ nos acerca al debate sobre la excelencia del arte que adquiere forma de discusión sobre el objeto de estudio y los objetivos de formación artística. Desde una visión tradicional, el objeto de estudio de nuestra área es el arte y el objetivo formar artistas o degustadores de arte. Sin embargo, los críticos a estas concepciones consideran que la posición privilegiada del arte como materia de estudio se debe a cuestiones de poder y mercado, más que a razones estrictamente estéticas. Por ello reclaman que la definición del objeto de estudio debe partir del reconocimiento de que todas las culturas son y han sido productoras de imágenes en el pasado y en el presente. La formación artística deberá abarcar, por tanto, todo el ámbito de la cultura visual contemporánea (occidental o no) y valorar la importancia de conocer sus significados para reconocer su valor cultural. Lo que significa relativizar la cualidad de la excelencia estética del arte occidental. El objetivo no es tanto formar artistas como comprender cada cultura.

Ejemplo de la educación para la excelencia es Ralph Smith que en su *Excellence in Art Education* se defiende alegando que *"No hay nada antidemocrático, esnob o elitista en querer dar a conocer a las jóvenes mentes algunos de los más grandes logros de la raza humana."* Afirma también que la excelencia se encuentre en todas las culturas *"con tal que el acento esté en la calidad...no existe razón alguna para descalificar el arte de cualquier grupo sociedad o época"* (Smith, 1987:17)¹¹⁷.

Sin embargo, el problema es nuestro concepto de calidad, en la situación actual el arte occidental predomina y está legitimado por la historia y la crítica. Se reproducen siempre las mismas obras como ejemplos de excelencia y se relega el arte africano o asiático, se minimizan las artesanías denominándolas arte popular. El currículum posmoderno debe incluir entre sus contenidos cuestiones de diseño industrial y gráfico, de desarrollo urbano, trabajos artesanales, imaginaria mediática, tratados todos en condiciones de equidad, es decir sin imposición de una estética que se decante por lo artísticamente bueno, en el sentido que la modernidad da a este término.

Necesitamos poder leer (interpretar) imágenes como emblemas y como síntomas, en términos de las cuestiones sociales a las que se vinculan, quiere decir que el estudio de la imagen requiere en la actualidad no de visiones formalistas sino de teorías sociales. Giroux, (1996)¹¹⁸.

La educación artística como comprensión de la cultura visual se sustenta en la idea de que las imágenes son mediadoras de valores culturales y que la función de la educación artística para la *comprensión de la cultura visual* es reconocer estas metáforas y su valor en las diferentes culturas. Por ello, el

¹¹⁵ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (1997b): *Cultura visual y educación*. Sevilla. MCEP.

¹¹⁶ AGIRRE, IMANOL. (2000): Op. cit

¹¹⁷ SMITH, R. A. (1987a): *Excellence in Art Education: Ideas and Initiative*. Reston VA, NAEA.

¹¹⁸ GIROUX, H. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona, Paidós.

estudio de la cultura mediática (incluyendo el poder de los mass media con sus masivos equipos de representación y su mediación del conocimiento) es central para comprender como la dinámica del poder, el privilegio y el deseo social estructuran la vida diaria de una sociedad. La finalidad de este tipo de educación es favorecer “*el conocimiento crítico, cuyo objetivo es hacer transparente las concepciones ocultas (subyacentes), mediante la iniciación de un proceso de transformación, diseñado para liberar y reforzar a la gente*”. Pearse (1992/245)¹¹⁹. La educación artística posmoderna se impone como objetivo inmediato explorar las representaciones que los individuos, según sus características sociales, culturales e históricas construyen de la realidad. Desde una perspectiva posmoderna y reconstruccionista, en las sociedades occidentales desarrolladas, donde confluyen gran variedad de culturas con la imaginería más sofisticada de los mass-media y la infografía, la educación artística está llamada a cumplir funciones de integración social, de cohesionadora de grupo, de proveedora de identidad o de revitalizadora del orgullo propio o la autoestima.

Características de una educación artística para la comprensión de la cultura visual

Vamos a desarrollar este punto basándonos en la concepción de cultura visual que defiende Fernando Hernández (2000)¹²⁰.

Para Hernández el objetivo de la educación artística consiste en favorecer la comprensión de la cultura visual mediante el aprendizaje de estrategias de interpretación frente a los objetos físicos o mediáticos que conforman la cultura visual.

Su finalidad es evidenciar el recorrido por las miradas en torno a las representaciones visuales de las diferentes culturas para confrontar críticamente a los estudiantes con ellas. Se trata de exponer a los estudiantes no sólo al conocimiento formal, conceptual y práctico en relación al arte sino también a su consideración como parte de la cultura visual de diferentes pueblos y sociedades. Este enfoque comprensivo trata de favorecer una actitud reconstructiva, es decir de autoconciencia de su propia experiencia en relación con las obras, los temas, los artefactos que trabajan en el aula, desarrollando estrategias de comprensión.

El núcleo de este enfoque son las diferentes manifestaciones de la cultura visual, no sólo de los objetos considerados canónicos. La propuesta de comprensión de la cultura visual significa, en primer lugar, reconocer que vivimos inundados de una extraordinaria variedad de imágenes, y nos acercamos a ellos no sólo leyéndolos (a partir de un despiece analítico-compositivo) de tipo formal sino que significa colocar en segundo término la creencia de que el valor estético depende de una respuesta universal, y que esta respuesta está representada por los miembros más cualificados de la comunidad. Prestar atención a la comprensión de la cultura visual supone

¹¹⁹ PEARSE, H. (1992): Beyond paradigms: Art Education Theory and practice in a postparadigmatic world. *Studies in Art Education*, 33 (4). Pp. 244-252.

¹²⁰ HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro.

acercarse a todas las imágenes y estudiar la capacidad de todas las culturas para producirlas en el pasado y en el presente con la finalidad de conocer sus significados y cómo afectan a nuestras visiones sobre nosotros mismos y el universo visual en el que estamos inmersos.

El arte como construcción y representación social

La noción de arte que toma Hernández de referencia para hacer de puente hacia la cultura visual es la planteada por Zolberg (1990)¹²¹. Una construcción social, cambiante en el espacio el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público.

Se entiende por función mediadora una derivación de la idea de Vigostky que conlleva que el signo es poseedor de significado. Esto supone que el arte, los objetos y medios de la cultura visual, contribuyen a que los seres humanos construyan su relación-representación con los objetos materiales de cada cultura. En este sentido la cultura visual ha contribuido a que los individuos fijen las representaciones sobre sí mismos y el mundo y sus modos de pensarse. La importancia de la cultura visual es mediar en el proceso de cómo miramos y cómo nos miramos y contribuir a la producción de mundos, es decir que los seres humanos sepan mucho más de lo que han experimentado personalmente. La cultura visual cumple con la visión de manufacturar las experiencias de los seres humanos, mediante la producción de significados visuales, sonoros, estéticos, estos significados contribuyen a la construcción de la conciencia individual y social, mediante la incorporación de los indicios visuales con valor simbólico producidos por grupos diferentes (los artistas serían uno de ellos) en los procesos de intercambio social.

La cultura visual como universo de significados

Geertz (1983)¹²² nos habla de construir la historia social de la imaginación. Lo que supone la construcción y deconstrucción de los sistemas simbólicos, que tanto los individuos como los grupos intentar dotar del mismo sentido a la profusión de cosas y eventos que acontecen en torno a ellos. Señala que hay que considerar el Arte y a los artefactos que integran la cultura visual, como modos de pensamientos, como un idioma que ha de ser interpretado, como una ciencia, o un proceso diagnóstico, que ha de tratar de encontrar los significados de las cosas a partir de la vida que los rodea. Lo que llamamos cultura sería para Geertz la construcción y participación de los individuos en un sistema general de formas simbólicas, y lo que denominamos Arte sería una parte de esa cultura.

Desde la educación para la comprensión de la cultura visual no se trata de estudiar los procesos individuales relacionados con la comprensión de estos significados, sino la dinámica social del lenguaje que clarifica y estabiliza la multiplicidad de significaciones a través de las cuales el mundo se aprehende y

¹²¹ ZOLBERG, V. (1990): *Constructing a Sociology of the Arts*. Cambridge, Cambridge University Press.

¹²² GEERTZ, C. (1983): "Art as cultural system. En: *Local Knowledge*. New York. Basic Books. Pp. 108-109.

representa. Esta elaboración de la realidad no es meramente individual. Las inserciones del individuo en diversas categorías sociales y culturales y su adscripción a diversos grupos constituyen fuentes de determinación que inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social, generan visiones compartidas de dicha realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos.

La comprensión como interpretación crítica de la realidad

A diferencia de lo que sucedía con la psicología de orientación conductivista la psicología cognitiva de carácter constructivista trata de comprender las funciones mentales de orden superior en términos de proceso y de construcción simbólica. Estas funciones desempeñan un papel estratégico en cómo la mente se relaciona con la información y en cómo, mediante procesos de interacción social, va transformándola en conocimiento personal. Desde esta perspectiva el objetivo de todo aprendizaje es establecer procesos de inferencia y transferencia entre los conocimientos que se poseen y los nuevos problemas, situaciones que se plantean a quien aprende. Prawat (1989)¹²³ sostiene que la capacidad de transferencia (que se vincula con la comprensión) responde a dos factores: la organización mental del conocimiento que posee el sujeto y el nivel de autoconciencia que tiene sobre su propio conocimiento. El conocimiento base que posee, las estrategias que utiliza para aprender y su disposición para el aprendizaje son los tres factores clave en torno a los que se organiza la problemática de la comprensión.

Boix-Mansilla (1997)¹²⁴ destaca que uno de los objetivos de la educación para la comprensión es que los estudiantes sean capaces de transferir lo que aprenden a otras situaciones y problemas además de ayudarles a desarrollar su propia identidad, en la medida que cuestionan su visión etnocéntrica y egocéntrica. Al introducirse en las experiencias de personas distantes y diferentes en el tiempo y en el espacio.

La interpretación en la comprensión cultural

Interpretar viene a ser comprender y manifestar explícitamente esa comprensión. Siempre estamos interpretando pero toda la actividad vital intelectual es interpretativa. Sólo se interpreta cuando se entiende el producto como portador del contenido, es decir como un objeto generado por alguien en unas circunstancias con la intención de manifestar algo. Para que se interprete el interpretante ha de sentirse interpelado, es decir, interesado, involucrado en el sentido del producto. Expresar el sentido de una cosa supone poder apreciar en ella una intención respecto a su valor y describir su génesis en virtud del valor a que se entiende dirigida de un manera intencional.

La interpretación se refiere siempre a una producción humana artificial. El ser humano se expresa modificando el medio ambiente por medio de artificios. Esos artificios, que son su medio de expresión, constituyen la cultura.

¹²³ PRAWAT, R. S. (1989): "Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 59 (1). Pp. 1-41.

¹²⁴ BOIX MANSILLA, V. (1997): "De saberes escolares a comprensión disciplinaria: el desafío pedagógico de una educación de calidad". *Revista Kikirikí*, 42-43. Pp. 55-62.

El ser humano se expresa configurando productos que son organizaciones intencionales de elementos articulados en totalidades concretas. Los productos culturales constituyen representaciones o expresiones de experiencias por intermedio de sistemas codificados de símbolos. Los sistemas de símbolos son el fundamento de las culturas. Frente a la producción (configuración expresiva, representativa o de organización simbólica) se produce la interpretación.

Interpretar es por lo tanto descifrar. Supone descomponer un objeto (la representación) e su proceso productivo, descubrir su coherencia y otorgar a los elementos y las fases obtenidas, significados intencionales sin perder nunca de vista la totalidad que se interpreta.

La interpretación es un procedimiento casi automático en el diálogo. Esto hace que dialogar suponga reconocer el lenguaje y los gestos del otro como un reclamo para establecer una forma de relación. Pero este proceso no se produce de manera automática. Lo oído y lo visto ha de ser reconstruido desde el interior del que lo recibe. Para poderlo integrar, el receptor tiene que retraducir y re-expresar lenguaje y gestos con sus propias categorías mentales. En este esfuerzo el receptor hipotetiza la intención e idea a que puede responder la expresión que recibe. Este supuesto interpretativo configura su respuesta, que no es más que la expresión representada del efecto que la comunicación del otro ha tenido en él.

La interpretación es el procedimiento fundamental en los discursos filosófico, científico y artístico. Aquí discurso es entendido como un lenguaje-suceso (escrito o hablado), en contraste con el lenguaje como sistema (lengua, código, signo...).

Toda interpretación es una representación mediante símbolos de una concepción de algo. Cada nueva contribución cultural supone una nueva concepción y una respuesta a alguna o todas las representaciones anteriores.

En Calabrese (1989)¹²⁵ encontramos una aproximación útil para la comprensión de la Cultura Visual en la escuela. Según su idea de que *hay gente que busca relaciones*, el objetivo sería buscar huellas de la existencia de un fenómeno por los objetos y hechos más dispares, desde las ciencias, las comunicaciones, la literatura, la filosofía. Este proceso interpretativo siempre tiene que tener en cuenta que:

- 1) Describir un fenómeno de la cultura significa prescindir de su cualidad, si por ello se entiende emitir un juicio de valor. Se busca constatar que hay una mentalidad, una tendencia, y no dedicarse a sancionar qué obras o qué hechos son mejores.
- 2) Buscar y hallar conexiones entre objetos lejanos no ha de olvidar que la descripción de los fenómenos no depende sólo de las intenciones del autor.

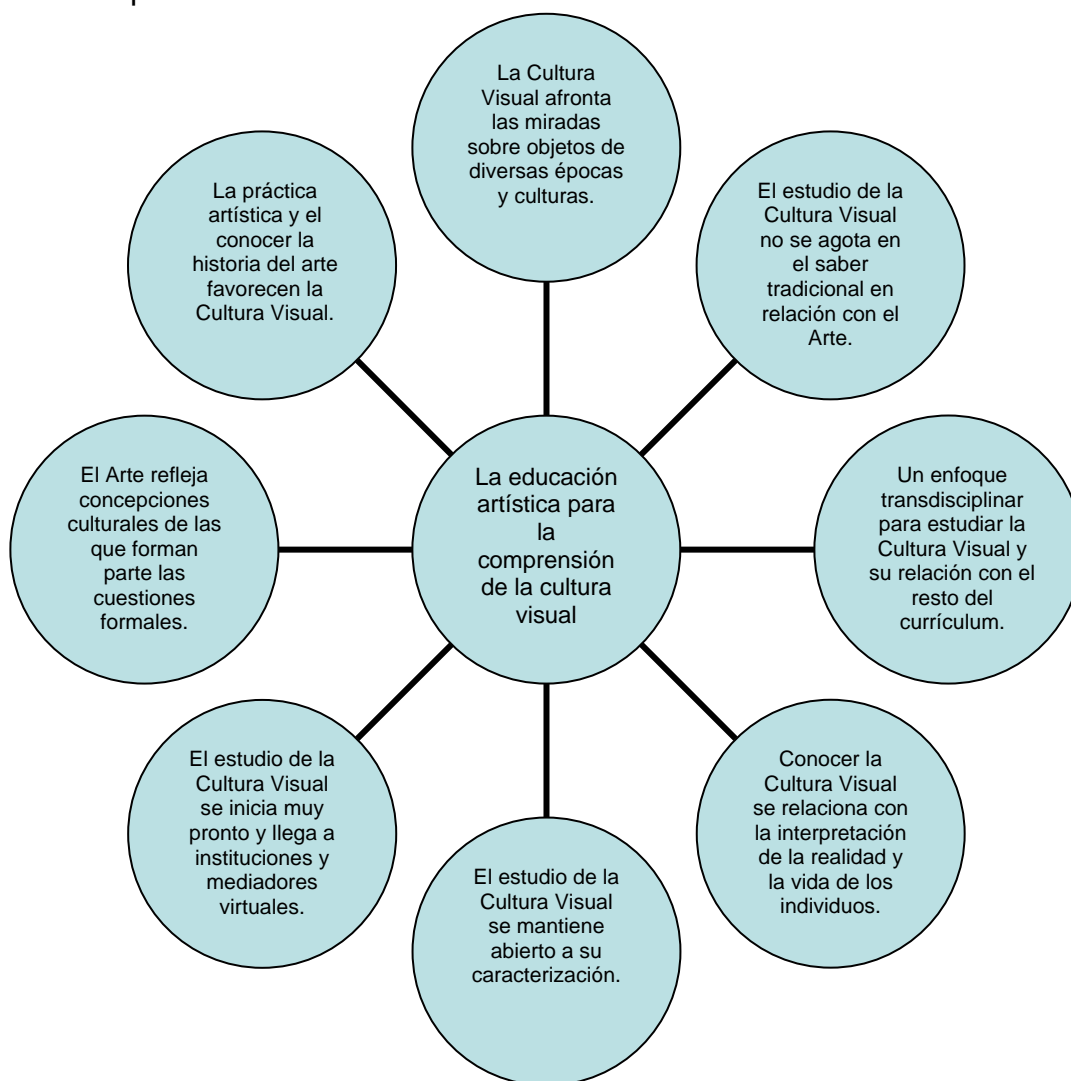
¹²⁵ CALABRESE, O. (1989): *La era neobarroca*. Madrid, Cátedra.

- 3) La interpretación es también la confirmación de un prejuicio. Nadie puede desprenderse de sus juicios previos, que, además son condición de la experiencia, pero el sometimiento a los mismos reduce la interpretación al etiquetado, al reconocimiento defectuoso.

La educación artística como estudio de las representaciones culturales

La educación artística establece un puente entre dos prácticas sociales: el Arte y la educación. Ambas se mueven en apariencia bajo posiciones a la vez antagónicas y confluentes bajo el prisma libertad/norma. El Arte es una forma de conocer y representar el mundo. La educación organiza el conocimiento privado, en relación con formas públicas de representar el mundo. Esto supone que, mediante la educación artística puede ser posible aunar dos formas de representar el mundo.

En el siguiente cuadro Hernández (2000/136)¹²⁶ nos muestra un mapa de las relaciones necesarias para la comprensión de un currículum de la educación artística para la Cultura Visual:



¹²⁶ HERNÁNDEZ, F. (2000): Op. cit.

Organización del currículum para el estudio de la cultura visual

No puede proponerse una única manera de organizar el currículum sobre todo porque la organización del conocimiento no puede admitir reglas universales y las posibilidades de ordenación de los contenidos no pueden ser de manera única. Por eso la Cultura Visual no se configura como una asignatura más, como una materia (terminología del siglo XVIII). Se trata de desarrollar una perspectiva de estudio que tiene la intención de establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos, con la finalidad de oponerse al potencial etnocentrista y unidireccional de los enfoques que siguen las asignaturas actuales y de cómo se reflejan en los libros de texto.

El estudio de la Cultura Visual se plantea en relación con el tránsito que se produce entre la *cultura de la certeza*, que caracteriza el pensamiento de la modernidad y tiene su fundamento en las propuestas de la ilustración y la *cultura de la incertidumbre* en un momento de la historia de la humanidad en el que los sistemas de creencias morales, religiosos e ideológicos son diversos, plurales y en constante flujo; en el que las identidades ya no tienen raíces en unas relaciones estables ni están ancladas en unas certezas y compromisos morales que las trasciendan. De ahí el interés desde la Cultura Visual por comprender el mundo (con muchos y diversos mundos) en el que se suele dar prioridad al cómo aparecen las cosas sobre el cómo son en realidad.

En este contexto la imagen no es lo que se percibe, ni lo que se deriva de su análisis formal o histórico. Es el reflejo de una realidad, que enmascara y pervierte la realidad básica, carece de relación con ningún tipo de realidad es simulacro Baudrillard (1978)¹²⁷. De ahí el desafío al que los profesores tienen que hacer frente en sus clases y que consiste en comprometerse con las imágenes y la tecnología del mundo posmoderno, sin rechazar el análisis cultural, el juicio moral y la reflexión que las imágenes amenazan con suplantar en la actualidad.

Siguiendo a Barret (1990)¹²⁸, las estrategias de comprensión de los elementos de la cultura visual podrían ser:

- Descriptivas: qué representa, qué tratamos de representar.
- Analíticas: qué componentes, o elementos configuran el proceso de representación.
- Interpretativas: centradas en la producción de significados relacionados con otras imágenes y disciplinas vinculadas a la Cultura Visual.
- Críticas: planteadas desde la valoración fundamentada de las propias producciones y las de otros, basadas en argumentos fundamentados y con la finalidad de formular nuevos problemas y posibilidades de representación e interpretación.

¹²⁷ BAUDRILLARD, J. (1978): *Cultura y Simulacro*. Barcelona, Paidós.

¹²⁸ BARRET, G. (1990): *Criticizing photographs. And introduction to understanding images*. Mountain View. Cal. Mayfield.

En la última estrategia se puede tratar de indagar en las concepciones que median las imágenes, las versiones del mundo que tratan de fijar y las que tratan de excluir y cómo todo ello afecta a nuestras vidas y las de quienes nos rodean.

Otra interesante propuesta es la *polivocal* de Cross (1995)¹²⁹:

- Se comienza clarificando las propias ideas sobre la naturaleza de las relaciones entre representaciones, los significados y las culturas.
- Se exploran enfoques opuestos en la investigación, a través del diálogo interactivo y la utilización de fuentes contrapuestas.
- Se determina qué enfoque (o combinación de enfoques) puede utilizarse para guiar el análisis de una determinada temática en relación con la Cultura Visual.

La finalidad del estudio sería como señala Pearse (1992/245), el conocimiento crítico, cuyo objetivo es hacer transparente las concepciones ocultas (subyacentes), mediante la iniciación de un proceso de transformación, diseñado para liberar y reforzar a los diferentes grupos de individuos. Desde este enfoque se debe considerar la representación visual como una cuestión de convenciones que se define por sus condiciones históricas de origen y recepción.

Existen dos orientaciones distintas:

- a) Una que se acerca a las representaciones como una semiótica cultural. Desde este punto de vista las representaciones son parte del mundo social y pueden investigarse a través de los significados que en ella se elaboran. Freedman, (1994)¹³⁰.
- b) Otra, que considera a las representaciones visuales como parte del mundo social y reclama explorarlas en términos de prácticas sociales Pearson, (1995)¹³¹.

Nosotros consideramos que hay que abordar las imágenes en cuánto representaciones sociales:

- De manera transdisciplinar.
- Basándose en las características evolutivas, sociales y culturales de los estudiantes.
- Estableciendo conexiones interculturales.
- Desde una posición social crítica.

¹²⁹ CROSS, J. (1995): *Picturebooks and Christopher Columbus: A cultural analysis*. Columbus: The Ohio State University. Tesis doctoral no publicada.

¹³⁰ FREEDMAN, K. (1994): Interpreting gender and visual culture in art classrooms. *Studies in Art Education*, 35 (3), Pp. 157-170.

¹³¹ PEARSON, R. (1995): Looking for culture: implications of two forms of social theory for art educational theory and practice. *Australian art education*, 18 (3).

Para seleccionar las representaciones a las que prestamos atención desde la perspectiva del estudio de la Cultura Visual se podrían tener en cuenta las siguientes características:

1. Ser inquietantes.
2. Estar relacionadas con valores.
3. Reflejar las voces de la comunidad.
4. Estar a múltiples interpretaciones.
5. Referirse a la vida de la gente.
6. Expresar valores estéticas.
7. Hacer pensar al espectador.
8. No ser herméticas.
9. No ser sólo la expresión del narcisismo del artista.
10. Mirar hacia el futuro.
11. No estar obsesionadas por la idea de novedad.

Hernández¹³² propone una orientación curricular para educar en la comprensión de la cultura visual con las siguientes características:

- Posición no determinista. No hay una manera única de organizar el conocimiento. Buscar una idea clave que sirva de hilo conductor para que los alumnos establezcan vinculaciones con otros conocimientos y su propia vida.
- Reordenar cada recorrido, en relación con la práctica, para evaluar sus resultados o comunicarlo posteriormente a otros colegas.
- Sustituir la idea de asignatura o materia por la perspectiva de estudio, cuya intención es establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos, con la finalidad de oponerse a la potencial logocentrista de las asignaturas actuales. Hargreaves, (1996/102)¹³³
- La imagen no es lo que se percibe, ni lo que se deriva de su análisis formal o histórico, es el reflejo de una realidad básica, enmascarada y pervertida en puro simulacro. Baudrillard, (1983)¹³⁴
- El desafío de esta perspectiva curricular es cómo comprometerse con las imágenes y la tecnología postmodernas sin rechazar el análisis cultural, el juicio moral y la reflexión que las imágenes amenazan con suplantar. Para ello se precisa aceptar el potencial interpretativo de diferentes disciplinas (la filosofía especulativa, la estética, la iconología, la semiótica, los estudios culturales, la antropología, la historia).

Pequeñas narrativas frente a la meta-narratividad de la modernidad

Esta perspectiva permitiría comprender que cada historia cultural (incluida nuestra historia del arte) no es sino una entre muchas historias y como resultado de esta relativización de los universales estéticos y de la certeza propia del momento cultural actual (Giddens 1990), el currículum debería reflejar un grado mayor de atención a la diversidad cultural en la selección de contenidos y la

¹³² HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (1997b.): *Cultura visual y educación*. Sevilla. MCEP.

¹³³ HARGREAVES, D.J. (1996): "A vueltas con la voz". *Kikiriki*, 42-43. Pp. 28-34.

¹³⁴ BAUDRILLARD, J. (1983): *Cultura y simulacro*. Barcelona. Kairós.

organización del currículo como la propuesta por autores como Hargreaves (1996/85).

Para Efland, Freedman y Stuhr la educación artística de la modernidad fundó su discurso en tres grandes meta-narrativas: la de la historia del arte estructurada en torno a la evolución cronológica y progreso, la del mito del genio solitario, la del progreso del diseño que abandona la repetición de formas tradicionales artesanales por una loca carrera en pos de la innovación. En respuesta a esto la propuesta de un currículum posmoderno de arte debería apoyarse en la noción lyotardiana de pequeña narrativa, en la que todas las historias son significativas y relevantes y que todos tenemos el derecho a narrar.

Adoptar esta posición tiene serias implicaciones para la construcción de un currículum de arte porque supone dudar de la necesidad de un currículum nacional de educación artística, o rechazar todo proyecto homogeneizador en pos de currículos inspirados en cada tradición local. Este énfasis en la diversidad y el carácter eminentemente local adquiere pleno sentido desde una perspectiva reconstruccionista si el currículo parte del mundo fenoménico de los estudiantes y estructura sus unidades docentes según la siguiente secuencia instruccional:

- Desarrollar prevenciones en los estudiantes ante su presente sistema cultural de valores. Sustituir la idea de una estética universal, por la de estéticas locales.
- Expandir su sistema de valores a través del contacto con formas alternativas de ver el mundo. Todo currículum debe cuestionar la noción de patrimonio vinculada a una sola identidad cultural y relacionada a un territorio. Lo que se considera como propio se construye siempre en el cruce de mirada, valores, representaciones e historias de otros. Hernández, (1997)¹³⁵.
- El currículum debe, así mismo, permitir las conexiones y relaciones de modo que sea posible transferir lo aprendido a través del universo visual al ámbito extraescolar. La finalidad de un currículum de arte debe ser retar a los estudiantes a crear de un modo activo un futuro más equitativo. Haynes, (1995)¹³⁶.

La interpretación deconstructiva como método de aprendizaje en la educación artística comprensiva

Pero los cambios en las estrategias de análisis y en la perspectiva epistemológica no son capaces por sí mismos de llevar a cabo una transformación de los viejos modelos educativos de arte. Para que un currículum comprensivo, basado en la incertidumbre y en la crítica de la cultura visual, pueda ser eficazmente desarrollado, se requieren, cuando menos, un ámbito educativo en el que los escenarios para el cambio estén articulados. Clark

¹³⁵ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (1997b): Op. cit.

¹³⁶ HAYNES, D. (1995): "Teaching Postmodernism". *Art Education*, 48 (5). Pp. 23-24.

(1996)¹³⁷. Apoyándonos en Hernández¹³⁸ se pueden establecer los siguientes rasgos característicos de aprender arte:

- La deconstrucción como método analítico. Derrida describe este impulso deconstruccionista como buscar un texto en el interior de otro, disolver un texto en otro. Su propuesta socava los fundamentos de la perspectiva modernista, la cual presupone que hay una relación directa entre lo que una obra de arte dice y cómo lo dice, o sea, que el significado deriva de la forma. Todo ensayo crítico moderno se sustenta en la idea de que hay un significado cierto y verdadero asociado a la obra, cuya clave dispone el artista, el autor o el compositor. El deconstructivismo por contraste, hace del conflicto, la incertidumbre como norma de actuación. La crítica deconstructivista busca desvelar oposiciones más que resolverlas para mostrar que no hay puntos de vista privilegiados sobre el significado de las obras. En este sentido el deconstruccionismo minimiza la autoridad del artista como fuente primaria de la comprensión. Esta propia dinámica de desmantelamiento constante propicia una insaciable actividad de interpretación.
- La sustitución de formas individuales de aprendizaje por la construcción colectiva del conocimiento. Esto supone la superación del cognitismo constructivista, que lleva a pensar sobre el aprendizaje en términos de subjetividad individual, a favor de la construcción social de la comprensión.
- El aprendizaje es un proceso dialéctico y social. No se produce por mera absorción del conocimiento, ni como un mero proceso de construcción a través de operaciones mentales que llevan a un aumento de la abstracción. Se parte que aprender es un proceso social, comunicativo y discursivo en el que el diálogo constituye un elemento capital de la construcción de significados. O'Loughlin (1991)¹³⁹. La conversación es la mediación entre el proceso interno de pensamiento y la realidad externa. La comprensión de los estudiantes debe ser ampliada con una perspectiva histórica que les haga verse parte de una larga tradición. Clark (1996)¹⁴⁰.
- En un currículo posmodernista los estudiantes son empujados a conectar los artefactos con imágenes derivadas de la cultural popular, porque una perspectiva transcultural es esencial para facilitar una comprensión del arte como diverso. Sin embargo no trata de que los estudiantes aprendan unos contenidos culturalmente establecidos por mucho que le sean necesarios para adaptarse al mundo social o laboral y que afecten a su configuración mental. Por el contrario, la

¹³⁷ CLARK, R. (1996): *Art education: issues in postmodernism pedagogy*. Reston, Virginia. National Art Education Association.

¹³⁸ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (1997b). Op. cit.

¹³⁹ O'LOUGHLIN. (1991): *Beyond constructivism: toward a dialectical model of the problematics of teachers socialization*. (Comunicación), Congreso de la American Educational Research Association, Chicago, abril 4 al 7.

¹⁴⁰ CLARK, R. (1996): Op. cit.

educación escolar debería contribuir a la reconstrucción de su propia identidad en relación con las diferentes construcciones de la realidad que le circundan. Comprender es una actividad cognoscitiva y experiencial de traducción-relación entre una información, un problema y el conocimiento personal y grupal que se relaciona con ella. Crear y ver artefactos son actividades instruccionales diseñadas primeramente para alcanzar la conciencia social intra e inter personal.

- Pero además, la actividad comprensiva debe ser generadora de nuevas narrativas mediante la aplicación de la teoría del doble código a la comprensión artística. El término doble código es el utilizado por el arquitecto Charles Jenks para señalar el principio identitario de los productos posmodernos. A diferencia de Derrida, para Jenks, la posmodernidad no supone ruptura con la modernidad sino preservación y transformación de lo moderno., es decir introducción descontextualizada y revisitada del pasado. De ahí que el principal valor de la arquitectura posmoderna es que añade un nuevo significado, genera un segundo código, al significado primigenio de los motivos que utiliza. Se puede utilizar esta teoría para no aprovechar las propuestas de los currículos modernistas como las tendencias formalistas de análisis de arte y las prácticas de autoexpresión.

El papel de los docentes y los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje

Se relativiza la opinión del experto, por un lado una opción reconstructivista requiere docentes aptos para cultivar un repertorio de estrategias institucionales sensibles a la cultura. Por otro lado el énfasis que el reconstruccionismo pone en el significado más que en la forma requiere de docentes habituados con la descodificación y la deconstrucción de las imágenes visuales. Freedman, Efland y Stuhr opinan que hay que priorizar la legitimidad del informante, autor y protagonista de cada narrativa particular, frente a la opinión del experto a priori estiman que resulta más legítimo adoptar el punto de vista del protagonista.

Los estudiantes deben estar habituados a las técnicas etnográficas de investigación no hay receptores ni lectores, sino constructores e intérpretes. La apropiación es interactiva y acorde con las experiencias que cada individuo ha experimentado fuera de la escuela. Según Freedman (1994)¹⁴¹ hay que orientar a los estudiantes a la "intergraficalidad", es decir a la conexión entre códigos y gráficos de distinta naturaleza estética.

La tarea de los profesores es, por tanto ayudar a los alumnos a explorar las representaciones desde una perspectiva interdisciplinaria y considerar la representación visual como una cuestión de convenciones. Para su estudio se pueden adoptar dos orientaciones:

¹⁴¹ FREEDMAN, K. (1994b): Interpreting gender and visual culture in art classrooms. *Studies in Art Education*. 35 (3). Pp. 157-170.

- La de acercarse a las representaciones como lo haría una semiótica cultural, Freedman (1994b). En este caso las ilustraciones son consideradas parte del mundo social, que puede investigarse a través de los significados culturales impresos en ellas.
- La de considerar las representaciones visuales como parte del mundo y, por ello, explorarlas en términos de prácticas sociales.

En cualquiera de los casos un estudio de la comprensión de la cultura visual exige abordar las imágenes en tanto representaciones sociales y para este propósito resultan metodológicamente muy útiles como estrategias de aprendizaje las nociones de reconstrucción y doble código, ambas sugieren formas de operar que permiten abordar las imágenes de manera interdisciplinaria, aprovechando además, las características evolutivas de los estudiantes y estableciendo conexiones interculturales desde una posición social crítica.

El conocimiento aparece para cada individuo como un proceso dialéctico que tiene lugar en contextos sociales, culturales e históricos específicos. Por eso a diferencia de los que plantean muchos psicólogos constructivistas no es que la mente se adapte al mundo, sino que éste (en cuánto cultura) contribuye a dotar de sentido a la propia noción de mente y a cómo la representamos. La cultura construye el significado de la mente. Desde estos supuestos, conocer no es algo que tenga que ver sólo con el recorrido hacia el pensamiento abstracto. Conocer puede ser también el proceso de examinar la realidad de una manera cuestionadora y de construir versiones y visiones no sólo ante la realidad presente sino ante otros problemas y circunstancias.

Aprender es un proceso social, comunicativo y discursivo. Al poner el énfasis en el aspecto discursivo, señala O'Loughlin (1991)¹⁴², se destaca el papel del diálogo como elemento de creación de significado. La conversación resulta en este sentido fundamental para interiorizar la comprensión y viene a ser un proceso mediacional entre el proceso interno de pensamiento y la realidad externa. Esta consideración fundamenta el hecho de que el aprendizaje es a la vez un proceso dialéctico y social y no la respuesta del individualismo manipulador e inferencial sostenido por algunas versiones del constructivismo cognitivo.

En este proceso el papel del docente no ha de limitarse, tal y como señala la propuesta curricular española, a realizar “una intervención activa, planificada e intencional” para que “tengan lugar los aprendizajes necesarios para el desarrollo global del alumno”. Si nos quedáramos en esta externalidad planificadora ello supondría eludir una cuestión epistemológica (y política) fundamental: que el profesor también posee pensamiento y una representación de la realidad que se proyecta en “lo que” y “el cómo” enseña. Esta mediación subjetiva del docente explica la adaptación y transformación que realiza de las propuestas curriculares. El profesor debe explicar e introducir a los estudiantes en el mundo social y físico y ayudarles a construir por ellos mismos una estructura epistemológica para interpretar los fenómenos con los que entran en

¹⁴² O'LOUGHLIN. (1991): Op. cit.

relación. Esta sería en última instancia la finalidad de una educación artística para la comprensión de la cultura visual.

Los proyectos de trabajo

Los proyectos de trabajo como lugar emergente de una nueva racionalidad

Estamos en la sociedad del conocimiento que está basada en una nueva racionalidad. Una racionalidad que demanda cambiar radicalmente la manera de razonar heredada del pasado, su memorismo normativo, su reproducción simple y sustituirlo por la cooperación, el sentido de la responsabilidad, la capacidad de relacionar unas cosas y fenómenos con otros y así descubrir en todo momento los brotes emergentes de lo nuevo, por primera vez en la historia nos encontramos con que el ciclo de renovación del conocimiento es más corto que el ciclo de la vida del individuo, esto hace urgente un replanteamiento absoluto del sistema educativo: lo que aprendemos para formarnos no nos servirá para toda la vida. En este contexto de emergencia de una nueva racionalidad, los proyectos de trabajo constituyen no un método una pedagogía o una fórmula didáctica basada en una serie de pasos: planteamiento del tema preguntas sobre lo que saben los alumnos y lo que quieren saber, hacer el índice, traer diferentes fuentes de información y copiar lo referido a los puntos del índice, constituyen un lugar, entendido en su dimensión simbólica y como referencia de una concepción educativa y del conocimiento que puede permitir:

- Acercarse a la identidad de los alumnos y favorecer la construcción de la subjetividad a partir del desarrollo de una serie de competencias que les permitan comprender(se) e interpretar el mundo en el que viven. Lo que implica considerar que la función de la escuela no es sólo enseñar contenidos que, en buena parte van a quedar obsoletos en una década, ni vincular la educación sólo con el aprendizaje.
- Replantear la organización del currículum por materias y la manera de plasmarlo en el tiempo y el espacio escolar. Lo que hace necesario desarrollar una propuesta de currículum que no sea una representación del conocimiento fragmentada, sin solución de continuidad y alejada de los problemas que viven y necesitan responder los alumnos en sus vidas. Bajo este prisma una organización del currículum transdisciplinar y por problemas, se aleja de la concepción curricular basada en contenidos como algo fijo y estable. Una concepción del currículum transdisciplinar se apuesta por la necesidad de cruzar y superar límites en el conocimiento y tiene en cuenta un horizonte educativo (planteado no como metas sino como objetivos del proceso para desarrollar un abanico de competencias) que vaya más allá de la escolaridad básica. Este horizonte educativo se perfila en cada curso y se reconstruye en términos de lo que los alumnos pueden haber aprendido, al final de cada proyecto, taller o experiencia sustantiva. El currículum se configura así como un proceso de construcción. Lo que requiere del intercambio de docentes, la apertura a la actualización de los saberes y el no fijar lo que se enseña y se puede aprender como algo permanente.

- Tener en cuenta lo que sucede fuera de la Escuela, las transformaciones sociales y en los saberes, la abertura hacia los conocimientos que circular fuera del aula y que van más allá de los contenidos explicitados por el currículum básico. Esto es importante para poder aprender a establecer relaciones con el ingente volumen de información que hoy se produce y que nada tiene que ver con lo que sucedía antes; es importante por la perspectiva transdisciplinar desde la que hoy se organizan y se problematizan los saberes científicos; por la significación que adquiere, en una sociedad que se mueve entre lo local y lo global, el contraste de puntos de vista y la idea de que la realidad no es sino para el sistema o la persona que la defina. De aquí la importancia de saber reconocer los lugares sobre y desde los que se habla, las relaciones de exclusión que se favorecen y de construir criterios de valoración para relacionarse con esas interpretaciones.
- Replantear la función docente teniendo en cuenta un nuevo papel de facilitador que ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento, en un proceso en el que el profesor actúa como aprendiz. En este replanteamiento la importancia de la actitud de escucha del educador sirve de base para construir con los alumnos experiencias sustantivas de aprendizaje. Una *experiencia sustantiva* es la que no tiene un único recorrido, permite desarrollar una actitud investigadora y ayuda a los estudiantes a dar sentido a sus vidas (aprender de ellos mismos) y a las situaciones del mundo que les rodea (de lo local a lo global).

En este sentido, el diálogo con la génesis de los fenómenos objeto de investigación se plantea desde una perspectiva de reconstrucción histórica, en los registros en torno a diferentes formas de diálogo pedagógico que tiene lugar en el aula y en otros escenarios, contribuye a expandir el conocimiento de los alumnos y responsabilizarlos de la importancia de aprender de los otros y con los otros. Si se tiene en cuenta lo anterior los proyectos de trabajo apuntan hacia una manera de representar el conocimiento escolar basada en el aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de los alumnos y profesores y el conocimiento que las disciplinas (que no coinciden con las materias escolares) y otros saberes disciplinares. Todo ello para favorecer el desarrollo de estrategias y competencias de indagación, interpretación y presentación del proceso seguido al estudiar un tema o problema, que por su complejidad favorece el mejor conocimiento de los alumnos los docentes de sí mismos y del mundo en que viven.

Los proyectos de trabajo pueden contribuir, como apunta Henry (1994/49) a favorecer en los estudiantes la adquisición de competencias relacionadas con:

Desarrollo de competencias en los proyectos de trabajo

- La construcción de la propia identidad, en la medida en que lo que se estudia responde a cuestiones inquietantes para el estudiante.

- La auto-dirección, en la medida en que posibilita el desarrollo de sus iniciativas para realizar de manera individual o con otros procesos de indagación, ordenación e investigación.
- La inventiva, mediante la utilización creativa (en cuanto búsqueda y exploración de caminos alternativos desde el diálogo con los existentes) de recursos, métodos y explicaciones alternativas a las que suelen aparecer en los libros de texto.
- La crítica en cuanto puesta en cuestión, revisión de lo que se impone y lo que se silencia, análisis e interpretación de las formas de poder que se transmiten en las formas canónicas de cómo son presentados algunos saberes.
- El planteamiento y resolución de problemas, el diagnóstico de situaciones y el desarrollo de estrategias analíticas, interpretativas y evaluativas.
- La integración conceptual, pues favorece la síntesis de ideas, experiencias e información de diferentes fuentes y disciplinas.
- La toma de decisiones, ya que ha de elegir lo que es relevante en la investigación y lo que se ha de incluir en el proyecto para comunicarlos.
- La comunicación interpersonal, puesto que ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsable de ellos, mediante la escritura u otras formas de representación.

En esta manera de concebir la educación los estudiantes:

- Participan en un proceso de investigación que tiene sentido para ellos y ellas, donde lo fácil o placentero se sustituye por lo problemático e interesante y en el que utilizan diferentes estrategias de investigación.
- Pueden participar en el proceso de planificación de su propio recorrido de aprendizaje y fomentar con ello su interés por seguir aprendiendo fuera de la escuela y a lo largo de su vida.
- Son flexibles, reconocen los puntos de vista del otro y comprenden su propio entorno personal social y cultural, en cuanto resultado no de un destino sino de construcciones sociales ubicadas en el espacio y en el tiempo y basadas en la defensa de unos intereses de grupo y la exclusión o el sometimiento de los otros.

Clarificación del concepto del trabajo por proyectos

Trabajar por proyectos no es seguir el método de proyectos

Los proyectos tal como los entendemos forman parte de una tradición en la escolaridad favorecedora de la investigación de la realidad y el trabajo activo por parte del alumno. Hay una serie de características que están presentes en otras modalidades de enseñanza como una Unidad Didáctica o un Centro de Interés o un Estudio Ambiental.

Lo que tienen en común los proyectos de trabajo con otras estrategias de enseñanza

- Van más allá de los límites curriculares (tanto de las áreas como de los contenidos).
- Implican la realización de actividades prácticas.
- Los temas seleccionados son apropiados a los intereses y el estadio de desarrollo de los alumnos.
- Se realizan experiencias de primera mano como visitas, la presencia de convidados a la clase...
- Hay que realizar algún tipo de investigación.
- Se necesita trabajar estrategias de búsqueda, ordenación y estudio de diferentes fuentes de información.
- Implican actividades individuales. Grupales y de clase, en relación con las diferentes habilidades y conceptos que se aprenden.

Estas características están presentes de una manera u otra en estas modalidades de enseñanza porque se encuentran dentro de una tradición educativa que recoge propuestas de la Escuela Nueva relacionadas con el papel de la actividad y el estudio de lo próximo en el aprendizaje. Se vincula a Dewey y su idea de la importancia del aprendizaje conceptual. Se relaciona con Bruner y su propuesta de currículum en espiral a partir de la enseñanza de las ideas clave.

Características específicas

Lo que caracteriza de una manera más específica y diferencial a los proyectos sería:

- Se parte de un tema o problema negociado con la clase.
- Se inicia un proceso de investigación.
- Se busca y seleccionan fuentes de información.
- Se establecen criterios de ordenación e interpretación de las fuentes.
- Se recogen nuevas dudas y preguntas.
- Se establecen relaciones con otros problemas.
- Se representa el proceso de elaboración del conocimiento que se ha seguido y se recapitula (evalúa) lo que se ha aprendido.
- Se conecta con un nuevo tema o problema.

Lo que aparece como distintivo es que el aprendizaje y la enseñanza se llevan a cabo mediante un recorrido que nunca es fijo, pero sirve de hilo conductor para la actuación del docente en relación con los alumnos. Tenerlo presente sirve de ayuda, de pista de referencia sobre lo que implica un proyecto en cuanto a diálogo y negociación con los alumnos, actitud interpretativa del docente, criterios para la selección de los temas, importancia del trabajo con diferentes fuentes de información, relevancia de la evaluación como actitud de reconstrucción y transferencia de lo aprendido.

Lo que NO es un proyecto de trabajo

Para comprenderlo mejor vamos a enumerar a continuación lo que NO es un proyecto:

- a) Un recorrido descriptivo por un tema.
- b) Una presentación de lo que sabe el profesor, que es el protagonista de las decisiones sobre la información y que es el único que encara la verdad del saber.
- c) Un recorrido expositivo sin problemas y sin un hilo conductor.
- d) Una presentación lineal de un tema, basada en una secuencia estable y única de pasos y vinculada a una tipología de información (la que se encuentra en los libros de texto).
- e) Una actividad en la que el docente da las respuestas sobre lo que ya se sabe.
- f) Pensar que los alumnos han de aprender lo que queremos enseñarles.
- g) Una presentación de materias escolares.
- h) Convertir en materia de estudio lo que les gusta y apetece a nuestros alumnos.

Aquello que podría considerarse como un proyecto

- a) Un recorrido por un tema-problema que favorece el análisis, la interpretación y la crítica (como contraste de puntos de vista).
- b) Donde predomina la actitud de cooperación y el profesor es un aprendiz y no un experto (pues ayuda aprender sobre temas que ha de estudiar con los alumnos).
- c) Un recorrido que busca establecer conexiones y que cuestiona la idea de una versión única de la realidad.
- d) Cada recorrido es singular y se trabaja con diferentes tipos de información.
- e) El docente enseña a escuchar: de lo que los otros dicen también podemos aprender.
- f) Lo que queremos enseñarles hay diferentes formas de aprenderlo (y no sabemos si aprenderán eso u otras cosas).
- g) Un acercamiento actualizado a los problemas de las disciplinas y los saberes.
- h) Una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar para ello.

- i) Por eso, no se olvida que el aprendizaje vinculado al hacer, a la actividad manual y a la intuición, también es forma de aprendizaje.

El portafolio como medio para una evaluación reconstruccionista

En el contexto de cambio actual aparece el portafolio como modalidad de evaluación que ha comenzado a extenderse en la escuela y en la universidad. Han surgido cambios en las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje:

- De la preocupación sobre cómo recordar la información se ha pasado al interés sobre cómo transferirla a otras situaciones.
- De destacar la importancia de saber aplicar fórmulas previamente aprendidas o memorizadas para resolver problemas, se ha pasado a la necesidad de plantearse problemas y encontrar estrategias para resolverlos.
- De dar importancia a los resultados se ha pasado a poner el interés en los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- De la valoración de la cantidad de información, la recitación memorística y la erudición se está dando lugar al saber como capacidad de buscar de forma selectiva, ordenar e interpretar la información, para darle sentido y transformarla en conocimiento.

Estos cambios llevan a una nueva visión del saber que implica:

- Que el saber no es algo estático (el volumen de la información se dobla cada 10 años y un 90% de lo que un niño tendrá que dominar no se ha producido todavía).
- La enseñanza no sólo la imparte el que enseña y sus materiales.

El portafolio como reconstrucción de una trayectoria de aprendizaje

Aparece a comienzos de los años 70 propuesto por Eisner, y luego como estrategia de evaluación del programa Arts-PROPEL.

La función del portafolio se perfila así como facilitadora de la reconstrucción y reelaboración por parte de cada estudiante de su proceso a lo largo de un curso o de un período de enseñanza. Se basa en la naturaleza evolutiva del proceso de aprendizaje. Ofrece al alumnado y al profesorado una oportunidad para reflexionar sobre el progreso de los estudiantes en su comprensión de la realidad, al tiempo que posibilita introducir cambios durante el desarrollo del programa de la enseñanza. Además permite al profesorado considerar el trabajo del alumnado no de una manera puntual y aislada, como sucede con las pruebas de evaluación tradicionales, sino en el contexto de la enseñanza y como una actividad compleja basada en elementos y momentos de aprendizaje que se encuentran relacionados. A su vez, la realización del portafolio permite al alumnado sentir el aprendizaje como algo propio, pues es cada uno quien decide qué trabajos y qué momentos son representativos de su trayectoria, mientras los relaciona en un intento de dotar de coherencia a las actividades de enseñanza, con las finalidades de aprendizaje que se había propuesto y las que había negociado con el profesor o con el proyecto en el que participa.

El portafolio como reflejo de un proceso de aprendizaje

Se define como un contenedor de diferentes clases de documentos (notas personales, experiencias de clase, trabajos puntuales, controles de aprendizaje, conexiones con otros temas fuera de la escuela, representaciones visuales...) que proporciona evidencias del conocimiento que se ha ido construyendo, las estrategias utilizadas para aprender y la disposición para seguir aprendiendo de quien lo elabora.

Es más que una recopilación de trabajos, en él se pueden identificar los objetivos del aprendizaje, lo que le caracteriza no es su formato físico (CD-ROM, carpeta...) sino la concepción de enseñanza y aprendizaje que está mediando. Como un proceso constante de reflexión, de contraste entre las finalidades educativas y las actividades realizadas para su consecución, la manera como un alumno reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje.

La realización de un portafolio

1. Plantear de manera explícita, por parte del docente, el propósito que tiene el portafolio en el curso. Barton y Collins (1993)¹⁴³ señalan que un portafolio ha de comenzar por la explicación por parte del docente de la finalidad de esta actividad, de manera que el estudiante sepa lo que se espera de él. Hay que presentarlo y negociarlo al principio del curso, en este momento el estudiante deberá manifestar por escrito lo que espera aprender ese año en relación con la materia y la orientación curricular que plantee el docente, y luego piensa cómo va a organizar su trayectoria de reflexión.
2. Establecer las finalidades de aprendizaje por parte de cada estudiante. Se logra cuando el profesor plantea al principio del curso y acuerda con los estudiantes lo que, él o ella, pretende que aprendan y lo que cada uno piensa que necesitan aprender. Es conveniente hacerlo público y presente en el aula para hacer permanente el compromiso que se comparte.
3. Integrar evidencias y experiencias. Tienen que responder a sus necesidades formativas.
4. Seleccionar las fuentes que componen el portafolio. Este proceso ayuda a que las evidencias no se pierdan y a encontrar un hilo conductor que organice la selección de evidencias que han de pasar a formar parte del portafolio.
5. Reflejar lo que se aprende de la reordenación. La selección del trabajo del alumno exige una reflexión sobre la misma y una búsqueda de significado sobre su valor para el propio estudiante.

¹⁴³ BARTON, J. y COLLINS, A. (1993): Portfolios in Teacher Education. *Journal of teacher Education*, 44, 3. Pp. 200-210.

6. El portafolio es propiedad del estudiante. Es una creación única y personal, pero su carácter personal no excluye la presencia de las voces de otros.
7. Los componentes de un portafolio. No hay una constante por su diversidad pero al menos deben estar los siguientes componentes:
 - o *El propósito*. Además del hilo conductor cada estudiante a de especificar por qué ha seleccionado cada una de las evidencias que lo componen.
 - o *Tipos de evidencias*. Collins distingue cuatro tipos:
 - *Los artefactos*. Son documentos producidos durante el trabajo normal del curso.
 - *Las reproducciones*. Documentos que constituyen ejemplos del trabajo de la asignatura, pueden ser sucesos que no ocurren en clase, como una grabación de una conversación, las notas de la visita a una exposición, la impresión de una página Web.
 - *Los testimonios*. Documentos del trabajo del alumnado preparados por otras personas, por otros docentes...
 - *Las producciones*. Son documentos específicamente preparados para dar forma y sentido al portafolio e incluyen tres tipos de materiales: explicación de metas, reflexiones y encabezamientos o títulos.
 - o *El contenedor*. Puede ser desde una caja, un clasificador de documentos, un póster etc. el CD-ROM.

Criterios de valoración del portafolio

Se pueden aplicar dos criterios, un criterio técnico:

- ¿Tiene unas metas y unas reflexiones explícitas?
- ¿Tiene cada documento un encabezamiento que le de sentido?

O un criterio de orientación más cualitativo:

- ¿Hasta qué punto el estudiante ha evolucionado hacia las metas establecidas?
- ¿Qué ha aprendido?
- ¿Es suficiente o ha de profundizar algún aspecto?
- ¿Qué calificación le corresponde, en función del criterio establecido por el centro o el sistema escolar?

5.2.6. La propuesta pragmatista en la educación artística

El arte como agente de la experiencia estética

Vamos a estudiar la propuesta de Agirre (2000)¹⁴⁴, en la que considera el arte desde una doble dimensión:

¹⁴⁴ AGIRRE, I. (2000): Op. Cit.

- Como sistema cultural (Geertz, 1983).
- Como agente de la experiencia estética (Dewey 1949 y Shusterman 1992).

El carácter excesivamente restrictivo de la definición del arte como práctica y la necesidad de abrir el término a otras experiencias artísticas, como las del arte popular llevan a Shusterman a apoyarse en Dewey para proponer una definición del arte como experiencia.

De sus ideas se deduce que la posibilidad de que algo pueda ser experimentado estéticamente no reside en la cosa en sí, ni en el origen de la propia experiencia, sino en la intención, en la forma y en el sentido que el receptor da a su relación con el concepto o el evento.

En este sentido la experiencia estética siempre es algo más que estética:

“Cada uno de estos modos comunales de actividad unían lo práctico, lo social y lo educativo en un todo integral con forma estética... Conectaban las cosas francamente importantes y francamente hechas con la vida sustancial de la comunidad. El arte estaba en ellas, porque estas actividades se conformaban a las necesidades y condiciones de la más intensa experiencia, más prontamente comprendida y recordada más largo tiempo. Pero eran más que arte, aún cuando su propiedad estética era ubicua”. Dewey, (1949:289)¹⁴⁵.

Definir el arte como experiencia es descargar el peso de la esteticidad en la relación que el sujeto establezca con el evento o el objeto y remitir el valor o la artísticidad del objeto artístico a su facultad de generar experiencia estética.

“El arte en cuanto resulta producción de experiencia estética, deviene más recompensadamente abierto a la experimentación futura a través de la vasta variedad de los materiales experimentados en la vida, los cuales configura y transfigura estéticamente”. Shusterman, (1992:57-58)¹⁴⁶.

Del mismo modo que rompe las fronteras entre el arte popular y las bellas artes o entre arte y vida, la definición del arte como experiencia cuestiona las distinciones entre las artes y sus instrumentos, eludiendo el peligro de clasificar las artes en compartimentos estancos. Además posibilita superar la distancia entre el proceso artístico y el estético, entendido el primero como la acción de producir una obra de arte y el segundo como la acción de contemplarla o percibirla estéticamente.

La experiencia estética une al artista y al espectador en tanto que convierte al artista en intérprete de las experiencias que le circundan y al espectador en re-creador de las experiencias del artista.

¹⁴⁵ DEWEY, J. (1949): *El arte como experiencia*. México. F. C. E.

¹⁴⁶ SHUSTERMAN, R. (1992): *Pragmatism Aesthetics: Living Beauty, rethinking art*. Massachusetts, Blackwell.

Educación estética en lugar de artística

La primera consecuencia es que el término de educación artística apenas logra definir una parte de la tarea que nos ocupa. La denominación de educación artística puesta en cuestión por el posmodernismo desde una posición pragmatista nos empuja a considerar más el término experiencia estética, ya que Dewey y Shusterman, con los que coincidimos inciden en la disolución de lo artístico en lo estético.

La estética y las teorías del arte actuales consideran inseparables de su objeto de estudio los aspectos simbólicos de significado de los productos estéticos, la dimensión social y cultural de las prácticas artísticas o los usos económicos y políticos del arte. Como consecuencia de esto la educación artística ha cambiado el rumbo hacia un enfoque comprensivista que busca integrar todos los aspectos propios de la actual exégesis del arte en general (canónico, popular o cultural visual). Dando origen a un replanteamiento que puede ser mejor abordado desde la perspectiva más abierta de la educación estética. Pero del mismo modo que la educación estética ha evolucionado y no aspira exclusivamente a formar el gusto y la sensibilidad a la belleza, tampoco debe ser confinada a esa parte del currículo que se ocupa del enjuiciamiento y apreciación de las producciones artísticas como postula la DBAE.

Conviene considerar la estética como un tipo básico de cognición (Parsons 1987)¹⁴⁷, supone concebir la estética como una perspectiva específica de enfoque sobre la realidad que suministra categorizaciones útiles para extraer significado de las prácticas humanas y, en definitiva para generar conocimiento.

Las relaciones entre arte y cultura

Concebir el arte como sistema cultural y agente de la experiencia obliga además a replantear la manera en la que arte y estructura social se articulan. El proyecto ilustrado primero y el romanticismo después fundamentaron en gran medida sus utopías antropológicas en el poder preformativo del arte. Kant o Schiller dieron forma filosófica a estas ideas, hasta que las vanguardias artísticas de este siglo se sintieron en condiciones de ponerlas en práctica, elaborando verdaderos programas de intervención social a través del arte. Pero todos estos proyectos han fracasado, entre otros motivos porque ponen demasiada confianza en la capacidad del arte para intervenir en las relaciones sociales y para modificar sus estructuras.

Ver, por tanto que lo que hace de las obras de arte una cuestión social no es que sean reproducciones o condensaciones de la estructura organizativa de una comunidad, sino el hecho de que suministren elementos para la interpretación del ethos de la cultura y de la sensibilidad personal de sus participantes. La acción del arte no se produce directamente sobre el tejido social, sino sobre las concepciones de sus individuos, su toma de conciencia y su sensibilización hacia las particularidades de su comunidad, proporcionándole

¹⁴⁷ PARSONS, M. J. (1987): *How we understand art*. Cambridge, Cambridge University Press.

los instrumentos simbólicos necesarios para incidir sobre ella e identificarse en ella.

La educación posmoderna, al incidir en el multiculturalismo o en el reconstruccionismo, a menudo observa los productos artísticos como mero reflejo de tales valores culturales. Uno de los errores más frecuentes en el que suele recurrir el multiculturalismo es en el de considerar la cultura como una estructura de sistemas simbólicos que identifican perennemente a una comunidad. Es decir un gran conglomerado de productos materiales, pensamientos, comportamientos, saberes y hábitos específicos acumulados por un determinado grupo humano, entre los cuales estaría el arte por doble mérito: como práctica cultural y en su dimensión patrimonial.

Frente a esta visión excesivamente estática de la cultura postulamos con el antropólogo Geertz que tiene en cuenta el cambio histórico, la transformación de significados y el valor preformativo de las prácticas culturales: *“Sistemas de símbolos creados por el hombre, compartidos, convencionales y, por cierto, aprendidos, que suministran a los seres humanos un marco significativo dentro del cual pueden orientarse en sus relaciones recíprocas en su relación con el mundo que los rodea en su relación consigo mismos”* (Geertz, 1973:215).

Definiríamos por tanto la cultura como una combinación abierta y en constante evolución de sistemas de interacción donde se resuelven problemas de significación, de articulación social o de definición identitaria. Esto afecta a cuestiones tan relevantes en educación artística como nuestras concepciones sobre los mecanismos de la significación estética, en concreto sobre la forma en que adquieren sentido en cada contexto las obras de arte y sobre su potencial para transportar significados e incidir en la cultura.

Una epistemología basada en la experiencia estética personal

En definitiva, concebir el arte como experiencia contribuye a ampliar el campo de lo artístico confundiéndolo con el de la vida y a mejorar las experiencias humanas desarrollando la capacidad para ser vividas estéticamente. En este sentido, la propuesta pragmatista de disolver lo artístico en lo estético y de tratarlo además como experiencia, a Agirre le parece muy acertada y fructífera para un re-planteamiento de la educación artística.

La noción específica de arte es una etiqueta local que sirve para designar determinadas prácticas humanas: nace en el mundo occidental y en un momento determinado comienza a usarse en ese contexto para nombrar todo aquello que tiene una manera especial de simbolizar estéticamente. Si bien el sentido estético y la vocación simbolizadora son inherentes a cualquier entorno humano, concebir los productos derivados de tales actividades como arte (bella o popular), definirlos como un hecho cultural dotado de instituciones específicas, es un tipo de exégesis propia de nuestra peculiar manera de vivir lo estético. En este sentido las artes constituyen tanto un sistema simbólico (una red que permite la transacción de significaciones) como un sistema cultural –una estructura en la que adquieren sentido determinados hechos humanos- Geertz,

(1983)¹⁴⁸. En este sentido, no sólo la noción de “las bellas artes”, sino también la de “arte popular”, proceden de análogos empeños ilustrados por definir de una manera intencionada un hecho cultural. Cada uno de los términos da cobertura a una manera específica de vivir lo estético, encarna en su correspondiente conjunto de productos y significaciones.

La idea pragmatista de definir el arte como experiencia tiene una consecuencia subsidiaria: obliga a repensar la idea de interpretación de la obra de arte. El objeto de la experiencia estética no es hallar la verdad, y por ello tras la obra de arte no hay nada que analizar, no hay verdad que encontrar. El énfasis reside en la relación vivida de los individuos con los productos estéticos, no es una relación exclusivamente basada en el conocimiento, sea analítico, formal o deconstructivo, sino una relación basada en el enriquecimiento personal o la creación de sí mismo. Rorty (1989)¹⁴⁹. Esta función última de la experiencia artística es la que debería, a juicio de Agirre, marcar la pauta sobre qué tipo de productos culturales (populares o no) deben ser incluidos en la relación de aquellos susceptibles de generar experiencia estética y en consecuencia de constituir el objeto de estudio en educación artística.

La educación artística posmoderna, sobre todo la de orientación reconstruccionista se propone como objetivo comprender para transformar. Desde un punto de vista pragmatista esta orientación debería ser matizada, ya que comprender no debería significar en absoluto desvelar verdades ocultas en los mensajes artísticos, ni transformar debería ser entendido como provocar un cambio social como consecuencia del desvelamiento de tales verdades, frente a esta concepción Agirre considera que la acción educativa debería encaminarse a:

- Primar el buscar y cultivar la experiencia estética en nuestras transacciones con el arte. Para ello es necesaria la restauración de la idea de la educación estética. Concebir el arte como experiencia contribuye a ampliar el campo de lo artístico, confundiéndolo con el de la vida, y a mejorar las experiencias humanas, desarrollando la capacidad para que éstas sean vividas estéticamente. En este sentido la propuesta pragmatista de disolver lo artístico en lo estético y de tratarlo, además como experiencia, nos parece muy acertada y fructífera para una futura renovación de la educación artística.
- Para definir un nuevo ámbito y función para la educación estética conviene empezar por considerar la estética como una perspectiva específica de enfoque sobre la realidad, que suministra categorizaciones útiles para extraer significado de las prácticas humanas y, en definitiva, para generar conocimiento. La estética así entendida, constituiría una atalaya que enriquece y problematiza nuestra mirada a las cuestiones propias de las artes y que tiene serias consecuencias formativas. Deberíamos recuperar, por tanto, el concepto de educación estética. Deberíamos rescatarlo de su significado decimonónico, dotándoles de este nuevo contenido que

¹⁴⁸ GEERTZ, C. (1983b): Op. cit..

¹⁴⁹ RORTY, R. (1989): *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós.

posibilita convertirlo en el eje de una educación para la comprensión de la experiencia estética.

- Ayudarnos a reconocer y valorar esas formas que nos proporcionan experiencias estéticas y que podrían hacerlo más y mejor si fueran ser apreciadas y cultivadas como formas legítimas de arte.
- Lo importante es que las obras de arte tengan poder preformativo, capacidad de engarzarse con cada biografía, ser experimentadas estéticamente e integrarse así en cada experiencia vital, contribuyendo a la creación de sí mismo, Rorty, (1989)¹⁵⁰. Este es a nuestro juicio el único carácter transformador que pueden tener el arte y la educación artística y para lograrlo no importa demasiado si el producto de partida forma parte del arte legitimado o del arte popular.

La comprensión como identificación

Las estéticas formalistas al concebir el arte como un lenguaje proponían fórmulas de descodificación del texto artístico. La educación artística comprensiva rechaza la reducción de la interpretación de las obras de arte al desvelamiento de los recursos formales que las componen y propone que el objeto de la interpretación estética es dar cuenta de los referentes culturales que se concitan en las obras de arte. Desarrollando esta orientación exegética la pedagogía artística reconstruccionista sostiene que comprender desde una perspectiva dinámica de la cultura no es solamente encontrar los valores culturales del arte sino dar cuenta del sistema de relaciones sociales, políticas, estéticas que la obra concita, para ello la deconstrucción es un método eficaz de desvelar los significados. Ambas perspectivas se basan en el principio de que la obra de arte encierra un material, una verdad, un mensaje que debe ser desvelado.

Agirre desarrolla una idea de comprensión que más allá de remitir a la interpretación como desvelamiento, concibe *la interpretación como identificación*. Para ello parte de la concepción de que el arte no sólo significa para el entorno en el que se produce, sino que su potencial preformativo y simbólico afecta a cualquiera de sus usuarios en cualquier momento o lugar. A nuestro entender, el valor de los productos estéticos reside en su capacidad para presentarnos de manera organizada aspectos sueltos de nuestra propia subjetividad.

Comprender el arte no sería, por tanto, descodificar, es decir desentrañar algún significado preexistente en el hecho o producto artístico. Por el contrario, comprender consistiría en apropiarse de estos condensados simbólicos para utilizarlos en nuestro propio proyecto de construcción identitaria, proporcionando identidad. Visto desde un punto de vista educativo, el interés por la comprensión artística no reside tanto en su eficacia para proporcionar conocimiento sobre otro producto como en su poder para configurar identidad y desarrollar sensibilidad estética, transformando las experiencias emotivas ajenas en tomas de conciencia sobre la propia experiencia.

¹⁵⁰ RORTY, R. (1989): Ibidem ant

Los antecedentes de esta forma de orientar la respuesta ante el arte se hallan en Dewey, para quien el objeto de la experiencia estética no es hallar la verdad ni el conocimiento de sí mismo sino mejorar la experiencia o los valores experienciales.

La lectura inspirada como estrategia de identificación

Agirre coincide con Rorty en que la comprensión no debe producirse sólo a nivel analítico, sino que debe progresar hacia el nivel emotivo estético. Es decir la base de la comprensión estética está en la facultad humana de participar imaginativamente (de vivir estéticamente) cada uno de los actos de su vida y es en ese ámbito donde el ser humano se prepara para entender y transformar su entorno social, “*porque la obra de arte desarrolla y acentúa lo que es característicamente valioso en las cosas de que gozamos todos los días*”. Dewey, (1949:12)¹⁵¹.

Rorty, (1992)¹⁵² diferencia lo que llama *lectura metódica* (las que saben lo que quieren obtener) y *lectura inspirada* que consisten en ponerse ante la obra de arte esperando que le ayuden a uno a querer algo diferente, algo que le impulsen a cambiar, ampliar o diversificar la propia vida.

El análisis es útil como herramienta para la comprensión, pero no es la comprensión. La historia de la producción de una obra de arte no es la obra de arte ni su significación. El análisis debe servir para situar la obra en un entorno cultural; en ningún caso para sustituir o reproducir el disfrute de la obra de arte. El objetivo final es la experiencia sensible, ante la que el análisis pasa a segundo plano. Lo que nos debería importar, según Agirre, no es que interpreten o den con las claves de la obra de arte, según la supuesta intención del autor o los valores culturales que encierra. Para él ha llegado el momento de *vivirnos* en las obras de arte, para implicarnos en ellas cognoscitiva y emotivamente, desarrollando en su plenitud cada experiencia estética.

Redefinición del concepto de transformación social

El espíritu de la transformación social presente en los programas estéticos de las vanguardias sigue todavía vigente y se hace patente en muchos de los proyectos de educación artística que al socaire de la recuperación de una educación comprensiva vuelven a situar sus objetivos en el terreno de lo social tanto como en el de lo estético. De este modo se constata que la educación artística postmoderna se debate entre quienes pretenden asignarle un papel relevante en la reconstrucción social y quienes entienden que tal propósito es ajeno a las verdaderas funciones de la formación artística.

Para la segunda opción resulta suficiente con que la educación artística haga un esfuerzo por adaptarse a la nueva situación de multiculturalidad propia de nuestro entorno social (sería la opción reformista que analizamos anteriormente, basándonos en los trabajos de Chalmers). Los partidarios de la

¹⁵¹ DEWEY, J. (1949): Op. cit.

¹⁵² RORTY, R. (1992): “El progreso del pragmatista. En: ECO. *Interpretación y sobreinterpretación*. New York, Cambridge, University Press.

primera vía, por el contrario, se apoyan en una concepción de la cultura propia de los estudios críticos de tipo social (la opción reconstructivista). Estiman que es preciso reconocer el trasfondo del conflicto social que fluye en y entre individuos y grupos, rechazando considerar la cultura como mero sinónimo de modo de vida a favor de concebir la cultura como un ámbito de conflicto: “el primer paso es ver el arte como un proceso social y llamarlo producción cultural”. Pearse, (1992:250)¹⁵³. Por ello reclaman un cambio radical en pos de un currículo reconstruccionista cuya tarea fundamental es promover el estudio crítico de la construcción social de la experiencia visual y *“enriquecer la comprensión del estudiante a través de la inclusión de la enseñanza sobre el inmenso poder de la cultura visual, la responsabilidad social que acompaña a este poder y la necesidad de integrar la producción creativa, la interpretación y la crítica en la vida contemporánea”* (Kerry Freedman, citada en Clark, 1996)¹⁵⁴.

Para Agirre la adopción de un paradigma pragmatista, que vincule estrechamente arte y vida, nos ayuda a situarnos sin esfuerzo en el ámbito de debate que se propone desde esta perspectiva reconstruccionista de la educación artística. Aceptando, por tanto, este marco de discusión, quiere ofrecer una alternativa viable a la necesidad, generalmente sentida, de que la educación artística pueda contribuir a la transformación social.

La principal manera en la que el arte, al igual que otras instituciones culturales, incide en la política o en la configuración social es a través del enriquecimiento y diversificación de las sensibilidades personales. El objeto del arte es condensar experiencia de una manera estética y en consecuencia la comprensión artística consistirá en indagar sobre dicha experiencia, mostrarla, evidenciarla, comunicarla a otros, desvelarla, inventarla, darle cauce etc., de acuerdo con (o a través de) un tipo de actividad de orden estético y cultural.

Por ello, el objeto de la educación artística debe ser generar competencia y sensibilidad para hacer uso de dicha experiencia, enriqueciendo nuestros propios proyectos de vida con las tramas urdidas de dichos autores y entrecruzando las experiencias estéticas con las nuestras. Nos debe mover a establecer una relación orientada hacia el enriquecimiento personal o la creación de sí mismo.

En esta propuesta pragmatista la acción educativa de comprender la cultura visual (la propia y la ajena) debe tener como misión ampliar el espectro del nosotros, único modo posible de hacer efectiva la solidaridad ante el sufrimiento. Enseñar a comprender no consiste en desvelar los mecanismos de poder implícitos en las obras y así liberar a los individuos, sino en proporcionar amplia información sobre los léxicos ajenos, de forma que su familiaridad con ellos nos ponga en disposición de solidarizarnos con las causas justas. Conocer y comprender el léxico del otro es la vía más eficaz para identificar-nos con el otro y hacerlo de los nuestros. La educación artística es idónea, en este sentido, para desarrollar lo que Mikel Azurmendi define como *“una identidad liviana, contingente, porosa y abierta a aceptar al otro es eficaz para la transformación*

¹⁵³ PEARSE, H. (1992): Op. cit.

¹⁵⁴ CLARK, R. (1996): Op. cit.

social en tanto que este tipo de identificación con el otro nos predispone a sentir su humillación como nuestra". Mikel Azurmendi (1998:11)¹⁵⁵.

La forma en la que la educación artística puede contribuir a la reconstrucción social no se deriva de la pretensión de que el arte sea vehículo de expresión de ninguna esencialidad sobre lo humano o de que la educación artística pueda llegar a ser el medio idóneo para desentrañar los resortes de poder ocultos tras las narraciones estéticas, para Rorty (1989)¹⁵⁶ no existe una vía de redención del otro en nombre de un principio superior. Es más bien la capacidad del arte para evocar lo contingente e imaginar nuevos léxicos lo que hace posible ampliar nuestra sensibilidad hacia las contingencias del otro y con ello ampliar el nosotros (en lugar de comprender al otro) ampliando de este modo el abanico de lo que consideramos objeto de nuestra solidaridad.

El objetivo de la educación artística es dotarnos de identidad, si bien es preciso indicar que cuando hablamos de identidad no hablamos de esa serie de rasgos, personales o culturales que nos definen "a priori", sino de aquella relectura que vamos haciendo de nosotros mismos, de nuestras experiencias, contingencias y nuestro pasado, cada vez que nos enfrentamos al hecho creativo (nuestro o de otros).

5.2.7. La contextualización en la educación artística: la propuesta triangular de Ana Mae Barbosa

Ana Mae Barbosa (1998)¹⁵⁷ realiza una propuesta para la educación artística que nos parece importante señalar por varios aspectos:

Primero porque introducimos a través de ella una visión desde el sur (Brasil) -sabemos que no es suficiente y que aunque hablemos de multiculturalidad, acabamos perfilando teorías y conceptos desde Europa y EEUU. Aprovechamos este momento para explicar que debido a la complejidad del tema hemos optado por elegir el recorrido sobre la educación artística en la modernidad desde la visión occidental (Europa y EEUU), el término modernidad habla de una visión occidental del arte y la historia, por ello nos ha parecido más adecuado, con ello no queremos obviar la existencia de corrientes educativas del arte en otros lugares del mundo, pero la complejidad y la variedad nos desbordaban para asumirlas en este trabajo, además por respeto hacia su complejidad hemos evitado la simple mención. Con la posmodernidad, la variante cultural ha tomado un sesgo distinto, nos atrevemos a presentar la propuesta de Barbosa dentro de este amplio recorrido por conocer su trabajo con cierto detalle.

Otro aspecto importante por el que Ana Mae merece un lugar destacado en este estudio, radica en el contenido mismo de su propuesta, ya que encontramos una integración muy inteligente para la educación artística desde la

¹⁵⁵ AZURMENDI, M. (1998): *La herida patriótica*. Madrid. Taurus. 3ª ed.

¹⁵⁶ RORTY, R. (1989): Op. cit.

¹⁵⁷ BARBOSA, Ana Mae. (1998): *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, Brasil. Editora c/arte.

contextualización. Esa integración es necesaria para evitar el desmembramiento posmoderno que ha fraccionado en miles de pedazos la estructura disciplinar.

Características de la propuesta triangular

La propuesta triangular de Ana Mae deriva de lo que en Brasil se conoce como “metodología triangular” fruto del esfuerzo dialogal entre el discurso posmoderno global y el proceso consciente de diferenciación cultural, también posmoderno, en la enseñanza del Arte en Brasil. Barbosa después de años de experimentación la transformó en lo que llama “Propuesta Triangular”.

La propuesta triangular deriva de una dupla:

- Una primera de naturaleza epistemológica, en la que se designan los componentes de la enseñanza aprendizaje mediante tres acciones mentalmente y sensorialmente básicas: el hacer artístico, la lectura de la obra de arte, la contextualización.
- La segunda triangulación está en la génesis de la propia sistematización, originada desde una triple influencia: las escuelas al aire libre mexicanas, el Critical Studies inglés y el DBAE americano (Discipline Based Art Education).

La propuesta triangular, como sistema epistemológico, fue sistematizada y ampliamente probada en los años 1987-1993. En el museo de arte contemporáneo USP. De 1989-1992 en las escuelas municipales de Sao Paulo. En el municipio de Porto Alegre en 1989 se experimentó la propuesta triangular usando videos para la lectura de la obra de arte.

“Me opongo a la triangulación explicitada por los Parámetros Curriculares nacionales (PCN), la cual sería acción, apreciación y reflexión. Considero que la reflexión es una operación que abarca tanto una acción como una apreciación. Insistir en destacarla sería subscribirse a una estética escolástica que despreciaba un arte interesada en lo social y temía la llamada a los sentidos esto es a la sensorialidad y a la sensualidad connatural al arte. Esta estética exacerbaba la intelectualización del arte como corrección a sus aspectos sensoriales considerados un engaño de la mente.

“Para una triangulación consciente que impulse una percepción de la cultura del otro y relativice las normas y valores de la cultura de cada uno tendríamos que considerar o hacer (acción) una lectura de las obras de arte (apreciación) y una contextualización que se haga histórica, cultural, social, ecológica etc.

“Los elaboradores de los PCN prefieren llamar a la decodificación de la obra de arte como apreciación. Acostumbro a usar la lectura de las obras de arte en lugar de apreciación por temer que el término apreciación sea interpretado como un mero deslumbramiento que va del arrobó al suspiro romántico. La palabra lectura sugiere una interpretación en la cual colaboran una gramática, una sintaxis, un campo de sentido decodificador y la poética personal del decodificador” (Barbosa, 1998:92).

Componentes curriculares en la propuesta triangular

Los detractores del cambio provocado por la propuesta triangular afirmaron que esta se trataba de una copia de la DBAE americana. Sin embargo Ana Mae afirma que la propuesta triangular se opone a la DBAE en que esta disciplinariza los componentes del aprendizaje del arte, separando el hacer artístico, la crítica de arte, la estética y la historia del arte, mostrando un rasgo modernista en la defensa implícita de un currículo diseñado por disciplinas. Para ella esa es la contradicción intrínseca de la DBAE, un sistema para la enseñanza del arte desde ideas pos-modernas pero de construcción modernista. Sin embargo la propuesta triangular designa acciones, actos como componentes curriculares: el hacer, la lectura y la contextualización.

Un grave error es el de restringir el hacer artístico, parte integrante de la triangulación a la relectura de obras. Otro error es pensar que hay una jerarquía de actividades, esto es, primero una lectura de la obra de arte, después una contextualización y finalmente el hacer. Esta no es la interpretación correcta. No se tratan de fases de aprendizaje sino de procesos mentales que se interrelacionan, se interrelacionan para construir una red cognitiva de aprendizaje. Por eso convertir el hacer artístico en la relectura se convierte en un error. La relectura es una actividad posible. Una relectura divergente o subjetivada amplía el universo de la alteridad visual y ejercita el proceso de edición de imágenes con el que nuestro conocimiento visual trabaja naturalmente. Pero la relectura como procedimiento constante transforma el hacer artístico en un mero ejercicio escolar.

La contextualización se amplía y puede ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica y biológica, asociándose en el pensamiento y no como disciplina. Contextualizar es establecer relaciones, en este sentido una contextualización en el proceso enseñanza-aprendizaje es una puerta abierta para la interdisciplinariedad. Reducir la contextualización a la historia es un rasgo modernista. Es a través de la contextualización que se puede practicar una educación en dirección al multiculturalismo y a la ecología, valores curriculares que definen la pedagogía posmoderna. La contextualización es en sí misma una forma de conocimiento relativizada.

El principio de lectura como interpretación cultural, con mucha influencia de Paulo Freire, consiste en una lectura más amplia, lectura de nosotros mismos en el mundo en que vivimos.

“La lectura de la obra de arte es cuestionamiento, es buscar, es descubrir, es despertar la capacidad crítica, nunca reducir a los alumnos a receptáculos de las informaciones del profesor. La educación cultural que se pretende con la propuesta triangular es una educación crítica del conocimiento construido por el propio alumno, con la mediación del profesor acerca del mundo visual y no una educación bancaria” (Barbosa, 1998:41).

Una propuesta triangular es constructivista, interaccionadora, dialogal, multiculturalista y es posmoderna por todo esto y por articular el arte como

expresión y como cultura en la sala de clase, siendo esta articulación el denominador común de todas las propuestas posmodernas de la enseñanza de arte que circulan internacionalmente en la contemporaneidad.

La educación estética no es enseñar estética en el sentido de formulación sistemática de clasificaciones y teorías que producen definiciones de arte y análisis acerca de la belleza de la naturaleza. Este no es el principal propósito de la educación estética, lo que llamamos la educación estética es la formación de la apreciación del arte en el sentido consumatorio que Dewey daba a la experiencia apreciativa. Como profesores tenemos que procurar conocer estética para estar preparados para los cuestionamientos estéticos que necesariamente surgen en el proceso de nuestros alumnos. La tarea de la estética integrada en la lectura de la obra ayuda a clarificar problemas, a entender nuestra experiencia del arte, a discriminar entre opciones, a tomar decisiones y a emitir juicios de valor.

La contextualización puede ser la mediación entre percepción, historia, política, identidad y experiencia y tecnología, que transformará la tecnología de mero principio operativo en un modo de participación, volviendo visibles los mundos participativos del consumo inmediato.

“Envueltas, arrojadas en las exigencias de producción del consumo inmediato, las tecnologías se volverán convincentes principalmente porque parecen funcionar invisiblemente”. Timothy Druckrey, (1994:2)¹⁵⁸

Numerosas investigaciones han demostrado que el desarrollo de la capacidad de analizar y transferir significados a las obras de arte prepara para ver reflexivamente imágenes de otra categoría como las de TV. Contextualizar históricamente es alfabetizar culturalmente. Es proporcionar el acceso a un código erudito, que es el código de poder que detentan algunas clases sociales. Y es importante valorizar la cultura de la clase en la que se vive para refuerzo del ego. La consciencia de la ciudadanía difícilmente se genera si no conocemos la producción del país del cual somos ciudadanos. Las comunidades humanas son organizadas con base a específicas informaciones compartidas entre todos.

La alfabetización cultural es definida por Hirsch (1988: XV)¹⁵⁹ como *“el conocimiento necesario para una alfabetización funcional en una efectiva comunicación nacional”*.

La lectura y la interpretación de la obra de arte puede ser diferente, tantos como sean los que la interpretan. Las interpretaciones no están sujetas al juicio como cierto o errado, pero pueden ser juzgadas desde otros criterios, como los de ser más o menos convincentes o coherentes, o iluminadoras, o inclusivas o abarcadoras. Las interpretaciones son calificaciones y por lo tanto algunas pueden ser mejores que otras. Las interpretaciones implican una visión del mundo. El objeto de la interpretación es la obra no el artista, en una interpretación no se precisa incluir la intención del artista. Los métodos de

¹⁵⁸ DRUCKREY, Timothy. (1994): *Culture on the brink: ideologies of technology*. Seattle, Bay Press.

¹⁵⁹ HIRSCH, E.D. (1988): *Cultural literacy*. New York, Vintage Books.

interpretación no tienen interés en sí mismos. Algunos métodos dan mayor importancia al papel del observador, concibiéndole como creador de realidades, otros considerando la imposibilidad de un significado literal se orientan en dirección al análisis de las relaciones de dependencia en función del contexto. Estas teorías de la interpretación oscilan entre mayor o menor responsabilidad de la emoción o de la razón, entre los tres personajes principales del acto interpretativo: intérprete, obra y contexto. Para el modernismo los más importantes eran el formalismo y la iconografía, ambas priorizan la obra y no el lector o el contexto. Las teorías de interpretación más contemporáneas como la semiología, la semiótica o el deconstructivismo y el feminismo tienen en común el énfasis en el contexto cultural. Algunos hasta incluso las designan como planteamientos culturalistas de la lectura de la obra de arte y especialmente el deconstructivismo y el feminismo son identificados como sistemas de interpretación posmodernos.

Una educación multicultural crítica en el arte

Para Ana Mae una multiculturalidad aditiva viene siendo vehementemente criticada por sociólogos antropólogos, educadores y artistas-educadores. Por planteamiento aditivo entiende la actitud de apenas anexionar a la cultura dominante algunos tópicos relativos a otras culturas. Lo que necesitamos es mantener una atmósfera investigadora en la sala de clase acerca de las culturas compartidas por los alumnos, teniendo a la vista que cada uno de nosotros participa en el ejercicio de su vida cotidiana en más de un grupo cultural.

Barbosa (1998/92-93) nos explica en la siguiente lista lo que es necesario para definir una educación multiculturalista crítica en el arte:

- 1) Promover el entendimiento de cruces culturales, a través de la identificación de similitudes, particularmente nuestros papeles y funciones del arte, dentro y entre grupos culturales.
- 2) Reconocer y celebrar la diversidad racial y cultural en el arte en nuestra sociedad, mientras que se potencia el orgullo por la herencia cultural en cada individuo.
- 3) Incluir en todos los aspectos de la enseñanza del arte (producción, apreciación y contextualización) problemáticas acerca del etnocentrismo, estereotipos culturales, preconcepciones, discriminación y racismo.
- 4) Enfatizar el estudio de grupos particulares y/o minoritarios del punto de vista del poder como mujeres, indios y negros.
- 5) Posibilitar la confrontación de problemas tales como el racismo, sexismo, participación democrática, paridad en el poder.
- 6) Examinar la dinámica de diferentes culturas.
- 7) Desarrollar la conciencia acerca de los mecanismos de mantenimiento y sostenimiento de la cultura dentro de los grupos sociales. Incluir el estudio acerca de la transmisión de valores
- 8) Cuestionar la cultura dominante, latente o manifiesta en todo tipo de opresión.
- 9) Destacar la importancia de la información para la flexibilización del gesto y del juicio hacia otras culturas.

Para llegar a la desmitificación de muchos prejuicios es necesario discutir:

- o La función del arte en las diferentes culturas.
- o El papel del artista en las diferentes culturas.
- o El papel de quien decide qué es arte o qué es arte de buena calidad en las diferentes culturas.

Estas discusiones contribuyen para:

- o El respeto a las diferencias.
- o El reconocimiento de manifestaciones culturales que no encajan en el sistema de valores al que nos subscribimos.
- o La relativización de valores en relación al tiempo.

Actividades como identificar las formas de arte que importan en una variedad de culturas y subculturas es una estrategia que puede conducir a una actitud multiculturalista. La educación multiculturalista permite al alumno lidiar con la diferencia de modo positivo en el arte y en la vida. Es a través de la contextualización de productos y valores estilísticos que la actitud multiculturalista se desarrolla.

5.3. UNA MIRADA ACTUAL A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS ESCUELAS

En el Capítulo I de esta investigación (“El contexto”) explicamos con cierto detalle la situación educativa actual en España, e incluso hicimos un análisis crítico de la LOGSE, que es la reforma educativa presente. Después en el capítulo sobre educación para la ciudadanía volvimos a retomar el caso español, en este apartado queremos acercarnos a la situación específica de la educación artística. Actualmente estamos en espera de una reforma de ley educativa, debido al cambio en la orientación política gubernamental. Ante esta situación previsible de transformación curricular, no vamos a extendernos demasiado en este apartado, simplemente vamos a reseñar las grandes concepciones educativas que imperan el currículo actual y las opiniones, tanto a favor como críticas de algunos investigadores relevantes en el campo educativo español.

5.3.1. Características generales del diseño del currículo de la reforma de 1990

Como antesala del análisis posterior sobre el área de Educación Visual Y plástica vamos a situar los cuatro aspectos o niveles desde los que el Currículum se organiza. Hernández, (1995:21-37)¹⁶⁰.

El primer nivel se realiza en un *diseño estatal del currículo* (LOGSE, 1990) en el que se marcan las directrices generales que todos los demás niveles deben respetar (períodos de escolarización, orientación de enseñanza y aprendizaje, la opción elegida es el constructivismo, objetivos generales a alcanzar al término de cada nivel formativo, las materias comunes a todo el Estado, los contenidos definidos como bloques, los criterios de evaluación). Se especifican, por parte del gobierno central aspectos relacionados con:

- a) El número de años y periodos de escolarización: Escuela Infantil (0-5), Primaria (6-11), Secundaria Obligatoria (12-16) y Secundaria post-obligatoria (16-18).
- b) La perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este caso la opción tomada ha sido la del constructivismo, vinculado a autores como Vygostky, Piaget...
- c) Los objetivos generales, especificados en términos de capacidades que todos los estudiantes han de adquirir al final de cada uno de los cuatro periodos de la escolaridad.
- d) Las materias que se han de enseñar en todas las escuelas del Estado.
- e) La definición de los objetivos y contenidos en términos de conceptos, procedimientos y actitudes que se han de aprender en cada materia. Estos contenidos se han de enseñar en todas las escuelas y representa el conocimiento general que todos los ciudadanos han de adquirir.

¹⁶⁰ HERNÁNDEZ, Fernando. (1995): “El diseño curricular de Educación Visual y Plástica”. En: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 24. Sep-Dic. Pp. 21-37.

f) Define los criterios para la evaluación.

Un segundo nivel de decisiones es parte de las *competencias de los Gobiernos Autónomos* que adaptan los contenidos, objetivos y criterios de evaluación, cada autonomía elabora su propio DCB (diseño curricular base) adaptando el currículo nacional a su propio contexto histórico y cultural.

En un tercer nivel, las decisiones son tomadas por las escuelas. El centro realiza el *PEC (proyecto educativo de centro)* donde adapta sus peculiaridades ideológicas y el *PCC (proyecto curricular del centro)* en el que define estrategias de aprendizaje, medios educativos etc. que han de escribir y hacer público el Proyecto Curricular del Centro. El profesorado ha de clarificar cuándo y cómo van a enseñar y evaluar los objetivos y contenidos del Currículum Estatal y Autonómico y que estrategias de enseñanza van a utilizar.

Finalmente, cada profesor decide el currículum de su clase. Cada cual ha de hacer público el cómo pretende enseñar y evaluar los objetivos y contenidos del Proyecto Curricular del Centro, teniendo en cuenta la edad en los alumnos, sus capacidades personales, y las diferencias personales, culturales y de género. Siempre se acepta la noción de currículo abierto que permite un margen de autonomía al profesorado

La aprobación de la LOGSE supuso un cambio importante en la concepción de la enseñanza (este aspecto lo hemos desarrollado ya en el capítulo del “Contexto” cuando nos referíamos a la situación de la educación en España). Recordamos que frente al planteamiento tradicional, que centraba toda la articulación del currículo en torno al aprendizaje conceptual, los decretos que desarrollaron la LOGSE impulsaron un modelo en el que los contenidos de la enseñanza se organizaron en tres dimensiones: conceptos, procedimientos y actitudes (bajo este término se incluyeron las normas y los valores). Dentro de todas las áreas curriculares se incluyeron *los temas transversales*, unos contenidos de aprendizaje relacionados con la educación en valores. De alguna manera, puede afirmarse que la enseñanza y el aprendizaje de las actitudes y los valores constituyeron una de las señas de identidad del discurso de la reforma educativa.

Vamos a introducirnos a continuación en la problemática específica de la Educación Artística, comenzamos contextualizando el caso español:

5.3.2. Desarrollo de las concepciones de educación artística en el caso español

La relación entre la educación artística y su contexto (social, artístico y educativo) ha seguido en el caso español, un desarrollo que Hernández (2000)¹⁶¹ rastrea y explica de forma paralela a algunos acontecimientos de los tres últimos siglos: desde los movimientos reformadores liberales y la creación en 1752 de la Academia de San Fernando de Madrid hasta la reciente (1990) ley de educación y la reforma de los planes de estudios en las Facultades de Bellas Artes (1996):

¹⁶¹ HERNÁNDEZ, F. (2000): Op. cit.

En este dilatado espacio de tiempo Hernández observa una tendencia dominante en la enseñanza de las artes para formar profesionales y en la educación artística para formar a todos los ciudadanos, que todavía muestra indicios de vigencia. Una orientación que ha venido marcada por una visión jerárquica en la formación del profesorado en las Academias y Escuelas de Bellas Artes y una concepción de la educación artística que pretende favorecer sobre todo, el desarrollo de habilidades y destrezas manuales y de una sensibilidad en el alumnado que se muestran en la producción de objetos bellos o actividades con un cierto sentido terapéutico. Destrezas, habilidades y sentimientos que en la actualidad habría que sumar la faceta cognitiva de la educación artística, relacionada con la lectura sígnica de las imágenes.

En esta tendencia general según Hernández habría que introducir dos paréntesis. Uno que abarca la última parte del siglo XIX y los indicios de siglo XX, y que tiene su reflejo en las propuestas de la Institución Libre Enseñanza y en las experiencias escolares renovadoras en Cataluña, donde bajo la inspiración de los reformadores de la Escuela Nueva (Rousseau, Dewey, Pestalozzi) se trató de favorecer, mediante la educación artística el desarrollo no sólo de destrezas sino de actitudes estético-artísticas (vinculadas a las artes aplicadas) en las clases populares, para mejorar su adecuación al proceso industrial (como productores y consumidores) y para favorecer su educación integral.

El otro paréntesis, que considera Hernández, es más reciente, y puede localizarse a partir de inicios de los setenta, cuando emerge una propuesta en la que se entrecruzan en el tiempo y en el currículum dos visiones de la educación artística:

- o Una favorecedora de la autoexpresión del alumnado en la tradición de las corrientes impulsadas después de la segunda guerra mundial (Read, Lowenfeld), que tendrá su reflejo en el currículum de la reforma de 1970.
- o La otra tendencia, que se refleja en algunos planteamientos de la última reforma (1990) vincula los conocimientos que se consideran componentes esenciales del lenguaje plástico con la tradición de las propuestas analítico-conceptuales de la Bauhaus y de otras escuelas formalistas. Esta orientación llega a España a partir de algunos planteamientos curriculares de finales de los años setenta procedentes de Italia, con importante influencia de la semiología y la psicología de la Gestalt y que contribuye a divulgar el libro de Balada y Juanola (1987)¹⁶².

Roser Juanola (1995:5-10)¹⁶³ nos esquematiza su breve reflexión del proceso educativo de las artes visuales en los cincuenta últimos años, la dinámica de cambio la resume sintéticamente en tres grandes fases:

¹⁶² BALADA, M. y JUANOLA, R. (1987): *La educación visual en la escuela*. Barcelona, Paidós.

¹⁶³ JUANOLA, R. (1995): "Cultura(s) en arte y educación". *Aula de innovación educativa*. *Cultura arte educación*, nº 35, año IV, febrero. Editorial Grao.

Fase	Estilo	Etapas
Espontaneista	Creativo Auto-expresivo	Años 70 y 80
Paralingüística	Sistemático Asociativo	Años 80 y 90
Formación científica	Objetivo Estudio Arte y Didáctica	Años 90
	Ecléctico	

5.3.3. Revisión del último currículo de 1990 en relación con la reforma curricular anterior de 1970

El último currículo de 1990 ofrece a los alumnos la opción de iniciarse en la esfera del arte, vinculándose con los cambios culturales que se producen en el mundo contemporáneo. Esta nueva visión ha hecho cambiar el nombre del área: de Expresión Plástica (1970), a Educación Artística en la escuela primaria, y de Formación Estética en la reforma curricular de 1970 a Educación Visual y Plástica, en secundaria.

La Educación Visual y Plástica en la Escuela Primaria

En 1970 y su posterior reformulación en 1981, los supuestos del área de educación plástica están marcados por las concepciones de Lowenfeld y de Read, de estimular la personalidad creativa del niño y satisfacer su necesidad de expresión. A este planteamiento general se le añaden otras dos intenciones: la cultura visual y la comprensión de las obras artísticas.

Actualmente el área de Educación Visual y Plástica propone: la lectura de la imagen, el análisis y disfrute de la obra artística y el uso expresivo de la representación plástica.

La diferencia entre las dos propuestas educativas es que, en el área de Expresión Plástica se destacan las actividades que ha de realizar el alumno y las técnicas que ha de aprender. En el área de Educación Visual y Plástica se valora el proceso educativo que ha de establecer el alumno con el mundo de las imágenes y su significado que el alumno ha de aprender a interpretar. En el anterior currículo estatal el objetivo principal era desarrollar una expresión libre y creativa, para el nuevo currículo lo fundamental es dar a los alumnos las estrategias necesarias que permitan a los alumnos, leer, interpretar y disfrutar de cualquier hecho visual, plástico o artístico.

En el Área de Educación Visual y Plástica se considera el arte como lenguaje. Es por ello que se especifican de forma destacada una serie de contenidos:

“La imagen y la forma, la elaboración de composiciones plásticas e imágenes, artes y cultura a partir de los cuales los profesores pueden concretar las actividades”.

En la reforma actual la Educación artística se considera como un área global que comprende la Educación Plástica, la Música y la Dramatización, en esta área se pretende dar a los alumnos las estrategias necesarias que les permite leer, interpretar y disfrutar cualquier hecho visual, plástico y artístico. Es necesario iniciarlos también en el mundo del arte y de la imagen, a la vez como productores y receptores potenciales, teniendo en cuenta que la mayoría no serán artistas.

Análisis de contenido de los objetivos del área de Educación Visual y Plástica de Primaria (1990)

Los alumnos tienen que:

- o *Conocer:* el lenguaje plástico.
- o *Describir:* Observar los objetos y situaciones cotidianas.
- o *Analizar:* Entender la imagen. Analizar las producciones de cada alumno y de otros. Ser competentes.
- o *Expresar:* Usar los elementos de la imagen para expresarse. Expresarse y comunicar. Utilizar instrumentos y materiales con un propósito expresivo y comunicativo.
- o *Producir:* Aplicar el conocimiento plástico de los alumnos. Cosas útiles y adaptadas a las actividades artísticas y expresivas. Hacer actividades cooperativamente.
- o *Evaluar:* Evaluar críticamente. Evaluar las contribuciones de los alumnos. Tener criterios propios para evaluar.
- o *Disfrutar:* Usar instrumentos o materiales con propósito de disfrute. Disfrutar de las propias producciones.
- o *Desarrollar:* Aptitudes sociales para realizar de manera cooperativa producciones artísticas, y participar de los principales eventos artísticos. Actitudes personales para ser personal y autónomo.

Temas de atención:

- o *Trabajos personales:* las propias producciones artísticas.
- o *Obras culturales y artísticas:* patrimonio cultural.
- o *Materiales:* formas y técnicas diferentes, utilizar instrumentos y materiales del entorno diario.
- o *Los medios:* como contexto donde se encuentran las imágenes y la implicación de los medios.
- o *Imágenes:* entenderlas, usar los elementos de la imagen y usar el contexto donde se encuentran las imágenes.

La Educación Visual y Plástica en la escuela secundaria

En la reforma de 1975 se creó una asignatura de dibujo para el primer curso del bachillerato orientada para que se analizase el lenguaje plástico, enfatizándose los aspectos geométricos. En los dos cursos del bachillerato la materia de dibujo o diseño es opcional, cuando los alumnos llegan al curso de orientación universitaria se encuentran con una asignatura de dibujo técnico que es fundamentalmente enfocada para las carreras técnicas, ingeniería o arquitectura, dentro de la opción de ciencias.

En la actual reforma los contenidos del área tienen una mayor amplitud temática, distribuyéndose en cuatro cursos de la Secundaria Obligatoria. Hacen referencia al lenguaje visual, los elementos configuradores del lenguaje visual (línea, forma, color y textura), espacio y volumen, la representación de las formas planas, los procedimientos y técnicas de los lenguajes visuales y la apreciación del proceso de creación en las artes visuales. En el cuarto curso se abordan los contenidos de “*sintaxis de los lenguajes visuales y plásticos, análisis crítico y apreciación del entorno visual y plástico y utilización de técnicas y procedimientos expresivos*”. La finalidad sería hacerles capaces de asimilar el entorno visual y plástico en que viven, con una actitud reflexiva y crítica.

La innovación más relevante es la introducción de un bachillerato artístico en la Secundaria Post-obligatoria, este bachillerato permitirá atender a los intereses de quienes quieren dirigir su camino profesional por alguna de las disciplinas artísticas.

Así pues, de los objetivos que en 1970 fueron:

- Ofrecer un conocimiento general de las artes, educando el sentimiento artístico para hacer posible la apreciación del arte.
- Conocer las estrategias y técnicas que puedan estimular la creatividad.

Se formulan, demostrando un evidente cambio, nuevos objetivos:

- Aprender como ver a través de la percepción visual inmediata y de la comprensión conceptual.
- Aprender como realizar obras artísticas y visuales a través de procesos de representación y mediante estrategias técnicas y expresivas.

La educación Visual y Plástica para la escuela secundaria presenta también tres ideas o contenidos principales:

- Conocer y aplicar la sintaxis visual y los lenguajes plásticos.
- Explorar analizar y evaluar los hechos visuales y plásticos del entorno.
- Utilizar y analizar técnicas y procedimientos.

En relación con el área de EA podemos encontrar tres conceptos centrales: la imagen que es el contenido principal del currículum, y que se presentan dos procesos esenciales de aprendizaje: la percepción y la representación, y la expresión de sentimientos e ideas. Finalmente el Currículum trata de iniciar a los alumnos en la comprensión de diferentes significados y valores artísticos.

Hernández (1995:21-37)¹⁶⁴ nos muestra una comparación entre los dos casos, el currículum de 1970 y el de 1990. Considera que en ambos se concede importancia a la expresividad y la relación con la cultura visual contemporánea,

¹⁶⁴ HERNÁNDEZ, Fernando. (1995): Op. cit..

pero que existe una importante variación proveniente del énfasis que se le otorga a la cultura de la imagen en la reforma del 90. Para Hernández la diferencia fundamental reside en la fundamentación y la retórica de la propuesta. Así, en el área de Expresión Plástica se destaca las actividades que ha de realizar el alumno y las técnicas que ha de aprender. Mientras que en el área de Educación Visual y Plástica se valora el proceso comunicativo que ha de establecer con el mundo de las imágenes y su significado que el alumno ha de aprender a interpretar.

Cuadro comparativo propuestas reforma de la Educación Artística en España¹⁶⁵

Reforma de los 70		
INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización hacia la expresión y creación plástica. • Estimular la espontaneidad creativa, la originalidad y la imaginación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer la necesidad de expresión del niño. • Estimular la espontaneidad creativa. • Introducir la comprensión de las obras artísticas de todos los tiempos y a la cultura visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer a los alumnos un conocimiento general del hecho artístico. • Educar su sensibilidad para una valoración de las obras de arte. • Proporcionarles destrezas constructivas y técnicas adecuadas para estimular la creatividad. • Asignatura de dibujo (1º Curso). • Estructura de la forma plana. • Trazados geométricos lineales. • Estructura de la forma tridimensional. • Sistemas de representación. • Lenguaje forma color y diseño.

Reforma de los 90		
INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la representación para evocar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos reales o imaginarios. • Utilizar técnicas básicas de representación para aumentar sus posibilidades expresivas. • Leer interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje. • Materiales específicos útiles a la expresión plástica. • Obras plásticas diversas: pintura, escultura, fotografía, dibujo, películas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la lectura de la imagen. • Análisis y disfrute de la obra artística. • Uso expresivo de la representación plástica. • Educar para saber mirar, analizar y comprender la imagen. • Potenciar la percepción de las representaciones plásticas y de la expresión de sentimientos e ideas. • Introducir el análisis y reflexión acerca de la producción artística con la finalidad de descubrir valores de belleza en un objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitarles para asimilar el entorno visual y plástico con actitud reflexiva y crítica. Primer curso: <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje visual (línea, forma, color...). • Espacio, volumen. • Representación de las formas planas. • Procedimientos y técnicas de los lenguajes visuales. • Apreciación del proceso de creación en las artes visuales. Cuarto curso: <ul style="list-style-type: none"> • Sintaxis del lenguaje visual y plástico. • Análisis crítico y apreciación del entorno visual y plástico. • Uso y análisis de técnicas y procedimientos expresivos.

¹⁶⁵ HERNÁNDEZ, Fernando. (1997b): Op. cit.

5.3.4. Aspectos básicos de la actual orientación curricular en la educación artística

Esta reforma propone *el aprendizaje significativo por recepción* que opera a partir del siguiente proceso: diagnóstico inicial sobre los conocimientos del alumno, a partir de él se organiza la situación de aprendizaje, se realiza una observación evaluativa sobre la acción que ha desarrollado el estudiante. El resultado de las acciones realizadas es trampolín hacia aquellos aspectos no aprendidos que servirán de base para una nueva secuencia de diagnóstico aprendizaje-enseñanza.

Introduce dos cambios fundamentales en lo que se podría denominar la estructura del sistema educativo: la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, y la adopción de un criterio de comprensividad (de no establecer diferencias por capacidades intelectuales y actitudes personales) durante el periodo de la educación obligatoria. La crítica principal que, por otro lado puede hacerse al Diseño Curricular, es su ambivalencia, eclecticismo, y, sobre todo la creencia de que es posible promover una reforma educativa en todos los niveles y direcciones de un sistema educativo desde la Administración.

Por todo ello, las guías principales del Diseño Curricular son a la vez abiertas y cerradas en relación con los contenidos y los objetivos; prescriptas y favorables a la autonomía del profesorado; constructivista e instructiva; interdisciplinaria y centrada en las disciplinas tradicionales; homogéneo y diverso. Esta reforma educativa intenta cambiar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje; la gestión de los centros; la secuencia de planificación de las lecciones; la noción de conocimiento escolar y la idea y la práctica de la evaluación.

Agirre (2000)¹⁶⁶ selecciona una serie de aspectos que considera básicos para entender la reforma del 90:

- Introducción de la conciencia del gran valor educativo de la educación artística como motor de desarrollo de estrategias cognitivas, para ello hay que dotarla de una estructura disciplinar, concretando sus contenidos y una metodología de secuenciación. *“De este modo la equiparación disciplinar del área quiere superar la tradicional idea de que la educación artística es una asignatura menor. Su valor reside en su facultad de aproximarnos al mundo y sus gentes, porque nos enseña tangiblemente lo que otros piensan, a comprender, admitir y tolerar otras formas de sentir y pensar”* López García, (1993:85)¹⁶⁷.
- La definición del campo de estudio centrado en dos aspectos muy concretos: el mundo de las imágenes, buscando una capacidad lectora, expresiva y comunicativa a través de la imagen; el conocimiento del entorno artístico y el patrimonio cultural.

¹⁶⁶ AGIRRE, IMANOL. (2000): Op. cit.

¹⁶⁷ LÓPEZ GARCÍA, C. (1993): “A propósito de la educación artística”. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 8-9. Pp. 84-93.

- El Desarrollo de las actitudes y valores estéticos.

Nuestro modelo curricular de reforma no ha seguido la corriente disciplinaria americana y se ha decantado por la estructuración disciplinar del modelo italiano, que considera la educación artística como comunicación. Este es el modelo que mejor ha enraizado en Europa, concibe el arte como un sistema de comunicación de tipo no verbal y se plantea el reto de dar respuesta educativa al progresivo auge de los *mass media* y la gran facilidad de reproducir imágenes que propician las nuevas tecnologías. La educación artística así entendida, busca proporcionar recursos a los ciudadanos para que sean capaces de desenvolverse por sí mismos, de una forma crítica y autónoma en este marasmo icónico.

Roser Juanola (1992:12-17)¹⁶⁸, establece dos cuadros comparativos entre el modelo de educación artística de Italia y el nuestro. Para Juanola el modelo italiano que concibe la educación como un proceso de comunicación tiene como objetivo básico la integración total y amplia del arte, sociedad y cultura, en el modelo español no se consigue resolver la integración de los cuatro aspectos pero se encuentra mejor sistematizado en cuanto a su estructuración, secuenciación y aplicación:

La educación artística como comunicación	La educación artística en nuestra reforma actual
<p><i>Educación infantil (0-6) años: Descubrir el código del Lenguaje visual y sus elementos.</i> -Descubrir los elementos formales y sus cualidades. -Coordinación viso-motriz. -Relaciones simbólicas y gráficas.</p> <p><i>Educación Primaria (6-12): Educación de la imagen.</i> -Coordinación óculo-motriz. -Desarrollo perceptivo. -Manipulación bi-tridimensional. -Reflexión sobre la imagen y sus elementos.</p> <p><i>Escuela Media inferior (12-14): Educación artística.</i> -Desarrollar la capacidad de comunicación visual a través de la producción y la lectura. -Sistematizar el código visual. -Ampliar la competencia de las técnicas visuales.</p> <p><i>Escuela Secundaria Superior (15-16): Arte.</i> -No debe confundirse la Historia del Arte con la Educación Visual. -Adquisición de métodos para la lectura de la obra de arte. -Formación de las actitudes crítico-estéticas en relación a la salvaguardia del patrimonio cultural.</p>	<p><i>Educación infantil (0-6): Comunicación y representación o lenguaje plástico.</i> -Captar las sensaciones de los diversos materiales. -Observar las posiciones de las formas. -Expresarse con espontaneidad.</p> <p><i>Educación Primaria (6-12): Área Artística. Educación visual y plástica.</i> -Dominar conceptos mediante los recursos expresivos. -Utilizar el lenguaje visual y plástico como medio para expresar las vivencias personales. -Mostrar una lectura analítica respecto al lenguaje de la imagen. -Dominar el trazo y conocer sus posibilidades expresivas.</p> <p><i>Educación Secundaria (12-16): Área de Educación Visual y Plástica.</i> -Comprender la problemática que comporta el aprendizaje de representación formal. -Capacidad para codificar y descodificar imágenes. -Realizar composiciones plásticas. -Conocer las técnicas artísticas.</p>

¹⁶⁸ JUANOLA, Roser. (1992). "Reforma educativa y Educación Artística". En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 208. Pp. 12-17.

La elección de un modelo didáctico conlleva varias decisiones, entre ellas la selección de unos objetivos así como de unos contenidos que se consideran fundamentales. La introducción de tres tipologías de contenidos en los nuevos diseños curriculares (hechos y conceptos, procedimientos, actitudes y valores) comporta un nuevo planteamiento acerca de qué se aprende y cómo deseamos aprender. Roser Juanola (1992)¹⁶⁹ muestra una interesante interrelación de los contenidos de Educación Artística en el cuadro transcrito a continuación:

Estructura de los núcleos de contenidos básicos de la Educación Artística

Hechos		Conceptos	Teorías, principios y sistemas conceptuales		
I	La información sensorial: percepción	El entorno artístico	Gramática visual		
			Alfabeto	Sintaxis	
CONCEPTOS	1. <i>La comunicación visual y táctil</i> : el campo visual, la percepción de la forma y el color, la percepción del espacio, la percepción del tiempo y el movimiento.	2. <i>El patrimonio artístico cultural</i> : el proceso artístico en nuestra cultura y en otras civilizaciones, los museos y los bienes culturales, los lenguajes artísticos tradicionales, el lenguaje de la imagen, el código visual como sistema.	3. Punto, línea, superficie, color, textura, la tercera dimensión (volumen), la forma (clases de formas).	4. <i>Interrelaciones</i> : igualdad, semejanza, simetría, superposición, transparencias, penetración, contacto, contraste.	5. <i>Composición</i> : ritmo, peso, proporción, equilibrio, armonía.
II	Habilidades de procesamiento	Estrategias	Técnicas Artísticas	Modalidades de aplicación de las técnicas Artísticas	Destrezas motrices
PROCEDIMIENTOS	1. <i>Percepción</i> : observar, comparar, ordenar. <i>Representación</i> : manipular, experimentar, construir, crear. <i>Interpretación</i> : evaluar, comunicar.	2. Regulación, organización, elaboración, repetición.	3. <i>Bidimensionales</i> : dibujo, pintura, grabado. <i>Tridimensionales</i> : escultura. <i>Nuevas tecnologías</i> : fotografía, vídeo, cine, TV, infografía.	4. Soportes y formatos alternativos, procesos técnicos alternativos, posiciones del formato y punto de vista, tópicos y temas.	5. Gesto, trazo, rastro, huella, coordinación visomotriz.
III	Hábitos	Actitudes	Valores	Normas	
ACTITUDES	1. Invención creativa, organización del trabajo, proceso de trabajo, ordenación y planificación, acabados.	2. Sensibilidad, autonomía, colaboración, tolerancia, flexibilidad y divergencia, crítica y autocrítica.	3. Apreciación formal, goce de la experiencia estética, empatía con la obra artística, pluralismo estético, solidaridad y respeto del grupo.	4. Juicio estético, juicio artístico.	

¹⁶⁹ JUANOLA, Roser. (1992): Ibidem ant.

Nuestra actual reforma ha seguido este modelo italiano para configurar el diseño curricular de nuestra área. El modelo anterior estaba basado en la metáfora de la expresión, este basa sus principios en la metáfora de la comunicación. Donde más nítidamente se ve esta orientación es en el currículum de Educación infantil que se ha dividido en tres áreas: a) identidad y autonomía personal. b) Descubrimiento del Medio Físico y Social. c) Comunicación y representación. Distinguiendo dentro de esta última el “lenguaje matemático” “el lenguaje verbal”, “el lenguaje musical”, el “lenguaje corporal” y “el lenguaje plástico”.

Hemos visto que el área de la Expresión plástica se configura en la nueva reforma de 1990 como la Educación Plástica y Visual. Al planteamiento de 1970 de *estimular la espontaneidad creativa y favorecer la necesidad de expresión del niño* se añaden ahora la introducción a *la comprensión de las obras artísticas de todos los tiempos* y a *la cultura visual*. En primaria, aunque el área se denomina Educación Artística mantiene en lo referente a la plástica, la misma consideración del *arte como lenguaje* y dedica más de un bloque de contenidos al estudio de los elementos básicos del lenguaje visual. El enfoque comunicativo del área se aprecia en la ya referida división curricular entre el *ámbito perceptivo* y el *ámbito expresivo*, relativos a *la percepción de representaciones plásticas y la expresión de sentimientos e ideas* y se manifiesta en el carácter general de la propuesta de *educar para saber mirar, analizar y comprender la imagen* así como en su orientación metodológica hacia *la lectura de la imagen, el análisis y disfrute de la obra artística y el uso expresivo de la representación plástica*.

Pero donde definitivamente se produce la decantación hacia este planteamiento es en la enseñanza Secundaria, donde incluso la denominación del área es menos ambigua respecto a su orientación comunicativa. En esta etapa la *Educación Plástica y Visual* se plantea el objetivo de hacer que los alumnos sean capaces de *asimilar el entorno visual y plástico en que viven, con una actitud reflexiva y crítica*. Para ello despliega unos contenidos distribuidos en cuatro cursos, que hacen referencia directa al lenguaje visual y sus elementos configurativos, *los procedimientos y técnicas de los lenguajes visuales* La *sintaxis de los lenguajes visuales y plásticos* o el *análisis crítico y apreciación del entorno visual y plástico*.

5.3.5. Perspectivas críticas sobre la situación en España

En España, las actuales tendencias sobre la Educación Artística parecen moverse en una dirección diferente de un enfoque interdisciplinar. La visión dominante en la actualidad es que los alumnos desarrollen sus habilidades. En este contexto son vistos más como productores de objetos que como constructores activos de un conocimiento crítico transferible a otras áreas y situaciones. En el momento actual en España parece difícil cambiar la tendencia que centra la educación artística en la expresividad de los estudiantes, el conocimiento de un lenguaje y la realización de un producto final. Si la Educación artística quiere llegar a ser un vehículo de conocimiento que ofrezca una visión multicultural y alternativa frente a la homogeneización de la cultura, se

requiere un cambio social vinculado a una transformación de la formación del profesorado y a un repensar la función de la escolaridad.

La posición de Fernando Hernández

Empezamos con el punto de vista crítico de Fernando Hernández (2000)¹⁷⁰, para él los chicos y chicas son vistos más como productores de objetos que como constructores activos de un conocimiento crítico y transferible a otras situaciones y problemas, no necesariamente artísticas. A Hernández le parece necesario señalar el profundo eclecticismo (no como un valor) que adopta esta propuesta curricular como vía de favorecer la formación de consumidores de imágenes. Una propuesta que no tiene en cuenta que muchas de las artes visuales contemporáneas como las instalaciones, *performances*, multimedia..., no tienen cabida en la denominación de imagen, ni pueden reducirse a su lectura.

“¿Dónde queda una lectura dialógica en la que el intérprete construye versiones de significado frente al camino cerrado tomado por el currículum? O por su proximidad. ¿Dónde quedan los principios de la teoría de la recepción? ¿O una crítica cultural o de género como la planteada por Giroux? No es fácil, a pesar del carácter ecléctico de la actual propuesta curricular, encontrar lugar para estas referencias, con lo cual su carácter restringido y mediador de una única concepción se hace evidente” (Hernández, 2000:78).

Hernández sigue planteando sus críticas ya que para él no es sólo la exclusión lo que fundamentaría una crítica “desde fuera” a la actual propuesta curricular, sino el hecho de que, a pesar de considerar como una novedad el planteamiento analítico-formalista, la educación de las Artes Visuales no parece ir en la actualidad por estos derroteros. La aportaciones de la psicología cognitiva y del desarrollo, las visiones actuales del Arte, las corrientes de pensamientos sobre la cultural y la sociedad, sobre todo las derivadas de la posmodernidad han llevado, como de forma muy clara ha ejemplificado Sullivan (1993)¹⁷¹, a establecer que la finalidad de una educación artística en la cultura cambiante e interrelacionada actual sería aprender lo que es *significativo, crítico y plural*.

Según Hernández el objeto de la educación artística debería tener en cuenta los debates en torno a la cultura visual y la función social de las imágenes, y la historia de la mirada y el papel de la educación y el arte en la sociedad posmoderna. De tener en cuenta estos debates la educación artística tendría como objeto las manifestaciones artísticas de todo tipo, como vehículo de conocimiento (en cuánto comprensión, comunicación y expresión) de las manifestaciones simbólicas de las diferentes épocas y culturales.

No se trata, pues, de aprender a leer una imagen (como identificación de elementos visuales aislados) sino a conocer críticamente las diferentes

¹⁷⁰ HERNÁNDEZ, F. (2000): Op. cit.

¹⁷¹ SULLIVAN, G. (1993): Art-Based Art Education: Learning that is Meaningful, Authentic, Critical, and Pluralist. *Studies in Art Education*, 35, (1). Pp. 5-21.

manifestaciones artísticas de cada cultura. Y si el conocer es el primer paso, la plasmación visual como forma de interpretación de la propia cultura sería el otro. Las actuales propuestas reflejadas en el currículo español son innovadoras respecto a la tradición expresionista, pero resultan conformadoras de un tipo de individuo del que se valoran su adecuación a un sistema de códigos que se presentan como universales y su carácter de consumidor de imágenes, amparándose en un acercamiento formalista a la Educación Artística.

Hernández analiza a continuación de manera pormenorizada el currículo de la escuela primaria:

Los contenidos de cada área del currículum, lo que ha de ser enseñado y aprendido por todos los alumnos de la escuela primaria se organizan y se argumentan a partir de tres criterios: a) han de ser culturalmente significativos para los niños y las niñas; b) han de surgir de su entorno próximo y c) deben posibilitar a los alumnos acercarse a nuevos contextos y experiencias. Sin embargo estas concepciones no han sido explicadas en el currículum de Educación Visual y Plástica. Los siete contenidos del área artística son: (1) imagen y forma; (2) elaboración de imágenes y composiciones artísticas (3) elementos formales (línea, color, textura y forma) de la composición visual y artística; (4) lenguaje musical; (5) lenguaje corporal; (6) teatro; y (7) artes y cultura. Para profundizar en estos enunciados vamos a prestar atención al primero de estos contenidos, pues refleja la idea de “arte como lenguaje” predominante en el currículum.

El contenido denominado “Imagen y forma” sugiere que los docentes deben de ayudar a los alumnos a darse cuenta de: a) la presencia y las diferencias entre formas naturales y artificiales que se encuentran en el entorno; b) los contextos y los medios en los que se utilizan las imágenes como recurso comunicativo, y c) conocer y utilizar de manera adecuada los elementos básicos para analizar imágenes, es decir la línea, el color, la textura y la forma. En la terminología de la organización instruccional del Currículo estos aspectos se presentan como contenidos conceptuales.

También es posible encontrar otros cuatro aspectos relativos a los procedimientos y habilidades relacionadas con este contenido:

- a) La exploración sensorial y el análisis de la realidad presentado por la imagen.
- b) El desarrollo de estrategias de lectura de los elementos de la imagen en diferentes contextos y situaciones.
- c) La descripción de los contenidos de la imagen entendiendo las intenciones del emisor, y reconociendo los recursos que ha utilizado y sus efectos.
- d) La interpretación de signos y símbolos convencionales y simples. Finalmente los contenidos actitudinales se expresan en estos términos: valorar críticamente las imágenes para poder analizar sus elementos.

Concientes de su ambigüedad el Ministerio (1992) publicó, como ayuda para que el profesorado realizara el Proyecto Curricular, una nueva

especificación de cara a facilitar el proceso de programación y de evaluación. A través de estas sugerencias para la evaluación surgen tres ideas sobre lo que los alumnos han de aprender:

- a) La identificación de los aspectos formales de la imagen.
- b) El desarrollo de las destrezas manuales y expresivas mediante la realización de productos artísticos.
- c) La adquisición de algunas actitudes que favorezcan el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

La opinión de Hernández es que con esta especificación y con esta organización se puede observar que la imagen como conjunto de estímulos visuales es el núcleo central del nuevo currículum. Esta noción de imagen no abarca de manera necesaria las obras con significado artístico, podemos suponer que los planificadores curriculares consideran que es más conveniente iniciar la Educación Artística observando y analizando objetos familiares que objetos con significado estético o artístico de otras culturas o de otras épocas.

Esta idea de proximidad parece tener un doble origen, por un lado la aportación de Piaget sobre el papel del entorno en el desarrollo cognitivo, desde enfoque el niño y la niña recorren un camino que va desde su propia subjetividad, sus experiencias sensoriales y las de su mundo circundante, a una conceptualización analítica y abstracta que le ha de llevar al dominio objetivo de la realidad, bajo la lógica de la racionalidad científica. Pero esta hipótesis olvida que en la actualidad vivimos un mundo en que la noción de lo próximo es ambigua ya que los alumnos tienen información a través de las imágenes sobre aspectos de la realidad que van más allá del mundo de estímulos que les rodea naturalmente.

Las tres actitudes que se deben favorecer son: la creatividad, la participación y la apreciación grupal, se señalan con carácter muy general sin que se sepa su orientación y sentido.

La orientación del arte como lenguaje que prima en los contenidos lleva a enseñar con carácter prioritario los elementos formales de las imágenes (sobre todo, la línea, el color, la textura y la forma) y las leyes de la composición que articulan estos elementos en el marco físico de la imagen. A lo que habría que añadir las nociones comunicacionales de mensaje y código. Al utilizar las nociones de lenguaje plástico y no artístico se refuerza la concepción que da importancia a las cualidades externas y materiales de los objetos y se dejan de lado los aspectos simbólicos y culturales, con el argumento subyacente de que los alumnos de la escuela primaria no pueden comprenderlos.

Para Fernando Hernández este enfoque es demasiado reducido para las posibilidades que la comprensión de las Artes visuales ofrece en la actualidad. Además sitúa al profesorado ante un conjunto de términos y reglas para analizar la imagen y producir otras nuevas de acuerdo a esas normas que dejan en un segundo plano las posibilidades interpretativas y críticas que los productos culturales de carácter visual ofrecen a los estudiantes.

Según Hernández un lector informado no puede detectar una apuesta clara en el diseño curricular por alguna de las tendencias actuales de la educación artística. En el diseño curricular se siembran todos los términos que responden a diferentes interpretaciones (productivas, expresivas, lenguaje, cultural...) sin tener en cuenta que no son compatibles entre sí, en la medida en que cada una de ellas responde a un momento histórico y a unas relaciones ideológicas, sociales y artísticas determinadas. Otro ejemplo de esta ambigüedad se refleja en la utilización de términos como: plástico, artístico, expresión, sin clarificar su sentido.

El planteamiento de Imanol Agirre

Imanol Agirre (2000)¹⁷² considera que aún habiendo avanzado mucho, la educación artística sigue contemplándose como una asignatura menor en los planes de estudios de cualquier nivel educativo, interesa muy poco todavía a la sociedad española. Pesa mucho la inercia de la manualidad, la libre expresión y la vinculación de la formación artística a los supuestos “dones naturales” de los estudiantes hacia el arte. Sigue muy presente una preparación tecnológica profesional donde sólo el dibujo técnico obtiene un poco de reconocimiento escolar y social.

Los motivos son:

- La concepción mitificada que popularmente se tiene del arte y de los artistas, considerar que la artisticidad es un don natural y que sólo es educable en aquellos que ya lo poseen.
- Las artes son concebidas como una cuestión meramente lúdica, es decir inútil. Nuestra sociedad no concede valor cognitivo al saber artístico, que por ello queda fuera de un sistema social competitivo, productivo y eficaz que busca modos útiles de desarrollo de la racionalidad.
- El tercer aspecto sería el de la formación del profesorado. La situación es de falta de valoración social, la escasa presencia curricular y poca profesionalización de los educadores con escasa formación de la sensibilidad artística.

Además Agirre considera que existen también problemas inherentes al propio carácter de la disciplina como el problema de la indefinición identitaria de la educación artística. En España existen muchas dificultades en el intento de establecer un concepto de educación artística, existe una enorme dispersión conceptual. La disolución curricular no hace sino poner impedimentos a que se consolide disciplinariamente el área y a que el diseño curricular, al tener que afrontar tantas variables se convierta en una tarea excesivamente compleja. La disciplina tiene un carácter polimórfico, más tendente a la polisemia que a la concreción:

“Aunque no es todo cierto que la enseñanza reglada de las artes carezca de tradición disciplinar, las prácticas más recientes han desviado la atención de los fundamentos de aquella tradición: la pedagogía del dibujo

¹⁷² AGIRRE, IMANOL. (2000): Op. cit.

y la instrucción de procedimientos artísticos y la destreza manual, hacia ámbitos novedosos como el de la apreciación artística o la reflexión estética. Excepto en propuestas muy elaboradas como la del DBAE y algunas menos trabadas como la de nuestra reforma, lo cierto es que la educación artística presenta todavía una articulación débil con el resto de los contenidos escolares, con las materias afines e incluso dentro de la propia disciplina” (Agirre, 2000:25).

En Estados Unidos la visión impulsada por la Fundación Getty la DBAE ha logrado un consenso sobre los contenidos de la educación artística (las obras de arte y los objetos artísticos desde una perspectiva multicultural) y sobre la arquitectura disciplinar de la misma (la estética, la historia, la crítica y la práctica de taller) este modelo a pesar de las críticas se está implantando por todo el mundo.

El enfoque curricular británico también organiza las enseñanzas a partir de las obras de arte, tomándolas como fuente de conocimiento y aprendizaje crítico, según un concepto de arte que las valora en tanto constructos simbólicos. La reforma francesa, por su parte, señala como metas el desarrollo estético, el conocimiento de las manifestaciones culturales, la creatividad y la experiencia artística, poniendo especial énfasis en las actividades responsivas.

Para Agirre el diseño curricular de nuestra actual reforma educativa adolece, además de algunas carencias, de una concepción lingüística del arte y tiene una clara inclinación hacia la educación artística como expresión y comunicación mediante la representación. Todo esto da lugar a otros aspectos problemáticos que enumera a continuación:

- En todas las etapas se presenta siempre el arte como vehículo, no como un saber con interés en sí. Vehículo para la representación o la comunicación. El arte como transportador de imágenes de la realidad (mundo material) o expresión de sentimientos (mundo inmaterial). La plástica aparece de este modo representada como el otro lenguaje, no como un objeto de conocimiento.
- Evita constantemente referirse al arte, sustituyéndolo por “la imagen”, exceptuando cuando se refiere al patrimonio cultural.
- La cuestión de la lectura de la imagen se aborda desde una perspectiva excesivamente estática, su relación con el contexto y la cultura no es dinámica entre significados implementados por los autores y el significado que esa imagen se hace en un entorno de producción y uso. No se trata de aprender un código sino de comprender el objeto plástico o artístico en toda su dimensión.
- Priman muchos las actividades expresivas sin demasiada conceptualización.
- Se mantiene la tendencia procedimentalista y manual.
- A pesar de que el término interdisciplinaridad aparece con frecuencia,

echamos a faltar una verdadera visión del arte global que no sólo se dedique a coordinar actividades, sino que los conciba en su dimensión estética cognitiva como actividades complementarias para un crecimiento integral del alumno.

- Una de las ausencias más significativas es que no se alude a lo estético, excepto en algún caso puntual que se usa como sinónimo de bello.

La creación de un modelo mixto: la Educación Artística Integral (EAI)

En el artículo “*Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de educación artística en la educación secundaria*” María Acaso, Manuel Sánchez Méndez y Manuel Hernández Belver (2003)¹⁷³ hacen un balance de las propuestas metodológicas tradicionales y las teorías posmodernas actuales en la educación secundaria. Proponen una integración de los elementos positivos de unas y otras en los que denominan la Educación Artística Integral.

De este trabajo nos interesa sacar algunos puntos que desarrollamos a continuación.

Analizan la situación actual en España y encuentran que existe un grave estancamiento, esto se debe según ellos a siete problemas:

Problemas derivados de la organización interna del área

1. Aislamiento entre los grupos de profesionales dedicados al ejercicio de la educación artística en nuestro país.
2. Falta de investigaciones propias e importación de investigaciones ajenas. Esto revierte en la creación de contenidos, que no se ajustan al ámbito de la educación española.
3. Repetición de la bipolarización existente entre las dos corrientes metodológicas que dominan el panorama internacional de la educación artística, es decir, posmodernismo *versus* ilustración.

Problemas derivados de la organización de los estudios de formación inicial del profesorado por parte del ministerio

4. Ineficacia del actual sistema del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica).
5. Ineficacia del actual sistema de habilitación de profesores tanto interinos como titulares, mediante la realización de un examen donde se prima por encima de todo el dominio del dibujo técnico.

Problemas derivados del ejercicio de la praxis de la educación artística por parte de los profesores de secundaria

¹⁷³ ACASO, M. SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. HERNÁNDEZ BELVER, M. (2003): “Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de educación artística en la educación secundaria”. *Educación artística. Revista de investigación. “Radiografía de la educación artística”* nº 1. Valencia. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Pp. 111-133.

6. Desprestigio de la figura del profesional del profesor de secundaria en general y el de educación plástica y visual en particular.
7. Pérdida de los contenidos propios del área, en especial de los relacionados con el arte contemporáneo.

A continuación van desarrollando una propuesta por cada problema dentro de lo que denominan la concepción integral de la educación artística.

1. La solución del primer problema del aislamiento de los grupos profesionales la encuentran en la reanimación de la SEEA (Sociedad Española para la Educación por el Arte), preferiblemente mediante la creación de un portal Web.
2. Frente a la importación de investigaciones y métodos ajenos y su aplicación directa sin ajustar los contenidos al ámbito español, proponen el fortalecimiento de las investigaciones de carácter nacional y la publicación de sus resultados.
3. Para evitar la polarización entre el posmodernismo y un modelo "ilustrado" proponen la creación de un modelo mixto, donde convivan elementos de ambos discursos, en un intento de no polarizar las corrientes existentes y aprovechar los elementos comunes.
4. Frente a la ineficacia del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) consideran urgente la organización del TED (Título de Especialización Didáctica).
5. Frente a la ineficacia del actual sistema de habilitación de profesores creen imprescindible el cambio de la prueba intermedia, que actualmente está demasiado centrada en el dibujo técnico. La sustitución consistiría en exigir el dominio en torno al tema de los productos visuales de carácter artístico.
6. Frente al desprestigio de la figura del profesor de arte proponen avivar la figura del intelectual transformativo (en la línea que defiende la Pedagogía Crítica).
7. Frente a la pérdida de los contenidos propios del área proponen recuperar los contenidos relacionados con el arte en general y con el arte contemporáneo en particular: Las asignaturas que se imparten en España en la educación secundaria obligatoria son las siguientes:
 - Primer y segundo ciclo de la ESO:
 - Troncales. Educación plástica y visual (2 horas a la semana).
 - Optativas: Imagen y expresión.
 - Bachillerato:
 - Bachillerato de artes: Dibujo artístico, Dibujo Técnico, Volumen etc.
 - Resto de bachilleratos: Comunicación Audiovisual, Dibujo Técnico e Historia del Arte.

Analizando el contenido de las asignaturas prima la enseñanza basada en el tipo de productos visuales considerados comerciales o informativos, en cambio falta a menudo el vocablo arte debido a que los productos no se catalogan como artísticos.

Consideran urgente la introducción de artistas y obras pertenecientes a lo denominado como arte contemporáneo, el arte que se está produciendo al tiempo que los estudiantes de secundaria van a la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO V

- ACASO, M. SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. HERNÁNDEZ BELVER, M. (2003): "Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de educación artística en la educación secundaria". *Educación artística. Revista de investigación. "Radiografía de la educación artística"* nº 1. Valencia. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Pp. 111-133.
- AGIRRE, IMANOL. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- AGRA PARDIÑAS, María Jesús. (1994): *Planes de acción: una alternativa para la Educación Artística*. Madrid. Universidad Complutense. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- ARNHEIM, R. (1954): *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza.
- AZURMENDI, M. (1998): *La herida patriótica*. Madrid. Taurus. 3ª ed.
- BALADA, M. y JUANOLA, R. (1987): *La educación visual en la escuela*. Barcelona, Paidós.
- BANKS J. A. (2001): *Cultural diversity and education*. University of Washington. Seattle.
- BARBOSA, Ana Mae. (1998): *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, Brasil.
- BARKAN, M. (1966): "Curriculum Problems in Art Education". En: MATTIL. *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development*. University Park, PENN, USOE Cooperative Research Project No. V-0002. The Pennsylvania State University.
- BARRET, G. (1990): *Criticizing photographs. And introduction to understanding images*. Mountain View. Cal. Mayfield.
- BARTHES, R. (1972): *Critical sears*. New York, Hill and Wang.
- BARTON, J. y COLLINS, A. (1993): Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44, 3. Pp. 200-210.
- BAUDRILLARD, J. (1978): *Cultura y Simulacro*. Barcelona, Paidós.
- BAUDRILLARD, J. (1983): *Cultura y simulacro*. Barcelona. Kairós.
- BLOOM, B. S. et alter. (1956): *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy, Marfil.

BOIX MANSILLA, V. (1997): "De saberes escolares a comprensión disciplinaria: el desafío pedagógico de una educación de calidad". *Revista Kikirikí*, 42-43. Págs. 55-62.

BROUDY, H. (1987): "Niveles de percepción estética" en: EFLAND, A. (1987): Op. cit.

BRUNER, J. (1960): *The process of education*. Cambridge, Harvard University. (Trad. Cast. *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid, Narcea. 2001).

BRUNER, J. (1966): *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass, Harvard Univ. Press.

BRUNER, J. (1991): *Actos de significado*. Madrid, Alianza Psicología.

BRUNER, J. (1996): *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass, Harvard Univ. Press.

BRUNER, J. (1998): *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.

CALABRESE, O. (1989): *La era neobarroca*. Madrid, Cátedra.

CARR, W Y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez y Roca.

CHALMERS, G. F. (2003): *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona, Paidós.

CHAPMAN, L. (1978): *Approaches to Art Education*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.

CLARK, G.; DAY, M.; GREER, W.D. (1987): "Discipline-Based Art Education: Becoming students of art". *Journal of aesthetic education*, vol.21. nº 2. Pp. 129-196.

CLARK, R. (1996). *Art education: issues in postmodernism pedagogy*. Reston, Virginia. National Art Education Association.

COLLINS, G. & SANDELL, R. (1984): *Women, Art and Education*. Reston, Virginia. National Art Education Association.

CROSS, J. (1995): *Picturebooks and Christopher Columbus: A cultural analysis*. Columbus, The Ohio State University. Tesis doctoral no publicada.

D'AMICO, V. (1942): *Creative teaching in art*. Scranton, PA, International Text-book (1953).

DEWEY, J. 1949. *El arte como experiencia*. México. F. C. E.

DEWEY, J. (1902): "The School as Social Center" en: *Obras de John Dewey*. (1928). Volumen II. Madrid, Ed. La Lectura.

DORN, C. M. (Ed). (1977): *Report of the commission on art education*. Reston, Virginia. National Art Education Association.

DRUCKREY, Timothy. (1994): *Culture on the brink: ideologies of technology*. Editora c/arte.

EFLAND, A. (1987): "Currículum antecedents of Discipline-Based Art Education". En: SMITH, R. A. (ed) (1989): *Discipline Based Art Education*. Urbana. University of Illinois Press.

EFLAND, A. (2002): *Una historia de la educación del arte*. Barcelona, Paidós.

EFLAND, A.; FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, Paidós.

EISNER, E. (1972): "Emerging Models for Educational Evaluation". *School Review*. Vol. 80, nº 4. August. Pp. 573-590.

EISNER, E. (1987a): "Structure and Magic in Discipline-Based Art Education". En: *Journal of Art & Design Education*, 7 (2). Pp. 185-196.

EISNER, E. (1988): *The role of Discipline-Based Art Education in America's Schools*. Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts.

EISNER, E. (1994): "Revisionism in art education: some comments on the preceding articles". *Studies in Art Education*, 35 (3).

EISNER, E. (1995): *Educar la visión artística*. Barcelona, Editorial Paidós. Escrito original 1972.

FERRANT, A. (1997): *Todo se parece a algo*. Madrid, Visor.

FISH, S. (1980): *Is there a text in this class?* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

FOUCAULT, M. (1970): *The order of things: an archaeology of the human sciences*. New York, Random House.

FREEDMAN, K. (1994): Interpreting gender and visual culture in art classrooms. *Studies in Art Education*, 35 (3). Pp. 157-170.

FREEDMAN, K.; STUHR, P.; WEINBERG, S. (1989): "The discourse of culture and art education". En: *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*. vol.7, nº1. Pp. 38-55.

FREINET, C. (1975): *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona, Laia.

GABLICK, S. (1991): *The reenchantment of art*. New York, Thames and Hudson.

GARDNER, H. (1993): *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.

GEERTZ, C. (1983): "Art as cultural system. En: *local Knowledge*. New York, Basic Books. Pp. 108-109.

GENNARI, Mario. (1997): *La educación estética*. Barcelona, Paidós.

GERTZ, C. (1983b): "El arte como sistema cultural" en: GERTZ, C. *Conocimiento local*. Barcelona, Paidós.

GIROUX, H. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona, Paidós.

GIROUX, Henry. (1992): "La pedagogía de los límites y la política del posmodernismo". En: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure editorial S.A.

GOLDYNE, J. (1988): "The uniqueness and overlays among art production, art history, art criticism, and aesthetics. In the preservice challenge: Discipline-Based Art Education and recent reports on higher learning". En: *Proceedings of the 1987 Preservice Seminar at Snowbird*. Utah. Los Angeles. The Getty Center for Education in The Arts. Pp. 163-169.

GOODMAN. (1978): *Maneras de hacer mundos*. Madrid. Visor.

GRANT, C. y SLEETER, C. (1989): "Race, class, gender, exceptionally, and educational reform". En: BANKS, J. A. y MCGEE BANKS, C.A. (Comps.). *Multicultural education issues and perspectives*. 1º ed. Boston. Allyn and Bacon. Pp. 49-66.

GRANT, C. y SLEETER, C. (1993): "Race, class, gender, and disability in the classroom". En: BANKS, J. A. y MCGEE BANKS, C.A. (Comps.). Op. cit.

GREER, Dwaine. (1987): "La educación artística como disciplina: aproximación al arte como una materia de estudio". *Revista de Arte y Educación*. SEEA. 1 junio.

GRISWOLD, W. (1987): "The fabrication of meaning: Literary interpretation in the United States, Great Britain and the West Indies". *American Journal of Sociology*, vol. 92, nº 1. Pp. 107-117.

HARGREAVES, D. J. (1996): "A vueltas con la voz". *Kikiriki*, 42-43. Pp. 28-34.

HART, L. (1991): "Aesthetic pluralism and multicultural art education". *Studies in Art Education*, vol.32, nº 3. Pp. 145-159.

HAYNES, D. (1995): "Teaching Postmodernism". *Art Education*, 48 (5). Pp. 23-24.

- HEARD, D. (1989): "A pedagogy for multiculturalizing art education". *Journal of multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*. Vol.7, nº 1. Pp. 4-20.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (1995): "El diseño curricular de Educación Visual y Plástica". En: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 24. Sep-Dic. Pp. 21-37.
- HIRSCH, E.D. (1988): *Cultural literacy*. New York, Vintage Books.
- IRRSAE, Piamonte. (1994): *Educación Artística. Propostes didáctiques*. Barcelona, Vic. Eumo.
- JENCKS, C. (1991): "Postmodern vs. Late-Modern". En: HOESTEREY (comp.). *Zietgiest in Babel: the postmodernism controversy*. Bloomington, Indiana University Press.
- JENCKS, CH. 1977. *El lenguaje de la arquitectura posmoderna*. Barcelona, Gustavo Gili.
- JUANOLA, R. (1995): "Cultura(s) en arte y educación". *Aula de innovación educativa. Cultura arte educación*, nº 35, año IV, febrero. Editorial Grao.
- JUANOLA, Roser. (1992). "Reforma educativa y Educación Artística". En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 208. Pp. 12-17.
- KATTER, E. (1985): *Art criticism: form theory to practice*. Kutzown, PA. The Pennsylvania State University.
- KATTER, E. (1990): "Meeting the challenge of cultural diversity". *Visual Arts Research*, vol. 17.nº 2.
- KUHN, TH. S. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, FCE. (1986).
- LANGER, Suzanne. (1966): *Los problemas del Arte*. Buenos Aires, Ediciones Infinito.
- LANKFORD, E. L. (1986b): "Principes of critical dialogue". *Journal of Aesthetic Education*. Pp. 59-65.
- LEWIS, L. (1990): *Art, culture and enterprise: the politics of art and the cultural industries*. Londres y Nueva York, Routledge.
- LOMBARDO RADICE. (1951): *Didattica viva. Esperienze e problemi*. Florencia, La Nuova Italia.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M^a Ángeles. (2001). *Proyecto Docente*. Madrid, Universidad Complutense. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- LÓPEZ GARCÍA, C. (1993): "A propósito de la educación artística". *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 8-9. Pp. 84-93.

LOWENFELD, V. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.

LUQUET, G. H. (1927): *El dibujo infantil*. Barcelona, Editorial Médica Técnica. (1978).

MAQUET, J. (1986): *The Aesthetic experience: An anthropologist looks at the visual arts*. New haven, CT. Yale University Press.

MARÍN VIADEL, R. (1987): 'Hacia una taxonomía de objetivos para la educación artística'. En: *Ae de Arte y Educación*, 1.

McFee (1984): Citado en: AGRA PARDIÑAS, María Jesús. (1994): *Planes de acción: una alternativa para la Educación Artística*. Madrid, Universidad Complutense. Facultad de Bellas Artes. Departamento de *Didáctica* de la Expresión Plástica.

MCFEE, J. K. (1986): "Cross-cultural inquiry into the social meaning of art: Implications for art education". *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, vol. 4, nº 1.

MCFEE, J. K. (1988): "Art in society" en FEINSTEIN, H. (comp.) *Issues in Discipline-Based Art Education: Strengthening the stance, extending the horizons*. Los Ángeles. Getty Center for Education in the Arts.

MONTESSORI, M. (1989). *El niño. El secreto de la infancia*. Diana, México.

MORO, W. (1994): "Planteamiento disciplinar de la educación por la imagen", en: IRRSAE, Piemonte. *Educación Artística. Propostes didáctiques*. Barcelona, Vic. Eumo. Pp. 75.

O'LOUGHLIN. (1991): *Beyond constructivism: toward a dialectical model of the problematics of teachers socialization*. (Comunicación), Congreso de la American Educational Research Association, Chicago, abril 4 al 7.

PARSONS, M. J. (1987): *How we understand art*. Cambridge, Cambridge University Press.

PARSONS, M. J. (1996): *Interpretación e Investigación en Educación Artística*. Curso De Doctorado En El Programa De Investigación En La Educación De Las Artes Visuales. (1994-1996). Barcelona, Facultat de Belles Arts.

PEARSE, H. (1992): Beyond paradigms: Art Education Theory and practice in a postparadigmatic world. *Studies in Art Education*, 33 (4). Pp. 244-252.

PEARSON, R. (1995): Looking for culture: implications of two forms of social theory for art educational theory and practice. *Australian art education*, 18 (3).

- PRAWAT, R. S. (1989): "Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 59.(1). Pp. 1-41.
- PRESIOSI, D. (1989): *Rethinking art history: Meditations on a coy science*". New Haven, Connecticut. Yale University Press.
- READ, H. (1982): *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós.
- RORTY, R. (1989): *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós.
- RORTY, R. (1992): "El progreso del pragmatista. En: ECO. *Interpretación y sobreinterpretación*. New York, Cambridge, University Press.
- SHANE, H. (1981): *Educating for a new millenium*. Bloomington. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- SHUSTERMAN, R. (1992): *Pragmatism Aesthetics: Living Beauty, rethinking art*. Massachusetts, Blackwell.
- SIMTH, R. A. (1987a): *Excellence in Art Education: Ideas and Initiative*. Reston VA, NAEA.
- SMITH, R. A. (1994): "Multicultural Signs: Dilemmas and Hopes". *Art Education*, 47 (4). Pp. 13-37.
- SMITH, R.A. (1966): *Excellence in Art Education: Ideas and initiatives*. Reston, National Art Education Association.
- STOUT, C. J. (1997): "Multicultural art education and Social reconstruction". *Studies in Art Education*. 38 (2).
- STUHR, P. (1995): "A social reconstructionist approach to multicultural art curriculum design based on the powwow". En: NEPERUD, R. W. (Comp.) *Context, content, and community: A postmodern art education*. Teachers College Press.
- SUBIRATS, E. (1991): *Metamorfosis de la cultura moderna*. Barcelona, Antrophos.
- SULLIVAN, G. (1993): "Art-Based Art Education: Learning that is Meaningful, Authentic, Critical, and Pluralist". *Studies in Art Education*, 35, (1). Pp. 5-21.
- TATARKIEWICK, W. (1976): *Historia de seis ideas*. (3 ed.). Madrid, Tecnos.
- THURBER, F. E. (1989): *Linking the disicplines in art Education: a Study of a pilot course in DBAE methods for preservice classroom teachers*. USA, U.M.I. Dissertation services. USA.
- UNESCO. (1979): Madrid, Alianza Editorial.

VYGOTSKI, L. S. (1930): *Psicología del Arte*. Barcelona, Seix Barral. (1982).

WASSON, R.; STUHR, P. y PETROVICH-MWANIKI, L. (1990): "Teaching art in the multi-cultural classroom: six position statements". En: *Studies in Art Education*, vol. 31, nº 4. Pp. 234-246.

WILSON, B. G. (1971): "Evaluación del aprendizaje en la educación artística". En BLOOM, HASTINGS, et alt. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires, Troquel, 1975.

WILSON, B. *The quiet evolution: Implementing discipline-based art education in six regional professional development consortia*. Santa Mónica, CA, Getty Center for Education in the Arts, en Prensa.

WOJNAR, I. (1967): *Estética y Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica.

WOJNAR, Irena. (1970): *Estetica e pedagogía*. Florencia, La Nuova Italia.

ZESSOULES, R.; WOLF, D. Y GARDNER, H. (1988): "A better balance: Arts PROPEL as an alternative to Discipline-Based Art Education". En: *Beyond DBAE: the case for multiple visions of art education*. North Darmout, Mass, University Council on Art Education. Pp 117-129.

ZOLBERG, V. (1990): *Constructing a Sociology of the Arts*. Cambridge, Cambridge University Press.

ZURMUEHLEN, M. (1990): *Studio art: Praxis, symbol, presence*. Reston, VA. National Art Education Association.

MÉTODO DE ANÁLISIS Y
PROPUESTA

CAPÍTULO VI:

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA, VÍNCULO DESARROLLO HUMANO Y APRENDIZAJE DEL ARTE

En este capítulo abordamos el sistema de referencia esencialista desde el cual buscamos los principios que fundamentaran la estructura de la propuesta.

6.1. CLARIFICACIÓN DEL PARADIGMA: LAS LÍNEAS PRINCIPALES DEL CONCEPTO DE DESARROLLO HUMANO

Comenzamos retomando el paradigma de desarrollo humano que fue analizado detenidamente en el Capítulo II. Ahora nos interesa profundizar en sus líneas esenciales para demostrar la vinculación necesaria con el aprendizaje del arte.

Gracias a las aportaciones de Amartya Sen y los esfuerzos del equipo de investigadores del PNUD se ha logrado definir el desarrollo humano como:

“Un proceso de ampliación de las capacidades de las personas que permite optar por modos de vida valiosos”.

Aunque hemos hablado ya sobre la historia del desarrollo, y las características del paradigma, vamos a volver sobre el concepto analizando sus términos. Encontramos una serie de palabras clave que es interesante clarificar.

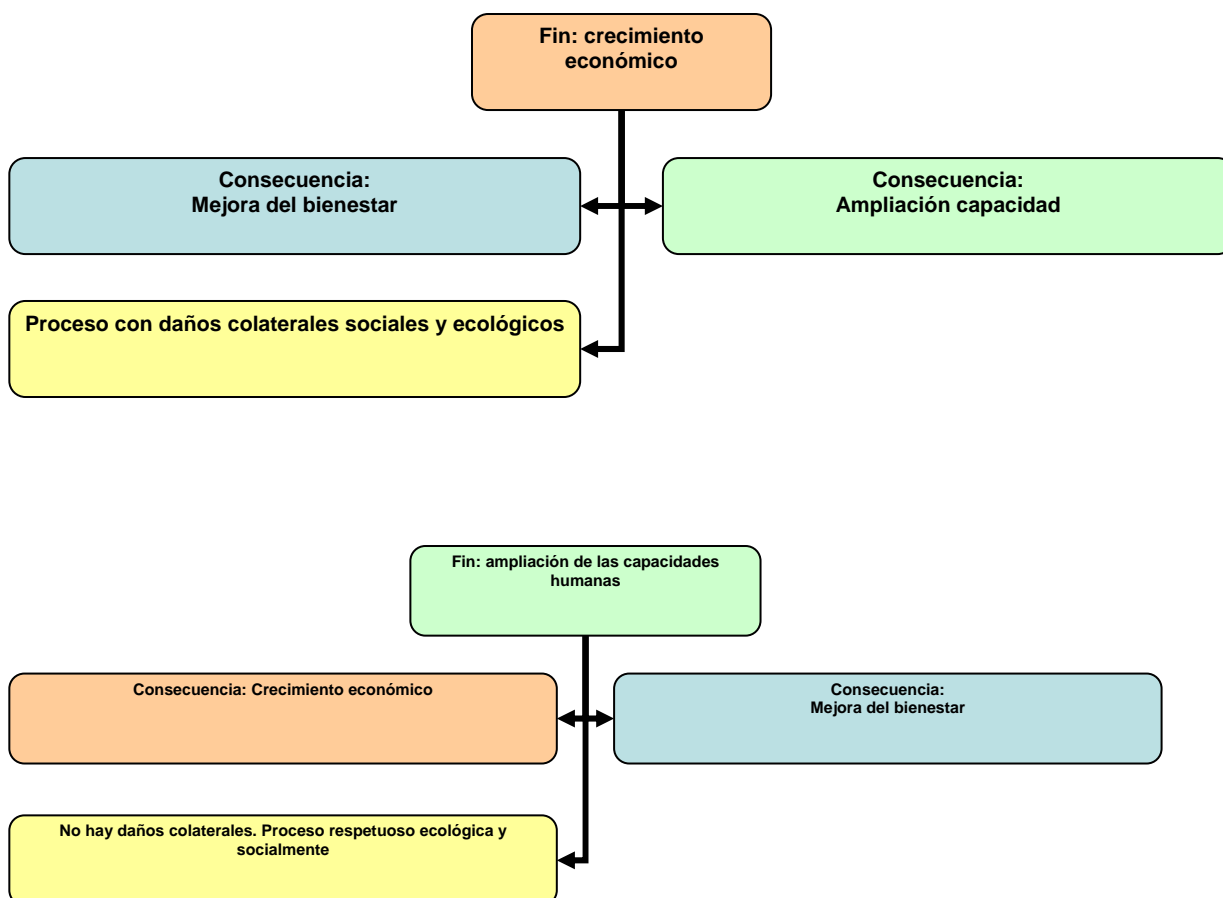
6.1.1. Un proceso

Esta palabra se refiere a que nunca hay que concebir el desarrollo como acabado, claro y estable. La palabra proceso nos vincula con cambio, camino, evolución. El desarrollo humano no es una certeza, un seguro de vida, es más bien una posibilidad necesitada de continua revisión y evaluación. Es proceso para las personas, para las sociedades y para el mundo, es inacabado, en cierta forma inestable, pero a la vez flexible y adaptable, poroso e híbrido, permeable. Bindé (2002)¹⁷⁴ nos hablaba, en un texto anteriormente citado, de que el siglo XX fue un siglo de certezas y previsiones arrogantes mientras que el siglo XXI se abre a la incertidumbre y con ella a un mundo de posibilidades. Dentro de esta intuición se explica el sentido de proceso para el desarrollo.

¹⁷⁴ BINDÉ, J. (2002): “El futuro del tiempo”. *Le Monde Diplomatique*. Marzo.

El término proceso es a la vez consecuencia de que el ser humano sea el centro, principal objeto y sujeto del desarrollo. Tener como centro a personas con rostro y actos es muy distinto a tener como fundamento ideas, teorías o cosas. Al introducir en un paradigma algo tan contingente e imprevisible como es el ser humano se hace un salto epistemológico importante saliendo de las teorías modernas e introduciéndose en concepciones más posmodernas. La teoría del desarrollo en la modernidad hablaría de: “la gran tarea histórica para la humanidad”. Englobaría a los distintos seres humanos en una abstracción racional a la que daría el término de humanidad. En el siglo XXI nos hemos vuelto más humildes, en cierta forma también más cínicos, pero no hacemos ya grandes afirmaciones sino pequeñas propuestas de acción. Una lectura equivocada del paradigma de desarrollo humano puede encontrar recetas cerradas, o grandes teorías explicativas. Creemos que hay que aproximarse con sencillez al enunciado y abordar el término proceso descubriendo en él elementos claves, que resumimos en dos:

1. La multidimensionalidad. Va unida a la complejidad. Es un reconocimiento de la contradicción y complejidad de nuestro mundo, por eso la perspectiva del desarrollo sólo puede comprender el mundo y orientarlo desde la complejidad, superando las obviedades. Concebir el desarrollo como un proceso nos abre la puerta a los cambios, y a las reevaluaciones y a las redefiniciones. Concebir el desarrollo como proceso es complejizarlo lo que permite muchos caminos concretos de desarrollo personal y colectivo, dentro de los objetivos del desarrollo humano.
2. La importancia de los medios y su distinción de los fines. El fin es el aumento de la capacidad de los seres humanos para poder optar para modos de vida valiosos. El fin no son cosas, ni es la mejora económica, ni la generación de riqueza, el fin es cada ser humano. Por eso el proceso para acercarse a los fines vale por sí mismo por que es lo que constituye la vida misma, la vida del ser humano es a la vez un medio y un fin. La importancia del proceso o de cómo vive su vida concreta una persona tiene unas enormes consecuencias, obliga que el desarrollo se dirija por rutas que no son las económicas. Esto ha cambiado el panorama economicista del desarrollo -al concebirlo como un proceso- la manera de acercarse a los fines (los medios) vale por sí misma. El desarrollo concebido como un proceso implica la deseconomización de los fines y la atención a los medios.

Organigramas comparativos sobre la distinción entre fines y medios:

Comparando ambos organigramas descubrimos la importancia de situar los fines y los medios en determinados lugares. En el primer esquema: el fin del crecimiento económico implica un proceso con daños colaterales, aunque logren el bienestar y la ampliación de la capacidad. Si efectuamos un cambio en el fin (segundo organigrama) y colocamos al ser humano y la ampliación de sus capacidades como objetivo último, observamos que obtenemos también mejora del bienestar y crecimiento económico y además tenemos la ventaja de que no existen daños colaterales en el proceso, ya que es respetuoso, por su misma finalidad con el modo de vida concreto de los individuos y con el planeta.

6.1.2. La capacidad

Utilizando la teoría de Amartya Sen podemos hablar de capacidad como el conjunto de funcionamientos entre los que la persona puede elegir. Implica la posibilidad de optar y llevar diferentes tipos de vida.

La teoría sobre la capacidad de Sen es muy compleja, ya nos referimos extensamente a ella en el capítulo sobre el Desarrollo Humano. Ahora nos interesa rescatar los hilos fundamentales que la sostienen, para ello vamos a diseñar una tabla que nos permita comprender el concepto de capacidad en

referencia al concepto de utilidad, creemos que en su contraposición los términos van a aparecer con mucha más claridad:

Tabla sobre el concepto de capacidad frente a la teoría de la utilidad

TEORÍA DE LA UTILIDAD	TEORÍA DE LA CAPACIDAD
Pertenece a un punto de vista económico estándar.	Se evalúa a la persona en términos de funcionamientos valiosos. Los funcionamientos representan las cosas que la persona logra hacer o ser al vivir.
Considera a los seres humanos como maximizadores de la utilidad.	La capacidad de una persona refleja las combinaciones alternativas de los funcionamientos que puede lograr.
Los hombres se mueven fundamentalmente por interés propio. Las preferencias personales son reveladas por sus opciones, considerando que su racionalidad depende de la consistencia de su conjunto de preferencias.	La diferencia entre funcionamientos y bienes estriba en que los bienes son objetos que la persona puede utilizar mientras que el funcionamiento se refiere a aspectos de la propia forma de vivir.
Al establecer un nexo de definición muy estrecho entre: elección-preferencia-racionalidad, se iguala el bienestar de una persona con la satisfacción de sus preferencias.	La diferencia entre funcionamientos y utilidades radica en que las utilidades se refieren a términos cuantitativos de producción, mientras que los funcionamientos aluden a cualidades de la manera de vivir.
Este enfoque evalúa: - La utilidad personal (concentrándose en los valores y en la felicidad personal). - El ingreso (como opulencia absoluta o relativa) - La libertad, entendida como "libertad de".	Este enfoque evalúa: - Las capacidades para funcionar. - La identificación de los diferentes tipos de funcionamientos y su valor respecto al contexto. - La libertad, entendida en sentido positivo: "libertad para" llevar diferentes tipos de vida.
Las utilidades son una unidad de medida del placer o la felicidad, desde ellas se evalúa el bienestar.	La unidad de medida es la capacidad de la persona, desde la posibilidad de llevar diferentes modos de vida se evalúa el bienestar.
Los actos de los seres humanos se valoran en la medida en que producen utilidad.	- Los actos y estados humanos por sí mismos, aunque no produzcan utilidad.
Los medios (entendidos como recursos y bienes primarios) establecen los criterios del bienestar.	Los criterios de bienestar están determinados por el conjunto de capacidades que la persona ha podido desarrollar.
La justicia se establece en relación al acceso de las personas a los bienes primarios y a los recursos.	La evaluación de la justicia es representada por la capacidad de la persona para alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos.

6.1.3. La opción

El tercer término que vamos a clarificar va unido al concepto de libertad, optar es ejercer la libertad. En la teoría de Sen la libertad se define en sentido positivo como "libertad para", contraponen este concepto al que llama negativo: "Libertad de". Esta distinción va unida al objetivo último de la libertad, en el caso de la libertad negativa el objetivo sería obtener medios, mientras que la libertad positiva persigue fines. Es importante señalar aquí que lo que busca el desarrollo humano es más la libertad de lograr que el logro en sí. Esta distinción puede parecer insignificante, o demasiado sutil pero va muy unida a la diferencia entre fines y medios, si convertimos el logro en un fin, podemos dañar en el proceso a la esencia misma de la libertad, en cambio si nuestro fin es la creación de un ambiente social o unas condiciones adecuadas para que exista "la libertad

para lograr” el logro se obtiene de igual manera pero sin los posibles daños colaterales. Debemos diferenciar la “obtención del bienestar” con la “libertad para el bienestar”. El actuar libremente y ser capaz de elegir puede conducir directamente al bienestar. Para Sen la libertad efectiva está representada por la capacidad de la persona para alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos, equivale a decir que la libertad se hace efectiva cuando una persona tiene la capacidad de elegir entre vidas alternativas valiosas.

Sen evalúa desde esta perspectiva las demandas de los individuos a la sociedad en términos de la libertad para lograr el bienestar, en vez de términos de logros de bienestar. Considera que si la estructura social es tal que a un adulto se le da la misma libertad que a otros, pero a pesar de ello desperdicia las oportunidades, se puede afirmar que no estuvo aplicada ninguna injusticia.

Otro aspecto importante para Sen es la evaluación instrumental de la ventaja de tener más opciones en el futuro, no sólo vivir libremente el presente, esta condición es la base de la sostenibilidad del desarrollo.

Afinando un poco más recordamos como en la teoría de Sen ser libre para vivir en la forma que uno quiere depende de las elecciones de otros, es por lo tanto un error considerar la libertad sólo en términos de la elección activa por uno mismo. La vida pública y las acciones gubernamentales pueden reforzar la habilidad para lograr funcionamientos valiosos o pueden anularla. Por ejemplo “estar libre del hambre”, “estar libre del paludismo” o “estar libre del SIDA”, depende de una determinada política pública que transforma los ambientes epidemiológico y social.

El término “optar” nos ha llevado al concepto de libertad, lo que implica concebir el desarrollo como un proceso de liberación. En el mundo actual, la libertad supone la previa liberación. Como indica Sen:

“El desarrollo requiere la eliminación de las principales fuentes de falta de libertad: la pobreza y la tiranía, las pocas oportunidades económicas y las sistemáticas privaciones sociales, el desdén de los servicios públicos y la intolerancia o la intromisión de Estados represivos”. Sen, (1999:3)¹⁷⁵.

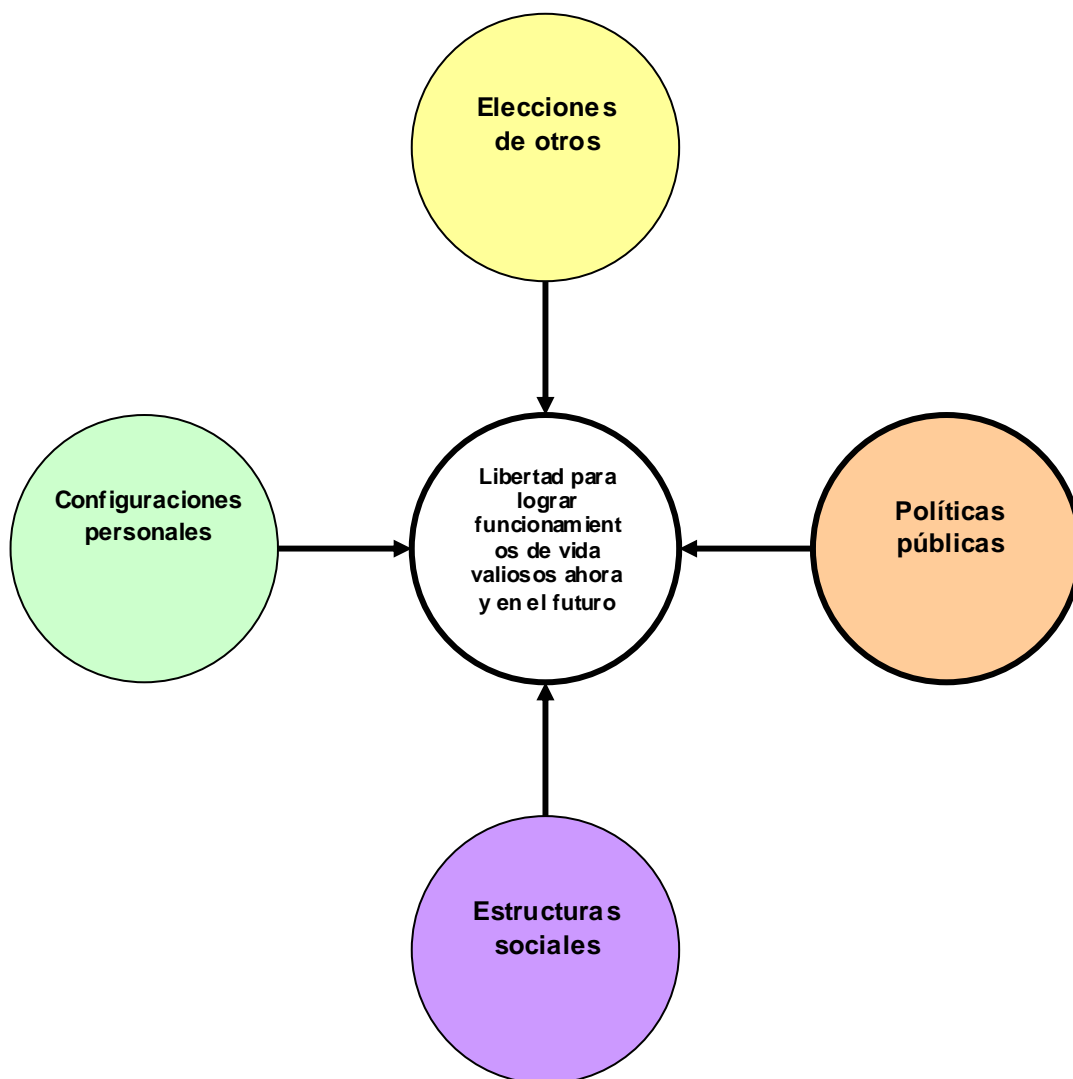
El subdesarrollo implica la ausencia de libertad y el desarrollo es el proceso que elimina las carencias de libertad y de extender las libertades sustantivas de diferentes tipos que la gente tiene razón en valorar. La libertad es a la vez fin y medio. Amartya Sen hace una lista de las carencias de libertad, en un primer grupo incluye el estar libres de las hambrunas y de la desnutrición crónica, el acceso efectivo a la atención de la enfermedad, entre otras incluye lo que constituye el mayor fracaso de Todos, la mortalidad prematura de pobres y de mujeres. Un segundo tipo es el referido a las libertades políticas y derechos civiles básicos. Las libertades son vistas por Sen en distintos planos, como lo son las del campo económico cuando se afirma que *“a veces la falta de libertades sustantivas se relaciona directamente con la pobreza económica, que le quita a la gente la libertad para satisfacer el hambre, para lograr suficiente*

¹⁷⁵ SEN, Amartya. (1999): *Development as Freedom*. Nueva York Alfred Knopf.

nutrición o para comprar remedios contra enfermedades tratables". Sen, (1999:4)¹⁷⁶.

Organigrama sobre los condicionantes de la libertad

En el siguiente organigrama vamos a mostrar los condicionantes de la libertad, condicionantes que la limitan pero que a la vez la definen:



Otra distinción muy trabajada por Sen es la que separa las libertades sustantivas de las instrumentales que divide en cinco tipos: las políticas, las de acceso a los servicios económicos, las oportunidades de acceso a los servicios sociales, las garantías de transparencia y la seguridad protectora. Sen, (1999:10)¹⁷⁷.

Una distinción adicional es la que separa la libertad de bienestar de la libertad de protagonismo o de agencia. La primera "se centra en la capacidad de una persona para disponer de varios vectores de realización y gozar de las correspondientes consecuencias de bienestar". Sen, (1997:83)¹⁷⁸. Por otro lado

¹⁷⁶ SEN, Amartya. (1999): Ibidem ant.

¹⁷⁷ SEN, Amartya. (1999): Ibidem ant.

¹⁷⁸ SEN, Amartya. (1997):83. *Bienestar justicia y mercado*. Barcelona, PAIDOS e ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

la libertad de ser agente de una persona se refiere a que la persona es libre de hacer y conseguir en la búsqueda de cualesquiera metas o valores que considere importantes. Sen, (1997:85-86)¹⁷⁹. De aquí deriva el tema de la responsabilidad que es crucial en Sen y se deriva de la concepción de libertad. Por eso “*La importancia de la faceta de agente, en general, tiene que ver con la concepción de las personas como agentes responsables. Las personas han de entrar en los cálculos morales no sólo como personas cuyo bienestar exige interés, sino también como personas a las que hay que reconocer que son agentes responsables*”. Sen (1997:86-87)¹⁸⁰. Nos interesa detenernos en esta idea de la libertad ligada a la responsabilidad porque de ella podemos derivar al concepto de ciudadanía global:

“La libertad de protagonismo que tenemos individualmente está constreñida por las oportunidades sociales, políticas y económicas que tenemos a nuestra disposición. Hay una complementariedad profunda entre el protagonismo individual y los acuerdos sociales. Es importante darle un reconocimiento simultáneo a la centralidad de la libertad individual y a la fuerza de las relaciones sociales sobre la extensión y alcance de la libertad individual. Para contrarrestar los problemas que enfrentamos, tenemos que ver la libertad individual como un compromiso social”. Sen, (1999/xi-xii)¹⁸¹.

En Sen la interrelación de libertades es importante, porque la efectividad de la libertad como un instrumento reside en que las diferentes clases de libertad se interrelacionan entre sí, y la libertad de un tipo ayuda mucho al avance de la libertad de otros tipos.

Concebir el desarrollo como un proceso de liberación ha sido un concepto clave en los últimos trabajos de Sen: “*la gente tiene que ser vista (...) como activamente incorporada –dadas las oportunidades- en configurar su propio destino, y no simplemente como receptores pasivos de los frutos de ingeniosos programas de desarrollo*”. Sen (1999:19)¹⁸². La preocupación por lo que la gente es, en contraposición a lo que la gente tiene, está en la médula del planteamiento de Sen, y es la esencia del concepto de Desarrollo Humano que defendemos. El concepto más importante de este enfoque es el de capacidades, que refleja varias combinaciones de desempeños (actuaciones y maneras de ser que las personas pueden lograr). Supone una cierta visión de la vida como una combinación de varias actuaciones y maneras de ser. La capacidad refleja la libertad de una persona para escoger entre distintas maneras de vivir. La motivación subyacente (el enfoque sobre la libertad) está bien captada por el llamado de Marx, en el sentido de que necesitamos “*reemplazar la dominación de las circunstancias y el azar sobre los individuos por el dominio de los individuos sobre el azar y las circunstancias*”. Sen (1989:44)¹⁸³.

¹⁷⁹ SEN, Amartya. (1997): Ibidem ant.

¹⁸⁰ SEN, Amartya. (1997): Ibidem ant.

¹⁸¹ SEN, Amartya. (1999): Xi-xii. Op. cit.

¹⁸² SEN, Amartya. (1999): Ibidem ant.

¹⁸³ SEN, Amartya. (1989): “Development as Capability Expansion”. *Journal of development Planning*. N° 19.

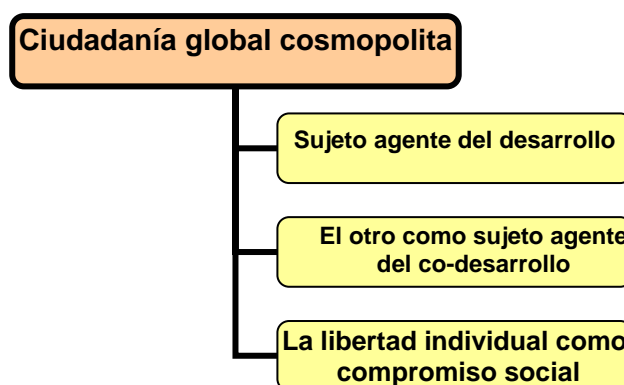
Surge la idea de que las personas tienen que tener protagonismo y un papel como agentes de su propio destino. Para lograrlo necesitan prepararse para implementar sus habilidades y así acceder a hacer una gama más amplia de actividades, pero sobre todo hay que prepararse para ser capaces de descubrir y eliminar las restricciones sociales, como discriminaciones, que puedan impedir que alguna de esas posibilidades sea escogida por la persona que tiene las habilidades necesarias para ello. Se trata de la libertad realmente ejercitada tras haberla usado para ampliar el horizonte de opciones y para liberarse de restricciones. Se trata de ser libres para ejercer dicha libertad al servicio de objetivos que consideramos valiosos, que corresponden con nuestra vocación, con nuestras habilidades innatas.

Vinculación del concepto de ciudadanía con la libertad

El término “optar” nos llevó al concepto de libertad que nos ha hecho concebir el desarrollo como un proceso de liberación y que nos conduce al sujeto actor y receptor del desarrollo. Ese sujeto debe tener la dignidad de ciudadano con los deberes, derechos y responsabilidades que le confiere esa atribución.

Organigrama sobre la vinculación entre libertad y ciudadanía

Hemos dedicado ya un extenso capítulo para tratar tan importante punto, en este apartado nos compete simplemente señalar los hilos conductores de toda esta estructura fundamental, vamos a esquematizarlos en el siguiente organigrama:



Crear un nuevo modelo de ciudadanía es la base para la viabilidad del Desarrollo Humano y es una consecuencia directa del concepto de libertad positiva, con ello se amplían los instrumentos de desarrollo sostenible ya que provee razones para un comportamiento responsable, articula de manera adecuada la relación de la persona consigo mismo y con el otro, ya sea persona o entorno (grupo, estructura, sistema, planeta físico). Recordamos ahora la definición de Cortina (2004) que define al ciudadano como aquel que es su propio señor, junto a sus iguales. El que es dueño de su vida y hace su vida con otros iguales a él. Señor propio pero con otros.

6.2. ESPACIOS COMUNES ENTRE EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO Y EL DESARROLLO HUMANO

Lo que pretendemos es encontrar los lugares comunes entre el desarrollo humano y el aprendizaje artístico, espacios donde ambos coexisten y se realizan. La vinculación entre el Desarrollo Humano y la educación artística exige una investigación extensa que lleva primero por el camino de definición de las funciones del arte y con ello la determinación de un concepto base de educación artística.

La modernidad ha demostrado que la artisticidad no es inherente a los objetos, cualquier objeto o imagen o actividad puede ser valorada como arte, pero para ello ha de ser tomado como tal en el seno de una cultura. Incluso la propia existencia de una noción específica –arte- para designar determinadas prácticas es una cuestión cultural: nace en el mundo occidental para nombrar todo aquello que tiene una manera específica de simbolizar estéticamente. Es decir, que si bien el sentido estético y la vocación simbolizadora son inherentes a cualquier entorno humano, concebir los productos derivados de tales actividades como arte supone definirlos como hechos culturales y dotarlos de “instituciones específicas” que los singularicen en el seno de la cultura.

Agirre (2000)¹⁸⁴ resume esta situación definiendo a las artes tanto como un sistema simbólico (una red que permite la transacción de significaciones) como un sistema cultural (estructura en la que adquieren sentido determinados hechos humanos). Concebir el arte como un sistema simbólico que actúa en el seno de una cultura implica prestar atención, entre otras cosas, al tipo de relación que en cada caso se establece entre instituciones culturales y artísticas, ya que el arte para ser significativo, debe ser sistematizado y transformado en institución cultural.

Esto significa que tanto la idea de arte como la de obra de arte o la del artista, precisan para su imbricación en el tejido cultural, ser construidas en interacción con otras instituciones como la crítica el museo o las facultades de Bellas Artes, por poner algunos ejemplos. Y supone además, que tal anudamiento tiene lugar de una manera peculiar y específica según las circunstancias locales o históricas de cada contexto.

El término arte se viene utilizando hoy y entre nosotros básicamente para nombrar aquellas prácticas humanas que se clasificaron en el pasado siglo como Bellas Artes frente a la considerada artesanía. Dicho de otro modo, hoy entre nosotros se usa la noción de arte en su sentido pleno para tratar de y con aquellas prácticas o experiencias ejercitadas por los que socialmente y profesionalmente son considerados como artistas, sancionadas mediante la crítica artística, exhibidas en contextos artísticos, promovidas institucionalmente y profesionalmente por los profesionales del arte y vinculadas culturalmente al patrimonio artístico ya existente, es decir consideradas históricamente como la

¹⁸⁴ AGIRRE, IMANOL. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra.

continuación actualizada de las producciones artísticas del patrimonio cultural. En definitiva, las prácticas sujetas a las restricciones culturales de los contextos e instituciones de lo artístico.

En nuestra sociedad arte y artes plásticas suelen identificarse, mientras que en otras prácticas como cine, literatura o teatro el uso del término arte se suele emplear en sentido *calificativo* pero no en sentido *identificativo*.

Esta vinculación identitaria con una determinada tradición es uno de los rasgos más definitorios de los usos culturales que en la actualidad hacemos del conjunto de las prácticas estéticas, por eso una *performance* de Beuys es arte contemporáneo y un concierto es música contemporánea.

Paradójicamente la apertura liminar que ha propiciado que el término arte recoja bajo su acepción manifestaciones artísticas que trascienden el tradicional marco de las artes plásticas, resulta ser a la vez una ventaja y un problema para la educación artística posmoderna. La ventaja se deriva del hecho de que ofrece un mayor margen de maniobra para incluir entre las materias de estudio de la educación artística manifestaciones estéticas que una concepción decimonónica de lo artístico jamás hubiera permitido. El problema es que la apertura liminar desdibuja el actual marco académico que estructura el estudio de este tipo de saberes.

“Ante situación caben dos posiciones: redefinir el ámbito de trabajo de la educación artística al amparo de términos como cultura visual o arte popular o replantear la ordenación académica que separa el estudio de las artes plásticas de la música y de la literatura”. Agirre (2000:291)¹⁸⁵.

Exponemos la situación y la dejamos abierta como línea de una posible investigación posterior en la que se busque relacionar el concepto de Desarrollo Humano con un término que defina el área.

La reflexión sobre lo artístico abandona la vía ontológica de definir ¿qué es el arte? Para orientarse hacia una opción más circunstancial y dependiente de los usos, que se formularía mediante la pregunta ¿cuándo es arte? Goodman, (1978)¹⁸⁶. En esta línea vamos a encauzar nuestra búsqueda de relaciones: queremos encontrar cuándo es educación artística para el Desarrollo Humano. Buscamos espacios comunes de actuación.

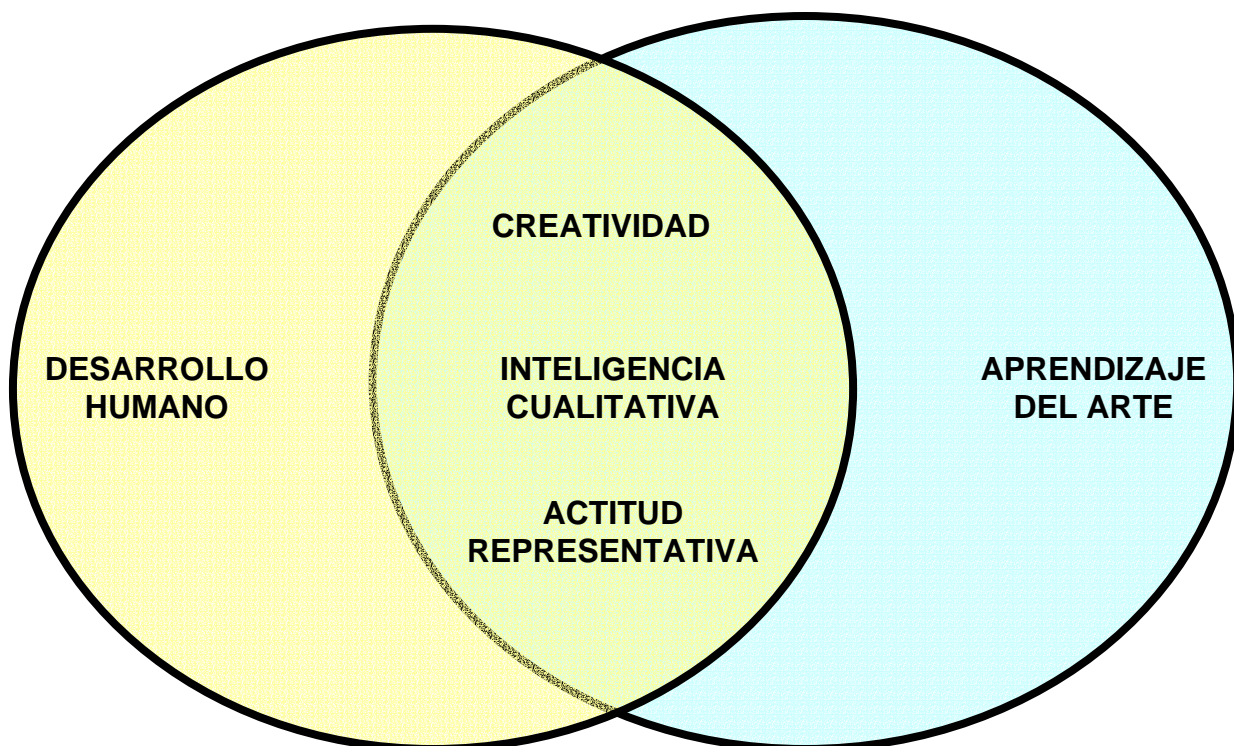
Para ello nos ceñiremos al aprendizaje artístico como actividad dentro de la educación general, obligatoria. Consideramos el aprendizaje del arte como una actividad educativa que desarrolla sobre el educando/a una serie de cualidades, actitudes e inteligencias. Encontramos tres características esenciales de este aprendizaje que forman lugares comunes con el Desarrollo Humano:

“La creatividad, la inteligencia cualitativa y la actitud representativa”.

¹⁸⁵ AGIRRE, IMANOL. (2000): Ibidem ant.

¹⁸⁶ GOODMAN. (1978): *Maneras de hacer mundos*. Madrid. Visor. (1990).

Organigrama de los lugares comunes entre el Desarrollo Humano y el aprendizaje artístico



6.2.1. La creatividad

En el diccionario de Psicología (1980:15)¹⁸⁷ se define la creatividad como:

“La creatividad es la disposición de crear que existe en estado potencial en todos los individuos y en todas las edades, dependiendo estrechamente del medio socio cultural. Esta tendencia natural a realizarse necesita condiciones favorables para que se exprese adecuadamente. El temor a desviarse y el conformismo social son la argolla de la creatividad”.

Menchen Bellón (1980)¹⁸⁸ considera que el ser creativo es “la dimensión más propia para hacernos y rehacernos”.

Crear significa dar vida, hacer que algo exista. La creatividad sería el proceso de producción de algo nuevo, presentar un problema a la mente y luego originar una idea, concepto, acción o forma, según líneas nuevas. La cualidad más importante que señala un producto como creativo es que expresa la búsqueda y la necesidad del hombre de hallar un sentido. La actividad creativa forma parte del proceso de crecimiento personal y es, a la vez, una expresión de dicho proceso. No se trata de hacer algo diferente sino que tiene relación más

¹⁸⁷ DIAZ, M.D. et al. (1980): *La creatividad en la EGB*. Madrid, Marova.

¹⁸⁸ MENCHEN BELLON. (1980): *Nociones sobre creatividad*. Citado en: LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M^a Ángeles. (2002): *Proyecto Docente*. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid, Universidad Complutense. Pp. 414.

bien con la cuestión de si lo que uno crea refleja verdaderamente la propia experiencia y los recursos íntimos, si lo que uno crea es genuino.

La creatividad en educación consiste en toda conducta espontánea, de cuanto tenga un acento personal y no meramente repetitivo. De todo aquello en lo que cada cual pueda reconocerse a sí mismo, todo lo que sencillamente pueda calificarse de original. La investigación de los procesos creativos se ha planteado desde una gama heterogénea de disciplinas. Filósofos, psicólogos, científicos, artistas y escritores han aportado sus respectivas aportaciones, reflejando cada grupo profesional su punto de vista particular. La estructura misma de la experiencia creativa es muy compleja. Por todo esto los datos que se disponen en torno al tema de creatividad guardan a veces poca correlación e incluso tienen abiertas discordancias y contradicciones. Pero no hay ninguna discrepancia en la afirmación de que la creatividad es una condición-cualidad indispensable y específica del aprendizaje artístico.

Vamos a intentar comprender qué es la creatividad analizando los componentes del acto creativo:

1. Es un acto indivisible, de una unidad global del comportamiento.
2. El acto culmina en la producción de objetos o de formas de vida diferenciadas.
3. Proviene del desarrollo de determinados procesos mentales.
4. Experimenta variaciones en común con transformaciones específicas de la personalidad.
5. Se produce dentro de un tipo de ambiente determinado.

Condiciones para la creatividad

Ralph Hallman (1976)¹⁸⁹ propone una serie de condiciones que él llama necesarias y suficientes de la creatividad:

Conectividad

El ser humano no puede crear a partir de la nada. Necesita trabajar con materiales que ya le han sido dados. Por lo tanto se le impone la necesidad de crear estableciendo una relación distinta entre elementos ya existentes previamente. Estas conexiones son genuinamente originales y no simplemente mecánicas. El criterio de conectividad establece que la creatividad tiene que ver con las estructuras de relación; implica una fusión de elementos dentro de estas estructuras nuevas, más bien que una ordenación mecánica de los mismos.

Originalidad

Las observaciones empíricas identifican esta cualidad como esencial a todos los productos que han tenido su origen en procesos creativos. Esto implica los aspectos de: novedad, cualidad imprescindible y característica de la

¹⁸⁹ HALLMAN, Ralph. (1976): "Condiciones necesarias y suficientes de la creatividad". En: *Implicaciones educativas de la creatividad*. CURTIS, J. (et al.). Salamanca, Editorial Anaya.

originalidad; impredecibilidad, la creatividad desconecta los objetos de los posibles lazos causales; realidad única irrepetible, los productos originales carecen de precedentes; elemento de sorpresa, efecto psicológico que producen las combinaciones nuevas al espectador.

El criterio de no-racionalidad

La actividad combinatoria tiene lugar en formas de operaciones inconscientes que no pertenecen al ámbito mental de la racionalidad, ni se hayan controladas de un modo consciente. Son procesos mentales inconscientes responsables de la función de metáfora en el acto de fundir las imágenes dentro de los moldes de las creaciones nuevas.

El criterio de autorrealización

Se identifica creatividad con autoformación. Es una característica universal de las personas que se auto-realizan. Conlleva un cambio fundamental en la estructura de la personalidad, este cambio es en la dirección de la plenitud de realización de la persona.

Apertura

La apertura significa ausencia de rigidez, tener una mente capaz de innovaciones con el coraje de salir de lo habitual y de apuntar a situaciones nuevas. La flexibilidad constituye una extensión de los rasgos de receptividad y tolerancia de la ambigüedad. Estas últimas características permiten al ser humano asumir el cambio y sacar provecho de él.

Naturaleza del proceso creativo en el aprendizaje artístico

El proceso creativo dentro del aprendizaje artístico es un proceso intelectual cuyo resultado es la producción de ideas nuevas y valiosas al mismo tiempo, que acaban en representaciones artísticas, ya sea por medio de artefactos, o de otro tipo de plasmación artística (gracias a la indefinición liminar del arte el campo de la representación artística no puede reducirse al concepto tradicional de obra-objeto).

La primera condición para que surjan ideas y de esta forma se pueda iniciar el proceso creativo es una actitud de apertura que nos permita entrar en nuevas vivencias y que nos sensibilice a lo que sucede en nuestro entorno. La segunda condición es el deseo de plasmar la experiencia adquirida.

En el proceso creativo se movilizan cualidades contradictorias pero recíprocas: actividad y pasividad, receptividad y productividad, conciencia e inconsciencia. Tiene cuatro etapas, que pueden variar en importancia y duración de una persona a otra.

Etapas del proceso creativo

La primera es de preparación: Es el momento de sumergirse en un problema. Es cuando el pensamiento creador se inicia a causa de la entrada en

acción de un problema. Suele ser la etapa más larga, ya que implica acumular información y documentación.

La segunda es de incubación: Se caracteriza por una forma latente de actividad; es el momento en que actúa el subconsciente y entra en función la imaginación y la fantasía. A veces supone un alejamiento del problema para tomar perspectiva. Pero la persona se siente desconcertada, sin ver solución al problema.

La tercera es la de la iluminación (esta etapa se puede también llamar inspiración). Suele ser inesperada, y con un sentimiento de certidumbre. Es un momento de concentración relajada en el que se muestra inesperadamente la solución buscada.

La cuarta etapa es de verificación de lo realizado: una auto-evaluación única de nuestras acciones y creaciones. Las ideas recibidas en el periodo de inspiración son probadas, organizadas y reciben una forma y expresión apropiadas.

La creatividad depende de que la persona sea capaz tanto de usar como de anular las funciones de su yo. En la primera y cuarta etapas es importante utilizar las funciones del "yo", tanto para determinar un problema como para la evaluación crítica de la inspiración. Durante la segunda y tercera etapas es esencial tener la capacidad de anular las funciones del yo y el control de sí mismo. El valor que se le atribuye a esto para el trabajo de creación se apoya en la creencia de que el inconsciente mismo produce elementos de formas espontáneas y posee un orden oculto que surge de niveles más profundos. La efectividad potencial de las dos etapas intermedias en el proceso creativo depende de la capacidad de suspender el control del yo, de arriesgarse a estar en incertidumbres, misterios y dudas. El proceso de creación requiere que una persona sea capaz de oscilar libremente entre periodos de trabajo consciente y otros de aceptación pasiva. Lograr establecer interacción e interdependencia entre consciente e inconsciente.

La creatividad cualitativa

Eisner (1995)¹⁹⁰ desarrolla una tipología de la creatividad que él denomina cualitativa:

Ampliación de límites

En toda cultura, los objetos aparecen insertados en distintos campos mentales. Estos campos están limitados de tal manera que permiten que quienes forman parte de la cultura sitúen un objeto en cierto contexto significativo, contexto en el que normalmente se halla el objeto. Estos campos ofrecen también cierta economía psíquica, un modo de separar en partes el mundo para que los objetos que están dentro de él puedan clasificarse significativa y eficazmente. Además ofrecen a la cultura una serie común de

¹⁹⁰ ELLIOT. W. EISNER. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós. (Original de 1972).

expectativas objeto-campo que actúan para disuadir a los individuos de esa cultura de realizar acciones extrañas. Los campos especifican e incentivan conductas aceptables, estereotipadas y restringidas por parte de los individuos que actúan dentro de los límites de estos campos. Sin embargo algunos individuos son capaces de agrandar estos límites. El proceso de agrandar o redefinir los límites de objetivos comunes se denomina ampliación de límites. La ampliación de límites es la capacidad de alcanzar lo posible mediante la ampliación de lo dado.

Invención

La invención es el proceso de emplear lo conocido para crear un objeto o clase de objetos esencialmente nuevos. Crear un nuevo objeto mediante la reestructuración de lo conocido. Es básicamente un proceso “bi-asociativo” en el cual el creador descubre que dos campos que normalmente se han considerado distintos podrían ensamblarse para establecer una nueva relación productiva.

Ruptura de límites

Se define como el rechazo o revocación de concepciones aceptadas y la problematización de lo dado. Este tipo de conducta es probablemente característica del más alto nivel de cognición. En la ruptura de límites, la persona descubre lagunas y limitaciones en las teorías actuales y procede a desarrollar nuevas premisas que contengan sus propios límites.

La organización estética

Se caracteriza por la presencia de un alto grado de coherencia y armonía. El individuo que muestra este tipo de creatividad otorga orden y unidad a los problemas, su interés predominante consiste en la organización estética de componentes cualitativos. Las decisiones sobre la colocación de los objetos se realizan a través de lo que podría denominarse una creatividad cualitativa.

La personalidad creativa

No hay ningún estereotipo claro del ser humano creador. Sin embargo existen ciertas similitudes en todos:

- Tienen gran curiosidad intelectual.
- Tienen pocos bloqueos mentales. Se comprenden a sí mismos teniendo mayor percepción de sus características psicológicas.
- Muestran empatía hacia la gente y tolerancia ante las ambigüedades y las ideas divergentes.
- Son independientes, y se hallan bastante liberados de restricciones e inhibiciones convencionales.

Heinet Gotfried (1979)¹⁹¹ enumera algunas características de las personalidades creativas:

¹⁹¹ HEINET, Gotfried. (1979): *Maestros creativos, alumnos creativos*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

- Sensibilidad. Tienen una aguda percepción del otro, de sus sentimientos y necesidades. También tienen una gran sensibilidad para descubrir las deficiencias y los problemas.
- Fluidez. Es la capacidad de sacar permanentemente ventaja de la situación que se está desarrollando. El individuo creativo tiene una gran fluidez creadora, ofreciendo respuestas múltiples e inusuales que corresponden a categorías diferentes.
- Flexibilidad. Se adaptan rápidamente a situaciones nuevas y a los cambios. Tienen gran facilidad para colocarse en puntos de vista dispares.
- Originalidad. Con novedad, eficacia y gran capacidad de inventiva.
- Capacidad de redefinición. Es la habilidad de transformar algo en otra cosa, empleándola para funciones que no son la suya específica.
- Capacidad de análisis. Supone la capacidad de analizar los componentes de un proyecto y comprender sus relaciones, extrayendo nuevos sentidos y relaciones.
- Capacidad de síntesis. Enlazando varios elementos para formar un todo novedoso.
- Coherencia de organización. Capacidad para utilizar con el máximo de eficacia todos los elementos, sacando el máximo provecho y logrando que nada sea inútil.
- Facilidad para la comunicación. Se anticipa a las necesidades de los demás para darles forma y expresión.

Vamos a utilizar a continuación el estudio Guilford (1976)¹⁹² sobre los factores que favorecen y obstaculizan la creatividad.

Factores que obstaculizan la creatividad

Existen tres tipos diferentes de bloqueos presentes en individuos que inhiben la creatividad, los bloqueos perceptuales, los culturales y los emocionales.

Bloqueos perceptuales

- Dificultad para aislar el problema. Sería la incapacidad de separar el problema real con los problemas con los que está relacionado, por una dificultad de enfocar con precisión un problema específico.

¹⁹² GUILFORD, J. (1976): "Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad". En: CURTIS, J. (et al.). Op. cit.

- Dificultad por una limitación excesiva del problema. Aparece cuando no se tiene en cuenta el ámbito que rodea el problema, cuando existe una incapacidad de ver el problema expresado en términos distintos.
- Incapacidad de definir términos.
- Incapacidad de utilizar todos los sentidos.
- La dificultad de percibir relaciones remotas.
- Dificultad en no investigar lo obvio.

Bloqueos culturales

La sociedad traza reglas de conducta, de pensamiento y de acción. Moldea individuos conformistas que actúan de determinada manera simplemente porque así es la costumbre. Estas actitudes son contrarias a la creatividad que requiere que las maneras de hacer las cosas sean desafiadas, investigadas y si es necesario cambiadas. Los bloqueos culturales a la creatividad tienen como origen todas las fuerzas de la sociedad que han modelado nuestras vidas, empiezan en el hogar, continúan en la escuela y siguen en el trabajo:

- El deseo de adaptarse a una norma aceptada: Es el temor a ser diferente y por eso a no ser aceptado, esto hace que el individuo vaya corrigiendo su propia conducta para lograr que su comportamiento sea idéntico al de todos, que no desarrolle rasgos de la personalidad que puedan parecer extravagantes.
- El buscar ser ante todo prácticos y económicos.
- Las actitudes competitivas. Se produce un estancamiento de ideas. La competencia en sí misma implica que uno está trabajando contra otros, lo que provoca una actitud de rigidez y falta de apertura a lo distinto ya que se ve al otro como enemigo.
- Los medios autoritarios: Inhiben el aprendizaje para ser libres, para auto-dirigirse y ser auto-responsables. La educación autoritaria da mucha importancia a que el alumnado cumpla las órdenes, hagan lo que se les indica y resuelvan problemas que tienen respuestas fijas y determinadas.
- Excesiva preocupación por el éxito: Agota las energías de los procesos creativos y los centraliza sobre los resultados.

Bloqueos emocionales

Estos bloqueos están dentro de nosotros mismos, determinados en parte por las tensiones de la vida cotidiana. Son temores irracionales, ansiedades que nos impulsan a que rehusamos tomar las actitudes acordes con nuestras ideas y convicciones:

- Temor a equivocarse o a hacer el ridículo. De este bloqueo surge la incapacidad para hacer preguntas o para mostrar resultados. Es consecuencia de una gran inseguridad y de falta de confianza en uno mismo.
- Rigidez de pensamiento. Puede ser provocado por un deseo excesivo, que puede llegar a ser patológico, de seguridad. La rigidez de la

personalidad es una fachada que se erige para proteger nuestro verdadero yo.

- Temor de los superiores y desconfianza de los compañeros y subordinados. Pueden estar originados por una falta de seguridad.
- Falta de impulso para poner en marcha una solución.

Factores que favorecen la creatividad

El ser humano tiene que vencer las dificultades e inhibiciones radicadas en la propia persona a fin de crear las condiciones previas necesarias para desplegar las fuerzas creativas.

- Ausencia de egoísmos. Una de las condiciones más importantes e imprescindibles para un comportamiento creativo consiste en vencer las barreras e impedimentos arraigados en la propia persona, esquemas conscientes e inconscientes que están destinados a asegurar al propio yo. No es posible la creatividad sin un mínimo de íntima libertad.
- Ausencia de conflictos, angustias y obsesiones. Las obligaciones profesionales, la presión social con sus exigencias de conformismo y rendimiento, el miedo al propio fracaso, al riesgo, limitan considerablemente el campo de acción de la creatividad.
- Ausencia de stress: bajo el stress la persona está sometido a exigencias tan severas del mundo exterior que sus reacciones impiden el desenvolvimiento de la creatividad.
- Necesidad de un ascetismo informativo. La inundación de informaciones excesivas a las cuales se ve expuesto el ser humano moderno, por los medios de comunicación masiva, anonada todo pensamiento profundo.
- Necesidad del diálogo y del grupo. El comportamiento creativo requiere el diálogo, ya que le sirve para precisar y corregir el pensamiento propio. El fenómeno de grupo proporciona condiciones favorecedoras de la creatividad.
- Identificación con el objeto: el comportamiento creativo implica una identificación con el objeto del pensamiento a tal punto que el individuo se absorbe con él.
- Integración del pensamiento convergente y del divergente. El equilibrio creativo está formado por disciplina mental y ocurrencia libre, concentrada elaboración e imaginación productiva, actitud de trabajo y de juego, intensa actividad y meditativa reflexión.

Características de una enseñanza creativa

La enseñanza creativa es la mejor manera de promover la conducta creativa en el alumnado. Algunas de sus características son las siguientes. Hallman, (1975)¹⁹³:

¹⁹³ HALLMAN, Ralph. (1975): "Técnicas de enseñanza creativa". En: *Estrategias para la creatividad*. DAVIS, G. (et al.). Buenos Aires, Editorial Paidós.

- Permitir el aprendizaje auto-iniciado por parte del alumnado. La actividad personal lleva al alumnado a explorar, a la experimentación, a formular hipótesis. Mantiene la cualidad de espontaneidad y auto-asombro del aprendizaje.
- Crear un medio de aprendizaje no autoritario: el estado de libertad facilita la creatividad.
- Alentar a aprender más, a saturarse con información y significados.
- Estimular los procesos intelectuales creativos. Inducir al alumnado a buscar nuevas conexiones con los datos, a correr riesgos intelectuales, a experimentar relaciones espaciales y estructurales entre las cosas.
- Promover la flexibilidad intelectual entre el alumnado: alentar para buscar nuevos significados en los materiales familiares y viejos significados en nuevos contextos.
- Fomentar la auto-evaluación del adelanto y del rendimiento individual.
- Ayudar al alumnado a ser personas más sensibles, a los demás, a los problemas sociales y personales y a todos los estímulos externos.
- Desarrollar la capacidad de preguntar. Enseñar como hacer preguntas operacionales y abiertas, tanto por parte del alumnado como desde el profesorado. El profesorado creativo hace preguntas que no tienen respuestas predeterminadas, sino que conducen a la exploración y fomentan la curiosidad.
- Proporcionar al alumnado de materiales, herramientas, estructuras e ideas que puedan manipular y manejar activamente.
- Ayudar a la superación y el fracaso. Enseñar a vivir con incertidumbres y ambigüedades.
- Inducir a considerar los problemas como un todo, a destacar las estructuras totales más que los elementos parciales, adicionales.

La creatividad social como elemento para el Desarrollo Humano

Si analizamos la relación entre la conformidad y el carácter podemos descubrir dos tipos de individuos, el que acusa gran conformidad de comportamiento y el que se caracteriza por su independencia e inconformidad. Las personas que manifiestan una conducta conformista y convencional pertenecen en su mayoría a lo que se podría denominar personalidad autoritaria. Caracterizada por los siguientes rasgos: rigidez e inflexibilidad, prefiere los términos absolutos, no gusta de someter a examen sus ideas y huye de la introspección, es sistemáticamente hostil y tiene prejuicios frente a grupos ajenos al suyo propio, tiende a hacer todo aquello que está prescrito, máximo control de impulsos e inhibición. Son personas inseguras, carentes de confianza en sí mismas, que se sienten amenazadas y que tienden a un estilo cognoscitivo rígido, concreto y acomodaticio. Las personas que dan muestras de independencia en su comportamiento parecen hallarse en posesión de las siguientes características: carencia de sentimientos de inferioridad de autocontrol rígido y de actitudes autoritarias, individuos con confianza en ellos mismos, independientes en sus juicios y capaces de pensar por sí mismos. Son sujetos creadores, flexibles y fluidos. Sus percepciones y conocimientos son singulares, para abordar los problemas se muestran intuitivos, empáticos y perceptualmente abiertos.

En nuestra sociedad no se alienta la creatividad ya que las presiones sociales en favor del conformismo son tan intensas que las desviaciones frente al mismo son objeto de sanción directa o indirectamente. Una sociedad que aliente a la creatividad tendría que incorporar un sistema de valores que implicase una visión positiva del cambio y de la innovación. Esto no ocurre porque vivimos en sociedades apoyadas en sistemas desiguales que necesitan de individuos conformistas para mantenerse. Los sectores privilegiados preservan su poder a través del control de la cultura y de la educación, dificultando el proceso de movilidad social. La manera de empezar a construir una cultura para el Desarrollo Humano comienza con el desarrollo de una educación distinta que promueva la creatividad.

Hasta ahora hemos analizado la creatividad primero como concepto y después desde sus implicaciones en las actitudes de las personas. Hemos visto como es un componente básico del trabajo artístico y por tanto esencial en el aprendizaje del arte. Produce y posibilita el arte, pero también es consecuencia del aprendizaje artístico.

La creatividad se puede ver también desde una perspectiva social -como capacidad colectiva- y es desde ahí como vamos a vincularla con el Desarrollo Humano, la creatividad es una causa y una consecuencia al mismo tiempo: produce y posibilita Desarrollo Humano, a la vez si existen condiciones para el Desarrollo Humano la sociedad se convierte inevitablemente en creativa.

Para desarrollar este punto vamos a utilizar una investigación de Fernando Cembranos (1997:62)¹⁹⁴ en la señala varios aspectos de la creatividad que nos parecen principales:

- 1) La creatividad debe de servir para resolver las necesidades humanas relevantes, entendiendo por necesidades tanto las carencias y los problemas sin resolver como el desarrollo de las potencialidades y de las colectividades.
- 2) El proceso creativo abarca la percepción del problema o lectura de la realidad, el procesamiento de la información, la producción de las ideas y la manifestación o realización de las mismas. No tiene sólo que ver con manifestaciones artísticas, permite revisar las categorías con las que se percibe el mundo, las formas de pensamiento y de procesamiento de la información y la estrategia de resolución de problemas.
- 3) No es sólo un proceso mental individual, es también una capacidad colectiva e histórica que produce respuestas diferentes al estar y cómo estar en la tierra. Para que sea una capacidad colectiva requiere la posibilidad de tener un espacio real sobre el que decidir y crear. Como proceso colectivo e histórico necesita de diversidad de cerebros que conscientemente o no intervienen en la producción de soluciones diferentes.

¹⁹⁴ CEMBRANOS, F. (1997): "Una dimensión social de la creatividad". En: MARTÍN FRANCES, S. y PIÑAGO, CH. (coord.) *Juegos de sentido*. Madrid, Popular.

- 4) No se puede hablar de creatividad sin hablar de diversidad, la diversidad es la plasmación de la creatividad acumulada: *“La huella de la creatividad está impresa en la diversidad de soluciones acumuladas para sobrevivir y vivir bien y que todavía puede encontrarse en aquello que no ha sido homogeneizado. Las casas y las formas de construirlas, el aprovechamiento de las diferentes energías (renovables hasta hace poco), los acarreos, las músicas, las formas de aprender, la creación de palabras, las manifestaciones para celebrar la vida, los juegos, las formas de resolver conflictos, son expresiones de la creatividad social”* (Cembranos, 1997:69).

La creatividad social reivindica lo diverso, se opone a la homogeneización, a la usurpación de los espacios de decisión. La creatividad social pierde el respeto a lo obvio, mira en la bodega del cerebro y revisa lo que se da por sentado. Vence la resistencia que produce volver a procesar lo obvio. Las siguientes palabras de Cembrano nos remiten directamente al concepto de Desarrollo Humano.

“El pensamiento creativo puede centrarse en buscar fórmulas para repartir el trabajo, aumentar el poder de muchos, resolver el problema de los trabajos que nadie elegiría pero que son necesarios, desarrollar el comercio justo, crear proximidad –y no distancias-, cómo hacer para que las cosas duren más (...) o que haya menos cosas pero que sirvan para más funciones, (...) desarrollar una comunicación no agresiva, incorporar la razón en la resolución de conflictos, hacer que lo pequeño sea hermoso, autoconstruir la vivienda, saber seleccionar información relevante, desarrollar redes locales, recuperar la calle” (Cembranos, 1997:73).

Creatividad y componentes del Desarrollo Humano

La creatividad se relaciona directamente con los principales componentes del Desarrollo Humano en una doble dirección ya que los produce y a la vez es consecuencia de ellos.

La creatividad social produce libertad, igual que la creatividad individual conduce a la libertad personal, sin embargo si no tenemos un ambiente social libre no podremos desarrollar nuestra creatividad ni individual ni como capacidad colectiva. Recordemos como Guilford hablaba de los ambientes autoritarios como inhibidores y obstaculizadores culturales de la creatividad. El arte puede hacer que una sociedad logre expresar su falta de libertad y mediante la creatividad del acto artístico llegar a la libertad. Por eso se retroalimentan mutuamente. Este camino nos lleva a relacionar la creatividad con el empoderamiento:

Por otra parte la creatividad implica sensibilidad ante los problemas, y ante los impulsos externos, entraña permeabilidad ya que le es necesario el diálogo y el otro para existir, se identifica con el objeto y el grupo, por lo que la creatividad genera y a la vez es consecuencia de otro componente del Desarrollo Humano: la cooperación, basado en la interacción de los seres humanos y en la búsqueda de los intereses compartidos.

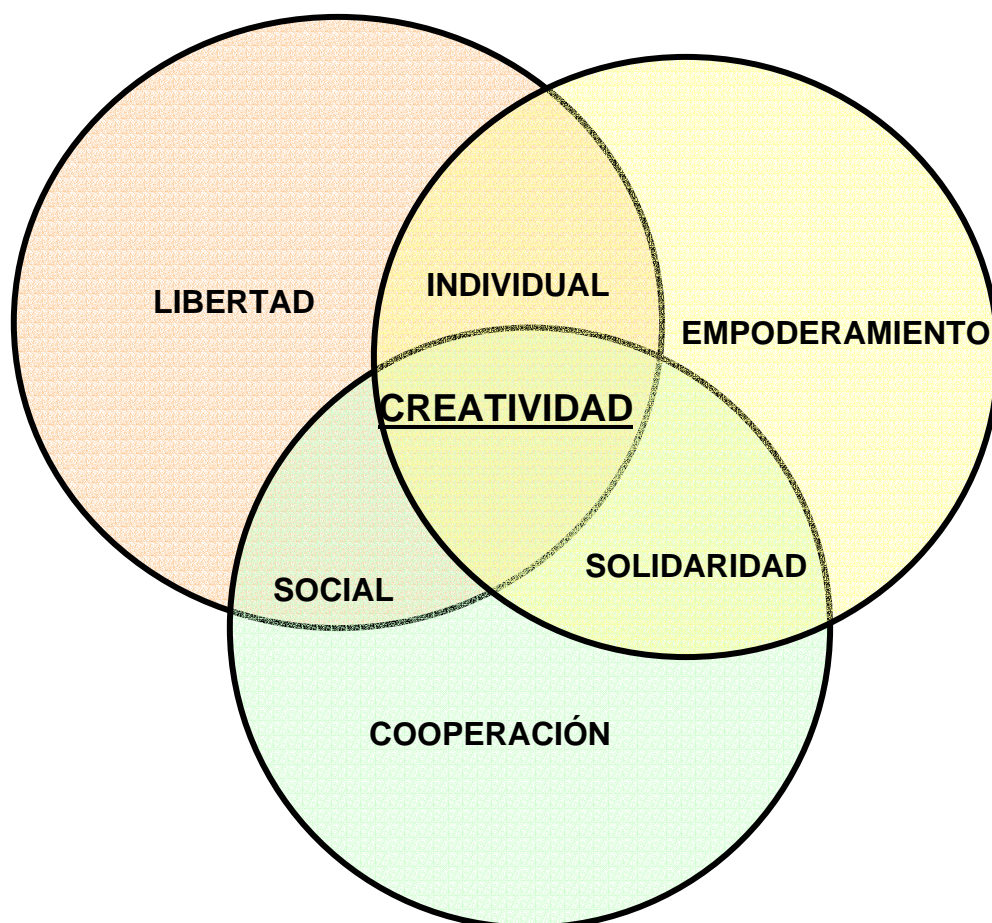
La creatividad implica productividad, ya que es un componente del acto creativo su resolución en la generación de algo nuevo y original. Queremos destacar que sin embargo la productividad más entendida como exigencia y competitividad es uno de los factores que obstaculizan la creatividad según Guilford. Por eso es desde el enfoque de productividad como ampliación personal de la capacidad y auto-superación, donde puede existir la creatividad.

La creatividad necesita seguridad, tanto seguridad primaria, como confianza en si mismo, como ausencia de conflictos en el entorno y en el ambiente. El ser creativo a la vez logra resolver los conflictos, por lo que la creatividad conduce también a la seguridad.

La creatividad necesita el entorno y lo valora, es sostenible por su misma permeabilidad, por la atención tanto a los medios como a los fines, y porque asegura el futuro en su capacidad continua de innovación y de novedad, ofrece alternativas viables y así la creatividad produce y es consecuencia de la sostenibilidad.

En el siguiente organigrama dibujamos como las relaciones entre estos componentes del Desarrollo Humano y la libertad comparten un núcleo común que es la libertad.

Organigrama de relaciones de la creatividad con componentes del Desarrollo Humano



Concluimos afirmando que la creatividad ya sea como capacidad individual o como capacidad colectiva conforma y posibilita una manera determinada de estar en el mundo que coincide con la propuesta de Desarrollo Humano. El aprendizaje artístico necesita, utiliza y genera creatividad. Ambos el Desarrollo Humano y el aprendizaje del Arte comparten claramente un espacio común que les vincula: *la creatividad*.

6.2.2. La inteligencia cualitativa

La educación en el arte y el desarrollo de la inteligencia cualitativa

La actividad artística desarrolla un modo de inteligencia que aumenta nuestra percepción y conlleva el uso de la "*capacidad espacial*", implicada en la concepción, percepción, cambio y transformación de figuras y elementos en el espacio. De forma paralela y complementaria a esta vinculación entre artes plásticas e inteligencia espacial existe un tipo de cualidad intelectual especial con rasgos más cualitativa y expresivamente vinculados a los procesos simbólicos no verbales. Este tipo de actividad se puede denominar "Inteligencia cualitativa", trata con la visualización de cualidades y está dirigida a su creación y control. Utilizando palabras textuales de Elliot Eisner (1998:20)¹⁹⁵: "*Las artes son casos paradigmáticos de inteligencia cualitativa en acción*".

Para John Dewey (1949)¹⁹⁶ la inteligencia es la forma en la que alguien se enfrenta a una situación problemática, la cualidad de una actividad realizada en beneficio de fines inherentemente valiosos. La inteligencia se convierte en algo más que una capacidad heredada al nacer, es un modo de acción que puede crecer a través de la experiencia. En este sentido la inteligencia puede ampliarse, y a la vez, al hacerlo nuestra relación con la realidad y nuestra conciencia del mundo también se amplían. Cualquier idea que ignora la función necesaria de la inteligencia en la producción de obras de arte se basa en la identificación del pensamiento con la utilización de un tipo especial de material, signos verbales y palabras. Pensar de forma eficaz en términos de relación e cualidades requiere tanto la utilización del pensamiento como pensar en términos de símbolos, verbales y matemáticos. Por lo tanto aunque las palabras se manipulen fácilmente de forma mecánica, la producción de una obra de arte auténtica probablemente requiera más inteligencia que lo que la mayoría de quienes se enorgullecen de ser intelectuales denominan pensamiento.

El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno natural. De ahí que la comprensión del aprendizaje artístico requiera que atendamos a cómo se aprende a crear formas visuales que tienen forma estética y expresiva, a cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la

¹⁹⁵ EISNER, Elliot. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Editorial Paidós.

¹⁹⁶ DEWEY, John. (1949): *El arte como experiencia*. México, Fondo de Cultura Económica.

naturaleza y a cómo se produce la comprensión del arte. A estos tres aspectos del aprendizaje artístico se les puede denominar aspectos productivo, crítico y cultural. Eisner, (1995)¹⁹⁷.

Todo conocimiento comienza en los sentidos, la enseñanza artística al desarrollar la percepción visual es clave en el pensamiento. Rudolf Arnheim: (1976:293)¹⁹⁸ analiza ampliamente en su obra los contenidos del pensamiento visual:

“Una vez que se halla reconocido que el pensamiento productivo en toda zona de la cognición es pensamiento perceptual, se pondrá en evidencia la función central del arte en la educación en general. En el taller es donde se puede dispensar el adiestramiento más eficaz del pensamiento perceptual”.

La inteligencia cualitativa se opone al enfoque meramente productivo de los procesos, al atender no sólo al fin sino también a los medios evita la instrumentalización de las personas y de la sociedad. El lenguaje de la eficacia y el control promueve la obediencia más que la crítica. Sin embargo la educación artística proporciona a los hombres nuevas oportunidades para el desarrollo al promover una sensibilidad más crítica y cualitativamente diferenciadora.

Rudolf Arnheim afirma que las personas maduran aumentando su capacidad de discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. La diferenciación perceptiva, así como la diferenciación cognitiva en general, se desarrolla progresivamente, haciéndose más compleja y refinada a medida que una persona aumenta su experiencia en un área. La capacidad de ver cualidades visuales en el entorno no tiene un solo desarrollo lineal que parte de las cualidades menos diferenciadas. El mundo visual es sumamente complejo y a medida que maduramos, aprendemos a reducir el mundo visual a ciertos símbolos visuales generales y discursivos para dichas cualidades. La esencia de la percepción consiste en ser selectiva. Las estructuras de referencia que utilizamos en el momento de observar, afectan a nuestra percepción, y en consecuencia determinan lo que vemos.

La adquisición de constancias visuales es extremadamente útil para la vida diaria. Normalmente, vemos las cosas de forma instrumental, o sea vemos los objetos antes de ser capaz de reconocerlos, clasificarlos o utilizarlos. En el campo de las artes visuales es preciso organizar estas constancias visuales, a fin de ver de qué manera está organizado el mundo visual. Las constancias visuales no son los únicos mecanismos cognitivos que afectan a la percepción visual; el dominio de diversas estructuras cognitivas, de estructuras de referencia o de conjuntos afecta también profundamente a todo cuanto percibimos en un campo visual. Lo que hacemos en una situación concreta depende en buena medida no sólo de las características objetivas de dicha situación, sino también de lo que aportamos a dicha situación bajo la forma de nuestras necesidades inmediatas y de la historia de nuestra vida pasada. Si pensamos en las estructuras de referencia como plantillas a través de las cuales

¹⁹⁷ ELLIOT. W. EISNER. (1995): Op. Cit.

¹⁹⁸ ARNHEIM, Rudolf. (1976): *El pensamiento visual*. Buenos Aires, EUDEBA.

los hombres observamos el mundo veremos que cada plantilla ofrece sus propias ventanas al mundo, que cada una de ellas admite cierta luz y cierra percepción a diversas áreas. La estructura de referencia estética es una de las plantillas que las personas pueden aprender a utilizar cuando se relacionan con el mundo. Con una estructura de referencia estética se concibe el mundo en relación a su estructura formal y a su contenido expresivo.

A lo primero que se atiende en la concepción de una forma no es a su valor económico, su historia o su composición química, sino a sus cualidades visuales y sus relaciones. De esta manera utilizar una estructura de referencia estética es uno de los medios que ejerce la inteligencia cualitativa.

Algunos filósofos y psicólogos de la educación han afirmado que el proceso de escolarización debe consistir en intentar que los niños y las niñas aprendan a utilizar las diversas estructuras de referencia que las personas han desarrollado en su intento por comprender, experimentar y controlar la naturaleza. En definitiva, lo que un niño y una niña aprenden se debe en parte a lo que tienen la posibilidad de experimentar. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de estructuras de referencia que a su vez crean expectativas que admiten o rechazan ciertos aspectos del entorno. Parte del problema al cual se enfrenta el profesorado de arte es conseguir que el alumnado amplíe su estructura de referencia, de modo que su concepto del arte se amplíe también más allá del concepto, a menudo limitado que está vigente en muchos hogares y comunidades.

Para Elliot Eisner (1995)¹⁹⁹ existen dos aspectos que el aprendizaje de las artes aporta específica y exclusivamente a la educación y son consecuencia de la utilización del pensamiento cualitativo:

Aprender a ver el mundo con una perspectiva estética

Ver el mundo con un marco de referencia significa que vemos lo que vemos dentro de las condiciones que ofrece el marco, el marco de referencia es un marco que define un punto de vista. Cada lectura visual es una interpretación que influye en la experiencia que tiene la persona. El propósito de las artes es que nos mantengamos vivos. Aunque los marcos de referencia ofrecen una abertura por la podemos obtener un enfoque, cada marco excluye tantas cosas como incluye. Una manera de ver también es una manera de no ver.

Una de las funciones del currículo es ofrecer marcos de referencia para leer el mundo. La socialización en una cultura significa adquirir estos marcos; permiten que nos unamos a una comunidad de discurso y que participemos en él; un discurso que se refiere a compartir formas de codificación y descodificar resultados. Los marcos de referencia comunes hacen posible un estilo de vida compartido. Las artes ayudan a los estudiantes a aprender a prestar atención a las cualidades y a su contenido expresivo. Se atiende a la configuración de las cualidades y a la manera en que estas cualidades generan un contenido expresivo. En este caso. Ver se pone al servicio de la sensibilidad.

¹⁹⁹ EISNER, Elliot. (1995): Op. cit.

La capacidad de traducir las cualidades de la experiencia a formas

Traducir lo que se experimenta a una forma hablada o escrita se puede abordar de distintas maneras y a distintos niveles. El contenido expresivo, una propiedad que impregna a toda forma, está relacionado con el carácter emocional que impregna una obra concreta.

En el contexto del arte, a veces se debe usar el lenguaje para expresar lo inefable. La actitud necesaria para usar este tipo de lenguaje supera las limitaciones de la literalidad de la percepción y nos permite entrar emocionalmente en la obra. El escritor empieza el proceso de escribir viendo y sintiendo una respuesta emocional que luego traduce a palabras pensadas para captar el sabor de esa respuesta. De este modo el escritor comienza con la visión y acaba con las palabras. Sin embargo el pintor comienza con las palabras del escritor y acaba con la visión, el círculo se cierra. Tanto el pintor como el escritor expanden nuestra conciencia dentro de los marcos de referencia que ofrecen sus obras, y yo añadiría, que esta conciencia expandida aumenta nuestra comprensión de aquello que la obra aborda.

Si comprender se puede concebir como la experiencia realizada de las cualidades de modo que se observe relaciones, unas relaciones que confieren a las cualidades componentes un carácter penetrante, entonces las artes, en la medida que expanden la conciencia, también aumentan la comprensión del ser humano. Está claro que la comprensión a la que nos referimos no es la comprensión teórica, es la comprensión de las relaciones interactivas entre cualidades distintivas.

Complejidad y pensamiento cualitativo

El mundo en red es un mundo diverso en el que se producen conexiones múltiples entre distancias variables y con contenidos distintos, en el que el protagonismo de los diferentes estados, pueblos y culturas es desigual. Todos los nódulos participan en la red, pero no por ello cada nudo deja de ser lo que es no pesa lo mismo. Esta manera de ver la realidad que se globaliza a través de dinámicas complejas es atractiva porque es más adecuada para comprender los fenómenos culturales, donde las interdependencias no son tan lineales ni unidireccionales como, por ejemplo, en los económicos.

Un mundo con estas características requiere una explicación a través de alguna teoría que dé cuenta de la red en donde se mezcla lo real, los pensamientos y los proyectos locales. Lo que es complejo y contradictorio sólo puede ser comprendido desde el *paradigma de la complejidad*. Por eso el Desarrollo Humano sólo puede ser concebido como multi-sectorial y complejo.

La red es un tejido de hilos interdependientes donde las conexiones lo son de aspectos muy distintos y en la que operan fuerzas que actúan en direcciones no siempre y necesariamente coincidentes. La educación en un mundo globalizado tiene que superar las obviedades y la claridad aparente de los fenómenos, abordar los temas y problemas de una forma interdisciplinaria y abandonar la tendencia a la especialización que los trocea. Como sugiere Morin

(2001)²⁰⁰, se precisa “cultivar una ‘inteligencia general’ que aborde de manera multidimensional los asuntos que son complejos”.

La complejidad es una característica/consecuencia del uso del pensamiento cualitativo.

En el desarrollo perceptivo de los niños y las niñas ocurre que en un momento dado, los menores se centran a menudo en un solo aspecto del mundo visual y, con frecuencia, no se dan cuenta de la relación que dicha forma concreta, o conjunto de formas tienen con un campo visual más amplio. Piaget (1969)²⁰¹ denomina a este proceso centralización, esto es la tendencia a centrarse en formas concretas o en aspectos de la forma sin relacionar dicho aspecto con un campo mayor. Piaget denomina al proceso contrario descentralización.

La capacidad de percibir relaciones de formas concretas con campos complejos de la forma, o la descentralización, en términos de Piaget, es crucial en las artes. El artista debe ser extremadamente consciente de que el cambio en una parte de la pintura o escultura, por ejemplo afecta a las demás partes. No ser consciente de la interacción entre las formas supone impedir la consecución de una forma total y unificada en las cual las cualidades componentes parezcan tener consistencia.

Así cuando una persona desarrolla habilidades como artista, es capaz de abordar las decisiones sobre las formas que utiliza dentro de un campo visual en relación a otras formas que ya ha desarrollado o va a desarrollar. Su pensamiento y sentimientos al respecto de las cualidades son relaciones, y las cualidades del campo visual como totalidad se convierten en el criterio a partir del cual se toman decisiones sobre formas concretas.

Las personas cuyas habilidades perceptivas no están desarrolladas tienden a centrarse en una sola forma en cada momento. El desarrollo perceptivo en el arte o en las tareas relacionadas con el arte se pone de manifiesto mediante la capacidad individual de ver relaciones visuales complejas. En lugar de una visión focal se desarrolla una visión contextual.

Las artes enseñan a pensar en el marco de las limitaciones y las posibilidades de un material dado. Las personas que trabajen con cualquier instrumento o material también deben pensar en función de sus limitaciones y posibilidades. La cualidad diacrónica de un relato transmitida por medio de la palabra exige pensar en el ritmo y en el tiempo. La calidad sincrónica de la experiencia visual exige pensar en las relaciones entre las formas en función de su inmediatez cualitativa. La primera experiencia es temporal; la segunda es básicamente espacial. Aprender a crear formas que posean unas relaciones estéticamente satisfactorias o que tengan una cualidad expresiva concreta exige aprender a pensar de una manera inteligente en función de las limitaciones y las posibilidades de los materiales que elegimos usar.

²⁰⁰ MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.

²⁰¹ PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. (1969): *The Psychology of the child*. New York, Basic Books.

La capacidad de relación como resultado de la inteligencia cualitativa

Para comenzar vamos a retomar la aportación de Max-Neef (1994:30)²⁰² sobre el desarrollo humano. Max-Neef basa la realización del Desarrollo Humano en la articulación orgánica de:

- *La articulación orgánica de las personas con la naturaleza y la tecnología.*
- *La articulación de los procesos globales con los eventos locales.*
- *La articulación de lo personal con lo social.*
- *La articulación de la planificación con la autonomía.*
- *La articulación de la sociedad civil con el estado.*

Este autor concibe el Desarrollo Humano como consecuencia de una relación, que sigue unas condiciones determinadas, relación que no es de supeditación ni de asimilación sino que articula diferentes elementos.

Encontramos un punto importante de conexión entre la visión de Max-Neef y el aprendizaje artístico. Así lo entiende Benedetto Croce (1962:106)²⁰³:

“La actividad estética es fusión de las impresiones en un todo orgánico. Esto es lo que se ha querido hacer notar cuando se ha dicho que la obra artística debe tener unidad, o lo que es igual, unidad en la variedad. La expresión es síntesis de lo vario o múltiple en lo uno”.

El mismo concepto aparece en la teoría de Burnham sobre el arte. Jack Burnham (1974)²⁰⁴ ve el sistema estético como un modo de romper barreras entre el arte y la sociedad a través de la resolución de problemas estéticos y sociales desde un nivel interdisciplinario. Él llama sistema estético al sistema centrado en las relaciones entre sistemas orgánicos y no orgánicos como vecindad. Para Burnham la didáctica moderna del arte no reside en entidades materiales sino en las relaciones entre las personas como entorno. Para Burnham el arte es esencialmente un no-objeto pues supera su propio espacio de acción cuando es realmente significativo. El arte es también ritual. Sigue la definición indio-americana de que todo objeto es arte. Propone que el arte debería formar parte de un código universal cíclico y no lineal, o una especie de contenedor para la transmisión de verdades vividas. A través de estas definiciones, surge un nuevo paradigma artístico que no es un “ismo” ni una colección de estilos sino un nuevo modo de disponer superficies y espacio y convertirse en hacedor de decisiones estéticas.

Estos dos aspectos nos sirven de introducción para desarrollar un principal punto de conexión: el arte es fundamentalmente expresión como resultado de diferentes relaciones:

²⁰² MAX-NEEF, Manfred. A. (1994): *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona, Nordan Comunidad / Icaria.

²⁰³ CROCE, Benedetto. (1962): *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*. Buenos Aires, Editorial nueva visión.

²⁰⁴ BURNHAM, Jack. (1974): Citado en: LÓPEZ FERNÁNDEZ, M^a Ángeles. (2002): Op. cit. P. 215.

- Relación intrapersonal (yo/conmigo).
- Relación interpersonal (yo/otro, yo/comunidad, yo/sociedad).
- Relación macrosocial (comunidad/sociedad, comunidad/historia, comunidad/mundo).
- Relación temporal (presente/pasado, presente/futuro, presente/presente).
- Relación espacial (microespacio/macroespacio, próximo/distante, dentro/fuera...).
- Relación de lo orgánico con lo no orgánico (persona/cosa, espíritu/materia).

La función relacional del arte hace que el lenguaje plástico sea un medio de comunicación integrador de sentidos y significados. Un vehículo de la experiencia estética, de búsqueda desde vías muy profundas desde las cuales, si les damos viabilidad, desvelamos o podemos entender mejor las resonancias que se producen entre los seres y el mundo, entre lo biológico y lo cultural.

Eisner define como un objetivo fundamental del aprendizaje artístico el crear unas relaciones expresivas y satisfactorias entre las partes que constituyen un todo. Para Eisner lograr una adecuada relación entre las partes es resultado del uso de la inteligencia cualitativa. La composición, entendida como reunión de elementos, sólo se puede resolver en las artes prestando atención a cuestiones cualitativas, no a cuestiones literales ni a cuestiones de referencia o de lógica. Aprender a ver estas relaciones exige el uso de una nueva forma de visión. En esencia, la mayoría de las actividades de percepción son intentos de reconocer, más que de explorar, las cualidades expresivas de una forma concreta.

Uno de los principales objetivos de la enseñanza de las artes es ayudar a los estudiantes a aprender a ver las interacciones entre las cualidades que constituyen un todo. Se necesita una especie de relación visual de análisis-síntesis, la persona intenta ver los detalles y matices de las partes y luego, retrocediendo unos pasos observa cómo influyen esas cualidades en el todo. La capacidad de una obra de arte para conmovernos depende de las relaciones compuestas por el artista, esto significa escapar de la influencia limitadora de la percepción focal para ver como una serie de formas se congregan en un todo.

Para comprender mejor el lenguaje plástico como un sistema comunicador que articula las relaciones debido al desarrollo de la inteligencia cualitativa, Isabel Cabanellas y Clara Eslava (2001:6-11)²⁰⁵ destacan tres dimensiones básicas de actuación:

- Capacidad de poseer un sistema que se auto-organiza desde el sentir-actuar pensar en simultaneidad.
- Posibilidad de materializarse en cada circunstancia en organizaciones diversas dentro de los límites y posibilidades de cada ser en dicha circunstancia.
- Construirse en un fluir, en un tiempo, en un proceso.

²⁰⁵ CABANELLAS, I. y ESLAVA, C. (2001): "La dimensión comunicativa en la educación". *Aula de innovación educativa*, nº 98. Enero 2001.

Desde estas dimensiones Cabanellas y Eslava consideran la imagen plástica como el resultado de unas acciones que resultan del fluir de circunstancias individuales culturales biológicas y sociales, materializadas en cambios corporales, de posturas, emociones y las huellas que a partir de estas acciones se producen. Lo social y lo individual, lo biológico y lo cultural se implican hasta el punto de no poder definir sus límites.

Este conjunto de dimensiones de actuación hacen viable la descripción de nuestras circunstancias expuestas en forma de huellas sobre un soporte, las cuales permiten la construcción de significados compartidos a partir de las materias plásticas desde sus tiempos de realización, desde la dinámica de sus gestos, en las formas de construir los espacios plásticos. Significados que se convierten en las perturbaciones que dan origen a una comunicación interpersonal desde las huellas y los gestos que las suscitan.

Pero al construirse, al materializarse la acción plástica en un objeto exterior, este objeto puede, a su vez, materializarse como otro participante en el proceso de comunicación. Esto supone que el interlocutor válido puede ser también, el mismo sujeto en sus diálogos con el objeto plástico que va surgiendo. Esta vertiente que podemos llamar individual, sirve para que el ser humano, el infante, en el caso que nos ocupa, dialogue consigo mismo sobre conceptos que aún no están configurados como palabras, que son expresión de los límites entre consciente e inconsciente, esto es: comunicación de sus experiencias estéticas con su propio objeto plástico.

Acciones y sus cualidades, lugares y nociones de número y cantidad, de medida, de orden, se pueden constituir en contenido temático de este lenguaje interno, además de emociones, gozos, ansiedades, juego, conciencia del autocontrol de sus límites y posibilidades, de su autocontrol sobre los elementos que manipula, de los retos que supera.

Experiencias estéticas consideradas desde el poder emocional de las formas, desde la capacidad de asombrar y de chocar, desde la percepción singular de la coherencia, del ritmo, de la novedad, de la trasgresión como una fuerza comunicativa, de los diálogos entre opuestos como medios de reunificación del ser con los demás, del juego con las ofertas de las cosas sin correr los riesgos que comportan los discursos dogmáticos.

Todas estas relaciones se intercambian, superponen y alternan debido a que las artes enseñan a pensar en el marco de las limitaciones y las posibilidades de un material dado. Las personas que trabajen con cualquier instrumento o material también deben pensar en función de sus limitaciones y posibilidades. La cualidad diacrónica de un relato transmitida por medio de la palabra exige pensar en el ritmo y en el tiempo. La calidad sincrónica de la experiencia visual exige pensar en las relaciones entre las formas en función de su inmediatez cualitativa. La primera experiencia es temporal; la segunda es básicamente espacial. Aprender a crear formas que posean unas relaciones estéticamente satisfactorias o que tengan una cualidad expresiva concreta exige aprender a pensar de una manera cualitativa en función de las limitaciones y las posibilidades de los materiales que elegimos usar.

Bogdan Suchodolski (1973:274-275)²⁰⁶ en el libro *“Tratado de Pedagogía”*, dedica un capítulo entero a hablar de la educación a través del arte y sobretodo a defender el papel clave del arte en el futuro del hombre, como depositario de los valores de humanidad que la técnica está poco a poco amortiguando. En su obra volvemos a encontrarnos la oposición cuantitativo/cualitativo relacionada con Industria/Arte:

“El papel del arte en la civilización moderna ha sufrido unos cambios tan fundamentales que no es posible mantener en pie la tradicional concepción de la educación estética. La educación es una tarea que no sólo debe preparar a los individuos para el cumplimiento de sus obligaciones, sino también para el aprovechamiento de las posibilidades que la vida les depara.

“(...) Hoy, en la época de la generalización del arte, el papel de la educación debe ser el de luchar contra el analfabetismo estético. La escuela del futuro deberá realizar un gran esfuerzo con miras a integrar los múltiples elementos de la cultura artística con que nos encontramos en la época moderna, para formar la capacidad de comprensión y de utilización de ese multifacético lenguaje artístico del que se sirve -en igualdad con el lenguaje técnico científico- la civilización.

“En la educación para el futuro, la enseñanza y la formación estéticas no sólo han de ampliarse y profundizarse, sino que también habrá que modificarlas fundamentalmente, por cuanto será preciso dedicar una especial atención a esa fuerza multifacética con la que el arte transforma a los individuos, y no solamente a la formación de su postura estética. La educación a través del arte al rebasar los marcos tradicionales y estrechos de la llamada educación estética, debe abarcar la formación del hombre en su totalidad, en las categorías y sensaciones que el arte introduce en el mundo de la civilización humana.

“De esa manera la educación a través del arte no será un aspecto de lujo cultural, desligado de la vida concreta de los hombres en tanto que un mundo de ilusiones o de diversiones, sino por el contrario, una rama de la labor educacional vinculada con todas las demás y que formará junto a ellas a unos individuos multifacéticamente desarrollados: en una palabra, la educación a través del arte será una rama pedagógica formadora de sensaciones humanas y serias, aun cuando todo ello se realice en el terreno del “irreal” mundo del arte.

“La educación a través del arte, entendida a la vez como la formación con miras a la actividad artística personal y como la formación de las sensaciones suscitadas por el arte, debe convertirse en uno de los elementos principales de la educación para el futuro. Al ampliar los conocimientos sobre las obras más destacadas en las diferentes disciplinas del arte, conformando el gusto estético, tenderá igualmente -y

²⁰⁶ SUCHODOLSKI, Bogdan. 1973. *Tratado de Pedagogía*. Barcelona, Editorial Península. 2ª edición.

sobretudo- a educar a los individuos de tal manera que el arte sea para ellos una necesidad cotidiana, y que el contacto con el arte los lleve a la máxima participación personal y modele sus sentidos espirituales y morales”.

Jacobo Cogan (1965)²⁰⁷. en *“El Lenguaje del Arte”* compara la divergencia entre el arte y la técnica con el predominio de lo cuantitativo sobre lo cualitativo. Para él las técnicas de la reproducción y de publicidad han hecho perder el sentido del valor que tiene “lo singular, lo único, lo precioso y hondamente personal”, y la función mecánica tendió a absorber la expresión en la arquitectura. Lo bello se convierte en la promesa de una función, esto es: se confunde con la utilidad. La vida debe tener significación, valor y finalidad. Quienes devaluaron la personalidad humana y, en particular, subordinaron el sentimiento y la emoción al puro intelecto, compensaron su error sobrevalorando la máquina. En un mundo sin significado, compuesto sólo de sensaciones y fuerzas físicas, la máquina representa las finalidades de la vida. El arte no es una religión pero es una fe; no es sagrado, pero es la negación de un mundo impuro. El lenguaje de los predicados generales de la ciencia sólo resulta eficaz para traducir el mundo de los hechos reales pero es enteramente incapaz de dar una idea de un mundo de pura creación y de innovación constante; no se trata de “un mundo sobrenatural o magnificado, sino de un mundo irreductible al de lo real”.

Kogan afirma que el arte nace precisamente de la fascinación de lo inasible, de la negación de copiar espectáculos, de la voluntad de arrancar las formas del mundo que el hombre padece para hacerlas entrar en el que gobierna. El paso del plano de la vida al del arte es el salto de la necesidad a la libertad, de una técnica al servicio de los requerimientos forzosos, a una actividad productiva que constituye un goce en sí misma por ser el ejercicio de la vida más honda que es para uno su personalidad. El arte es un lenguaje y a la vez acción, es un modo de encuentro entre los hombres, no es un mero simbolismo cognoscitivo, sino una acción productiva, que no se limita a comunicar significados, sino que suscita conductas, que es una actividad específica, pero no divergente en el sentido de que es uno de los modos de ser de la persona.

Bogdan Suchodolski (1973)²⁰⁸. coincide con Kogan en afirmar que el arte se ocupa de lo específicamente humano, con un sentido trascendente que enriquece la realidad. Y así, mientras que el mundo de la ciencia y de la técnica es la prolongación de la esfera humana en la Naturaleza, el mundo del arte es el enriquecimiento de la Humanidad a través de la multiplicación de la realidad material y social en la que los hombres viven y a la cual transforman. Para Suchodolski mientras que el mundo de la ciencia y la técnica se sume en las profundidades de la realidad material hasta perturbar el equilibrio biológico de la naturaleza, hasta los peligrosos límites del desencadenamiento de las fuerzas elementales destructoras, el mundo del arte no influye en lo más mínimo en la vida de la naturaleza ni en los procesos fisiológicos de la materia.

²⁰⁷ KOGAN, Jacobo. (1965): *El lenguaje del Arte*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

²⁰⁸ SUCHODOLSKI, Bogdan. (1973): Op. cit.

El arte proporciona la visión concreta de la realidad. Permite ver la realidad, vincularse directamente con ella de un modo personal, a través de un contacto sensitivo. Este contacto es un elemento importante en la existencia humana. Pues dado que el hombre es un ser que sabe cada vez más acerca de la realidad en forma abstracta, sin embargo vive en ella, como vivía hace siglos, como en una esfera de cosas y de fenómenos concretos. Bogdan Suchodolski cree que el arte imparte a los hombres el conocimiento de la realidad por el hecho de que contribuye a la transformación de los propios hombres. El arte transforma a las personas en las formas básicas de sus reacciones ante el mundo visible, transformando la propia calidad funcional de su aparato mental. De esta manera cuando entre el ser humano y la realidad accesible a su pensamiento se interpole el arte, esa realidad se le revela y crea una realidad insuperablemente más rica, a la par que surgen unas posibilidades inauditas de sensaciones mentales para los individuos. Es así como el mundo visible deviene más rico que antes a la par que la persona también se enriquece más, al aprender, con ayuda del arte, a ver la realidad.

Pensando en términos de Desarrollo Humano necesitamos concebir las relaciones en un marco global de manera que no obviemos ningún aspecto que pueda perjudicar lo concreto de una vida humana, por eso es fundamental concebir las relaciones de las partes dentro del todo, pero sin que ninguna de las partes quede perjudicada. Reafirmamos la importancia de valorar la inteligencia cualitativa dentro del proceso educativo para primar de nuevo los procesos y los individuos frente a la búsqueda exclusiva de productividad. Es una manera de volver nuestros intereses hacia lo humano formado por hombres y mujeres concretos.

“Quizás una de las aportaciones más importante que puedan hacer las artes en una sociedad en la cual el trabajo es fragmentario y ha devenido una rutina habitual es su capacidad de vitalizar la vida atrayendo la atención hacia la calidad de una experiencia como esa. Las artes atraen la atención sobre los aspectos no instrumentales de la vida. Así, una importante aportación de las artes a la sociedad contemporánea es la de servir tanto como experiencia como de recordatorio de que no se debe considerar que la vida sea una serie de medios para alcanzar un fin deseado. El arte nos recuerda que el acto de observar intensamente de abrir la sensibilidad al entorno produce una recompensa cualitativa en el proceso de vivir”. Eisner, 1995:201)²⁰⁹.

Tabla sobre la inteligencia cualitativa como vinculación entre el Desarrollo Humano y el aprendizaje artístico

Vamos a concluir este apartado con una tabla en la que esquematizamos los principales rasgos que vinculan al Desarrollo Humano con el aprendizaje artístico dentro de lo que hemos denominado el espacio de la inteligencia cualitativa:

²⁰⁹ ELLIOT. W. EISNER. (1995): Op. cit.

LA INTELIGENCIA CUALITATIVA	
Desarrollo Humano	Aprendizaje Artístico
Multidimensional al utilizar amplios y variados marcos de referencia.	Amplia los marcos de referencia gracias al desarrollo de la percepción.
Concepción compleja del desarrollo.	Utiliza la “descentralización”, concebida como la capacidad de percibir relaciones de formas concretas con campos complejos.
Basado en la articulación orgánica de las relaciones.	Articula las relaciones de las formas en un todo orgánico que constituye la obra.
Concepción cualitativa de los funcionamientos de vida.	Visualiza las cualidades en la utilización de procesos simbólicos no verbales.

6.2.3. La actitud representativa

La justificación de la educación artística se debe basar principalmente en sus contribuciones educativas especiales o distintivas. Las principales contribuciones de las artes a la educación están relacionadas con los resultados que son característicos e incluso exclusivos de las artes mismas. El primero de esos resultados es la comunicación de formas distintivas de significado, el segundo es el desarrollo de formas de pensamiento que surgen de la creación y la percepción de objetos y sucesos como formas de arte y el tercero es el fomento de la experiencia estética. La experiencia estética es resultado de una experiencia vivida de la visión. La representación gráfica se entrelaza con la representación del sujeto, con su punto de vista sobre el mundo, que es fruto de la opinión, la experiencia, la contemplación, y de una idea del mundo, de la visión, de los objetos y del sujeto. Mediante la representación se produce una catarsis, o transformación de los sentimientos que Vygotsky (1976:293)²¹⁰ llama “realización estética”.

La representación nos permite compartir nuestras ideas, nuestros sentimientos, nuestras imágenes con otras personas. Las artes ofrecen un medio para compartir y representan una de las formas más profundas de la comunicación humana. Pero el acto de representación no es sólo la representación de imágenes e ideas, el acto de representación también ofrece un terreno donde se pueden descubrir nuevas posibilidades, nuevas imágenes, nuevas ideas. Es un acto de descubrimiento y de invención. Las artes se cuentan entre los recursos por los que la persona se recrea a sí misma. La obra de arte es un proceso que culmina en una nueva forma de arte. Esta forma de arte es la recreación de la persona. La representación es una forma de recreación. Eisner, (1995)²¹¹.

Las formas de representación y el Desarrollo Humano

En el libro: “*Cognición y Currículum. Una visión nueva*” Eisner (1998)²¹² analiza detenidamente el proceso de representación como modo de

²¹⁰ VYGOTSKY, L. S. (1976): *Psicología dell'arte*. Roma, Editori Riuniti.

²¹¹ ELLIOT. W. EISNER. (1995): Op. cit.

²¹² EISNER, E. (1998): *Cognición y Currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires. Amorrortu editores

conocimiento. Vamos a utilizar a continuación el análisis que realiza a las formas de representación.

Definición

“Utilizo la expresión forma de representación para designar el medio expresivo que se utiliza para hacer pública una concepción” (Eisner, 1998/73).

Las formas de representación son esas cualidades sensoriales usadas en la cultura para generar las formas simbólicas que llamamos arte, música etc. cada forma de representación conlleva sus propios parámetros de posibilidad para la construcción y recuperación de un sentido. Uno de los objetivos educativos más importantes es poner al alcance de los individuos la adquisición de clases de habilidades cognitivas que les permitirán construir sentidos a partir de las formas en que aparecen.

Eisner divide las formas de representación en auditivas, visuales, kinestésicas y gustativas. Cada forma de representación está potencialmente sujeta a diferentes modos de tratamiento. Conocer los posibles tratamientos de las formas de representación equivale a conocer las potencialidades que poseen para figurar sentidos.

Lo que elegimos simbolizar está arraigado en nuestra experiencia y nuestra experiencia, tanto empírica como imaginativa está influida (pero no determinada) por la agudeza de nuestros sentidos. Los sentidos poseen el material para la creación de la conciencia. Y nosotros utilizamos el contenido de la conciencia y las posibilidades sensoriales de los diversos materiales para mediar, transformar y transportar nuestra conciencia hacia mundos que nos trascienden; en otras palabras, las formas de representación nos permiten no sólo crear sino también ampliar nuestra vida privada y darle presencia pública. Al hacerla pública podemos compartir nuestra vida con los otros.

La formación de concepciones tiene su raíz biológica en los sistemas sensoriales que poseen los seres humanos. Nuestra capacidad de experimentar las diferentes cualidades que constituyen el medio a través de los sistemas de recolección de información representados por nuestros sentidos provee el material con el que se construyen las concepciones. Así, estas se construyen en forma no sólo visual sino también gustativa, olfativa, táctil y auditiva. Tenemos una concepción de la redondez no sólo por saber cómo es una esfera sino también porque sabemos cómo se la siente al tacto.

Para Eisner las ventajas de la visualización llegan hasta el estudio matemático o la investigación científica. Con la visualización es posible reflejar relaciones complejas más en el espacio que en el tiempo. Con las cualidades reflejadas en el espacio se pueden examinar ciertas relaciones, la carga sobre la memoria se reduce y se vuelven posibles ciertas formas de manipulación conceptual que serían muy engorrosas si hubiera que emplear un modo de pensamiento temporal, lineal.

Las clases de sentidos que aprehendemos se ven afectadas por nuestros propósitos, los marcos de referencia que usamos y el grado de diferenciación que hemos alcanzado. Lo que experimentamos depende en parte de las redes que arrojamamos.

Formas de representación resultado de la interacción entre individuo y medio

En el centro del proceso está el individuo sensible que posee un sistema sensorial, una historia personal de aprendizaje previo, un conjunto de actitudes o disposiciones que tienen enfoques particulares y un conjunto de habilidades de representación. El individuo interactúa con un medio donde están presentes diversas cualidades. A partir de esa transacción, y según sean las actitudes, los propósitos y el aprendizaje anteriores del individuo, se construyen aspectos de ese medio y se forman concepciones. Estas concepciones se forman desde la experiencia que el sistema sensorial hace posible. Después se las puede rotular por medio del discurso, aunque gran parte de nuestra experiencia no tomará la impronta de una etiqueta verbal. La clase de sentido que el individuo aprehenda durante la transacción con las cualidades del medio dependerá de las clases de concepciones que se haya formado, es decir, del carácter de las cualidades que el individuo haya seleccionado y experimentado.

Si el individuo desea expresar los sentidos que ha extraído de las transacciones con aquellas cualidades utilizará cierta forma de representación. La forma de representación elegida estará influida por sus habilidades y también por sus propósitos. Una vez que el individuo concreta la transformación desde la concepción hasta la representación, las cualidades creadas en estas formas de representación pasan a formar parte del medio sobre el cual el individuo puede seguir reflexionando. La creación de nuevas cualidades del medio a través del uso de una forma de representación hace posible el proceso de edición, el que, a su vez, permite revisar, corregir y reforzar las ideas expresadas a través de la forma elegida. Por lo tanto, una forma de representación sirve no sólo como un medio para transmitir a los otros ciertas concepciones creadas por un individuo, sino que también le brindan realimentación.

La clase de experiencia que un individuo tenga dependerá de las clases de cualidades que el sistema sensorial recoja. Y como el sentido depende de la experiencia, el carácter y la distribución de las cualidades en un medio y el enfoque que un individuo aporte afectarán las clases de sentido que conciba. Como determinadas formas de representación tienden a realzar determinadas cualidades ya utilizar determinado sistema sensorial, la clase de sentidos que una sola forma de representación puede expresar es limitada. Cuando las habilidades necesarias para usar una forma de representación no están disponibles o no se alienta al individuo a utilizarlas las clases de sentidos que un individuo aprehendería a través de tales formas se pierden.

Es importante volver a señalar que la relación entre el individuo y el medio es una relación de transacción. Eisner quiere decir con esto que tanto las cualidades del medio como las condiciones internas del individuo afectan la clase de experiencia o las clases de concepciones que se creen. Simplemente no ocurre que las cualidades mismas determinen lo que se selecciona, ni

tampoco ocurre que el individuo proyecte íntegramente sus condiciones internas sobre el medio. En este proceso hay un dar y un tomar. Cada factor hace su propia contribución y de la transacción nace la experiencia. Este punto tiene una importancia particular para los diseñadores de currículo.

Modos de tratamiento de las formas de representación

- 1) *La mimesis*. Se basa en la imitación de ciertas características del mundo fenoménico por medio del material empírico.
- 2) *El modo expresivo*. Presenta la estructura expresiva profunda, no lo aparente.
- 3) *Convencional*. Es resultado del modo de socialización de los individuos dentro de una cultura. Mediante convenciones se reemplazan elementos y cosas.

La diferencia entre el modo convencional con el mimético y el expresivo es que los dos últimos imitan cierto aspecto de la forma representada, en lo convencional no. Las reglas que gobiernan las formas de representación artísticas no están formalmente codificadas, no tienen carácter prescriptivo y no conducen, como en la ortografía y la aritmética a encontrar soluciones uniformes para tareas o problemas comunes.

La sintaxis

Eisner llama sintaxis al ordenamiento de las formas, es un ordenamiento de las partes dentro de un todo. Hay dos tipos: la sintaxis regida por reglas y la sintaxis figurativa. Eisner señala que cada forma de representación puede ser localizada de manera variable en una estructura sintáctica que se extiende desde lo regido por reglas hasta lo figurativo. O sea, algunos requerimientos sintácticos exigen respetar procedimientos gobernados por reglas, mientras que otros invitan al uso individual en formas que muchas veces infringen normas existentes.

Se puede decir que las sintaxis gobernadas por reglas son códigos y las figurativas son metáforas. Las reglas para descodificar los códigos son específicas y públicas, para explicar las metáforas en cambio se necesita de la imaginación.

Las sintaxis gobernadas por reglas aumentan la posibilidad de consenso, o sea de acuerdo entre jueces. Al especificar las reglas que se aplicarán a los elementos dentro de una forma de representación. Cuando nos acercamos al extremo figurativo del continuo los términos correcto e incorrecto se vuelven inadecuados.

En estas sintaxis la deliberación y el juicio se vuelven decisivos y entran en juego procesos mentales más elevados y complejos. En este ámbito, la certeza de tener razón o estar equivocado se sacrifica en beneficio de la incertidumbre y la falibilidad del juicio humano.

a) *Sintaxis regida por reglas:*

- Utiliza códigos.
- Las reglas de descodificación son específicas y públicas.
- Posibilitan el consenso como acuerdo entre jueces.
- Permiten certeza de juicio y el uso de términos como “correcto” e “incorrecto”.

b) *Sintaxis figurativa*

- Utiliza metáforas.
- Se necesita la imaginación para su descodificación.
- Exigen procesos complejos de deliberación.
- No permiten certezas, se basan en la incertidumbre.

Las formas de representación figurativas como parte de la educación para el Desarrollo Humano

Después del análisis de la sintaxis en las formas de representación Eisner llega a una importante conclusión que transmitimos textualmente:

“Es importante señalar que en los currícula de las escuelas primarias se pone el acento casi exclusivamente en el dominio de las formas de representación preferidas por las sintaxis gobernadas por reglas. Una de las cosas que los niños aprenden en un currículo de este tipo es que para cada problema hay una solución correcta. Además el maestro no sólo conoce la solución sino que conoce los métodos que hay que usar para alcanzarla. Lo que hace el niño es aprender a hacer lo esperado por otros.

“(…) La ambigüedad, entonces (si ese es el término), tiene sus virtudes cognitivas. Una cultura escolar que fomente la búsqueda de certeza alienta disposiciones opuestas a la vida intelectual. La vida intelectual se caracteriza por la ausencia de certeza, por la inclinación a ver las cosas desde más de un ángulo, más por el estremecimiento de la búsqueda que por el hallazgo consumado”. Eisner. (1988:92-105).

Esta afirmación de Eisner nos vincula directamente con el paradigma de Desarrollo Humano que implica la complejidad y la multi-dimensionalidad como necesarias para incorporar a los distintos pueblos en el proceso de desarrollo como agentes activos. La certeza, la unicidad representativa, el consenso basado en códigos unidireccionales provoca homogeneidad.

La consecuencia de un pensamiento uniforme la hemos visto claramente en la Modernidad y en su concepto occidentalizador de desarrollo. Necesitamos educar desde formas de representación figurativas que reconozcan diferentes códigos, que tengan distintas vías de acceso, que sean ambiguas y complejas, educar para no temer la incertidumbre. Este es el camino que nos puede ofrecer el aprendizaje artístico.

La equidad como consecuencia de la accesibilidad a formas de representación diversas

El libro de Elizabeth Cohen (1986)²¹³ sobre la instrucción compleja constituye un importante esfuerzo de ayudar a los maestros a aprender a asistir a los alumnos para que aprecien las diferencias de aptitud que diferentes tareas exigen. Cohen señala que equiparar condiciones entre estudiantes se consigue recurriendo a tareas de grupo que requieren diferentes clases de habilidades intelectuales. Son indispensables tanto la tarea como reconocer que hacen falta diferentes habilidades y aptitudes. Cohen cree que cuando se dan esas tareas y los maestros ayudan a los estudiantes a darse cuenta de que para resolver problemas complejos hacen falta diferentes habilidades, aumenta el nivel de participación de estudiantes antes marginados.

Sin duda, las tareas complejas requieren, por definición, habilidades diferentes, que a menudo exigen distintas formas de representación y una diversidad de métodos en la solución de problemas. Cuando se proponen esas tareas aumentan las oportunidades de los estudiantes para mostrar competencia y ser reconocidos siempre que la escuela valore esos logros.

La capacidad de usar una o más formas de representación no es sólo una función de las oportunidades de los estudiantes para adquirir las habilidades necesarias, sino que se vincula también con las aptitudes o tendencias que poseen. Así, cuando una escuela define su agenda curricular, define también las oportunidades que tendrán los estudiantes de encontrarse con formas de representación vinculadas con sus aptitudes o intereses:

“Las características de esa agenda son importantes por varias razones. Primero la accesibilidad de diferentes formas de representación contribuye significativamente a la equidad educativa. Cuando las escuelas limitan las formas de representación a las palabras y los números, los niños cuyas aptitudes están focalizadas en otras áreas quedan en desventaja. Segundo, la clase de diversidad que las escuelas deben cultivar se ve disminuida cuando prevalece una insistencia unilateral en una gama de formas limitada. La falta de oportunidad reduce las posibilidades de cultivar la individualidad productiva. Tercero se otorgan ventajas injustas a los estudiantes cuyas aptitudes son congruentes con las formas empleadas”. Eisner, (1998:123).

Los estudiantes deben tener experiencia en explorar el uso de las formas de representación en diversos lugares de este continuo sintáctico. Esta experiencia sirve a diversos propósitos educativos. Primero, la capacidad de codificar y decodificar formas de representación hace posible construir sentidos específicos para las formas empleadas. Segundo, las habilidades cognitivas que los seres humanos desarrollan se relacionan con las formas de pensamiento que tienen oportunidad de practicar. Las diferentes formas de representación, los diferentes modos de tratamiento y los problemas localizados en diferentes áreas en el continuo sintáctico brindan oportunidad a los estudiantes de practicar,

²¹³ COHEN, E. (1986): *Designing group work: strategies for the heterogeneous classroom*. New York, Teachers College Press.

desarrollar y perfeccionar ese pensamiento. Tercero, como los estudiantes individuales poseen diferentes aptitudes, las oportunidades que encuentran en la escuela, oportunidades definidas por el currículo escolar, les abren el acceso al éxito o generan una posibilidad de fracaso. Sostuve también que una gama amplia de oportunidades (es decir, una amplia gama de formas de representación y modos de tratamiento), como también los usos de los diferentes procedimientos sintácticos, mejoran la equidad educativa para los estudiantes porque aumentan la probabilidad de que sean capaces de desempeñarse bien.

Como conclusión Eisner (1998)²¹⁴ propone el siguiente argumento, que consta de dos partes:

- Primero: sostiene que los seres humanos tienen una inherente necesidad de construir sentidos y que las formas de representación son medios por los cuales se pueden construir diferentes tipos de sentido. Desde ese punto de vista, la educación como proceso encaminado a fomentar la capacidad de un individuo para construir, diversificar y profundizar sentidos haría posible que los estudiantes se capacitaran en la construcción de esos sentidos dentro de una gran diversidad de formas.
- Segundo: argumenta que existe una importante relación entre las aptitudes individuales y las formas de representación que los individuos mejor usan. Cuando el currículo escolar define estrechamente las opciones representacionales (es decir, cuando esas opciones se limitan al uso del lenguaje literal y de la aritmética, por ejemplo), se generan desigualdades educativas, y además no se desarrollan las aptitudes de muchos individuos. Esto tiene un costo para la sociedad en su conjunto, porque el desarrollo de las aptitudes es uno de los principales medios de que disponen los seres humanos para contribuir al bien común.
- Tercero: demuestra que la vigencia de un programa así en las escuelas beneficiaría no sólo a los estudiantes sino también a la cultura en que viven. Nuestra experiencia como individuos se ve significativamente influida por las contribuciones de los otros. Y en la medida en que las escuelas hacen posible que los estudiantes optimicen la realización de sus potencialidades en estas cuestiones, la cultura misma se enriquece.

“Las ideas expuestas interesan no sólo al currículo sino también a la evaluación. Es posible brindar a los estudiantes oportunidades de representar lo que han aprendido acerca de un tema de estudio a través de formas compatibles con sus aptitudes. Si bien no creo que esas opciones deban de ser ofrecidas siempre, considero que es importante que de vez en cuando el alumno tenga la oportunidad de representar su experiencia en una forma de representación elegida por él. Como ya señalé en la vida fuera de la escuela es así como son las cosas. Los

²¹⁴ EISNER, E. (1998): Op. cit.

diferentes individuos representan su experiencia de diferentes maneras; y porque lo hacen, la cultura en general se enriquece” (Eisner 1998:123)²¹⁵.

Así una agenda educativa para el Desarrollo Humano se construye sobre una concepción amplia de la mente, una concepción múltiple de sentido, y la ambición de crear escuelas genuinamente educativas y equitativas. La equidad educativa no es posible a falta de toda una gama de oportunidades para la concepción y la representación, oportunidades que sean lo suficientemente amplias como para satisfacer la diversidad de talentos de quienes acuden a la escuela y compartirán el futuro con nosotros.

La visibilización y la recodificación como estrategias de desarrollo

Para alcanzar una dimensión social en la experiencia humana, es preciso hallar un medio que traslade lo privado hacia el dominio público. Esto se logra empleando las formas de representación. La forma de representación que se elija restringe lo que se es capaz de decir, independientemente del nivel de destreza que se posea o de la diversidad de técnicas que se dominen. Algunos aspectos de la experiencia humana se expresan mejor en ciertas formas que en otras. La elección de una forma de representación equivale a elegir la manera de concebir el mundo, y también elegir la manera en que se lo representará públicamente.

Basil Bernstein (1971:72)²¹⁶ escribe que el currículum es un recurso no sólo para transmitir el pasado sino también para modelar la conciencia. Cuando definimos el currículum definimos también diferentes formas de conciencia.

“Envueltas, arrojadas en las exigencias de producción del consumo inmediato, las tecnologías se volverán convincentes principalmente porque parecen funcionar invisiblemente”. Timothy Druckrey, (1994:2)²¹⁷.

Mediante la representación es posible *“transformar a la tecnología de mero principio operativo en un modo de participación, volviendo visibles los mundos participativos del consumo inmediato”.* Ana Mae Barbosa (1988/ 43)²¹⁸.

Con la visibilidad de los mecanismos tecnológicos de producción estos pierden su control absoluto sobre el consumidor. El consumidor se vuelve crítico y capaz de evaluarlos, con lo que se colabora en el proceso deseconomizador del Desarrollo Humano. Gracias al cual el ser humano es el centro, la tecnología, la producción económica y el consumo recobran su lugar. (Acudir a los organigramas comparativos sobre la distinción entre fines y medios, del principio de este capítulo).

²¹⁵ EISNER, E. (1998): Ibidem ant.

²¹⁶ BERNSTEIN, B. (1971): “On the classification and framing of educational knowledge”. En: YOUNG, M. (ed). *Knowledge and control*. Londres, Collier, Macmillan. Pp. 47-69.

²¹⁷ DRUCKREY, Timothy. (1994): *Culture on the brink: ideologies of technology*. Seattle, Bay Press.

²¹⁸ BARBOSA, Ana Mae. (1989): *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, Brasil. Editora c/arte.

Y esta función hace posible otra: la corrección o modificación. Manuela Mesa (1994)²¹⁹ en un libro sobre Educación para el Desarrollo tiene un capítulo sobre las percepciones del subdesarrollo, la descodificación y la recodificación de los mensajes y de las imágenes como estrategia de desarrollo. La codificación/descodificación de los mensajes visuales favorece la formación de actitudes críticas. Descodificar implica analizar el mensaje en todos sus aspectos como un acto de resistencia cultural, identificar los elementos implícitos y explícitos que lo conforman. Recodificar supone dotar de nuevos contenidos al mensaje, interpretándolo desde una perspectiva global. La selección de una imagen sobre otra siempre tiene una intencionalidad porque muestra una parte de la realidad. Es importante tener la capacidad para discernir los aspectos de la realidad que se enfatizan y la finalidad con que esto se hace.

Está demostrado que las actitudes hacia el “Tercer Mundo” están muy relacionadas con las percepciones que las personas tienen sobre el mismo. Estas percepciones se configuran principalmente a partir de los medios de comunicación. Las imágenes transmitidas por los medios están muy sesgadas. La percepción del Tercer Mundo por parte del público basado en breves *flashes* informativos sin contextualización, determinan a demás un conocimiento del subdesarrollo incoherente, sin explicación casual, caracterizado por la fragmentación y la dispersión, y por lo tanto alejado de nuestra propia experiencia cotidiana. A la percepción transmitida por los medios se le suma la persistencia de tópicos, estereotipos y prejuicios sumamente arraigados en la cultura. La escuela como espacio de socialización, es transmisora de imágenes y mensajes a partir del aprendizaje de determinados conocimientos. El eurocentrismo supone la supremacía europea frente a otros pueblos en todos los ámbitos de la realidad desde lo cultural, étnico, económico hasta lo político. Implica un análisis de otras realidades con patrones occidentales como el geográfico, de lo cual es un ejemplo manifiesto la representación del mundo que hace la proyección de Mercator, que presenta Europa con unas dimensiones superiores a las que corresponden al tamaño real y es de uso generalizado en la escuela.

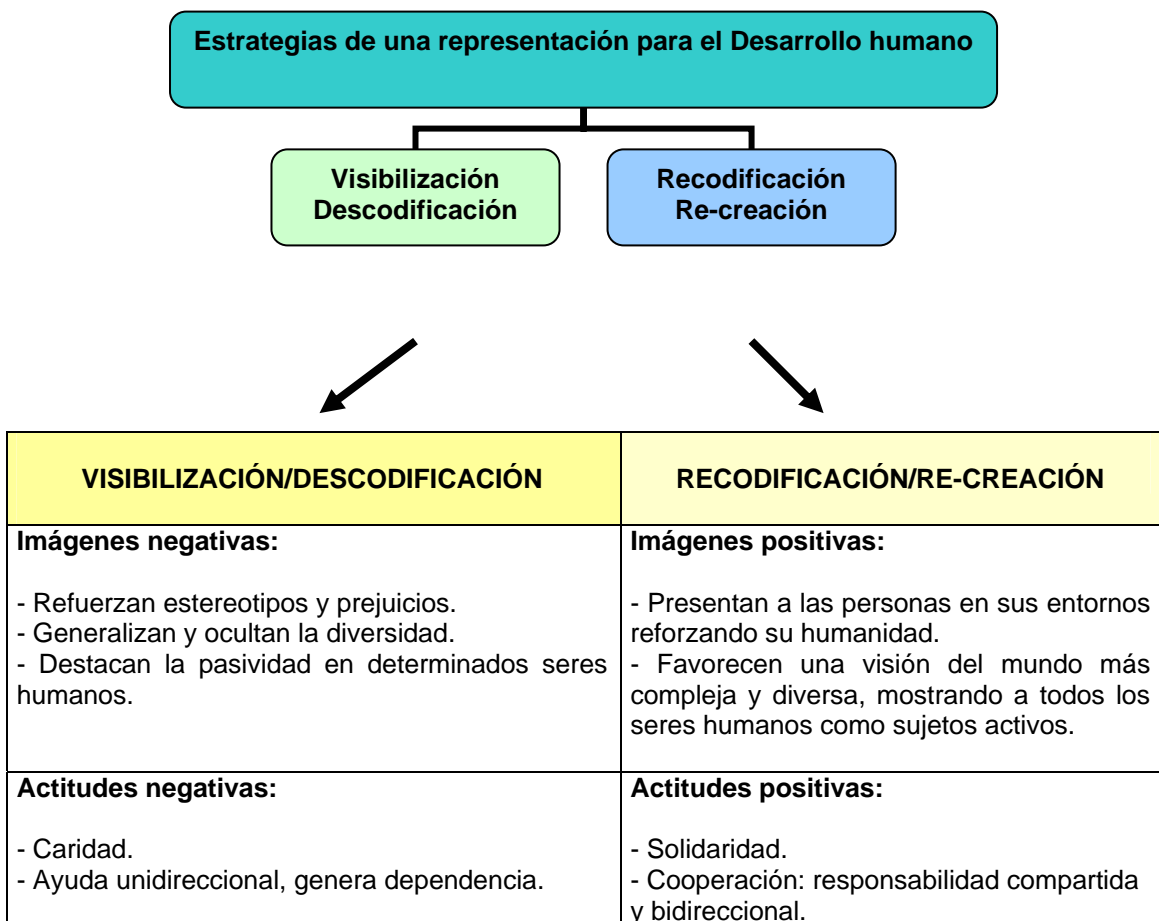
Las proposiciones como una forma de representación no pueden en principio contener todo lo que puede ser conocido o experimentado acerca del mundo empírico. Además la restricción del conocimiento, y en consecuencia la comprensión del discurso proposicional acerca del mundo fenoménico, limita nuestra visión de la realidad y trae un amplio abanico de consecuencias educativas y políticas que son perjudiciales para el desarrollo de la capacidad humana y para el entendimiento humano. Los tópicos y estereotipos toman una parte de la realidad como el todo, generalizando al conjunto de la población rasgos muchas veces negativos, específicos de un sector o grupo determinado. Este es el caso de la formación de imágenes sobre otros países y pueblos que consolidan y confirman estos estereotipos. Para Eisner (1998) es fundamental una visión más general de las formas que hacen posible la existencia de diversos tipos de entendimiento, para lograr una concepción y evaluación del currículo más amplia.

²¹⁹ MESA, Manuela. (1994): *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas de Europa*. Madrid, Edit. Popular S. A.

En los siguientes esquemas mostramos los mecanismos necesarios para lograr una representación que contribuya al Desarrollo Humano:

- La visibilización gracias al desarrollo de la percepción. Mediante la capacidad de hacer visibles los fenómenos y las realidades se descubre la cantidad de imágenes negativas que refuerzan nuestros estereotipos, y que fortalecen determinadas actitudes, que consideramos negativas, para un desarrollo digno en el que todas las personas son consideradas agentes activos de su vida, visibilizar de esta manera intencionada y analítica es un proceso de descodificación.
- El segundo proceso es la capacidad de re-creación y recodificación enfocada a la generación de imágenes positivas que fortalezcan actitudes también positivas para el Desarrollo Humano.

Organigrama sobre estrategias de representación para el Desarrollo Humano



Vamos a realizar un pequeño resumen de los conceptos transmitidos hasta ahora:

- La *persona* sensible tiene una relación de transacción con el *medio*.

- La persona expresa mediante diferentes *formas de representación* sus *concepciones*.

Este proceso de de doble entrada en el sentido que todo se retroalimenta y es influenciado, así pues las concepciones vienen determinadas por las formas de representación que elegimos, y elegimos determinadas formas de representación condicionados por las concepciones previas que tenemos.

Hemos encontrado las siguientes relaciones de este proceso de representación con el Desarrollo Humano:

1. Es importante que la persona tenga acceso a variadas formas de representación. Esto implica una transformación del currículo y del espacio educativo, Si la escuela limita las formas de representación del estudiante no se educa en la complejidad ni en la diversidad, lo que influye negativamente en la equidad. Componente esencial del Desarrollo Humano.
2. Dentro de las formas de representación, siguiendo la clasificación de Eisner, favorecer el uso de las formas figurativas (correspondientes al aprendizaje artístico) conlleva beneficios claros para la construcción del Desarrollo Humano.
3. Utilizar las formas de representación de determinada manera colabora con el Desarrollo Humano, es lo que hemos denominado estrategias de una representación para el Desarrollo Humano (la visibilización y la recodificación).

La inteligencia representativa como facultad de juicio del ciudadano

Para finalizar volvemos al origen que es la persona y el medio. Y entramos en el campo de las actitudes y capacidades abandonando el proceso. Nuestra búsqueda pasa a un plano más amplio, dejando “el modo” de representación para acercarnos a la actitud representativa.

Relacionarse con el medio se puede hacer de diferentes maneras: podemos utilizar el medio como instrumento para algunos fines; podemos hacernos permeables con él, sin fines; podemos encontrar los fines en el medio, o adaptar el medio a fines previos. Hay muchas opciones y muchas capacidades y actitudes que se desarrollan o se atrofian.

Hay una capacidad que Hannah Arendt (1968)²²⁰ llama “*Inteligencia representativa*” a la que queremos dedicar un espacio debido a su vinculación clara con el Desarrollo Humano desde la conformación del ciudadano global.

A continuación vamos a recordar la vinculación entre ciudadanía y Desarrollo Humano, aspecto al que dedicamos un capítulo de esta investigación.

²²⁰ ARENDT, H. 1968. *La crisis de la cultura. Huit exercices de pensée politique*. Paris, Gallimard.

Resumimos en grandes líneas que el concepto de ciudadanía global es una respuesta nacida de la situación a la que la globalización ha sumido al mundo mediante la privatización de la economía mundial, la pérdida de control por parte de los estados y el poder del vasto mercado global. Al debilitarse la soberanía nacional se cuestiona la noción de democracia, se aumenta la exclusión y aparece la fragmentación como un fenómeno respuesta a la globalización.

Ante este panorama se hacen necesarias como líneas claras de acción:

- Nuevos marcos de gobernación local, con más participación ciudadana.
- Fortalecimiento de instituciones y regímenes internacionales existentes.
- Un nuevo concepto de ciudadanía.

Las implicaciones educativas se resumen en el siguiente concepto: Educar para la ciudadanía global. Sus objetivos se pueden resumir en tres grandes bloques:

1. Comprensión crítica de la globalización.
2. Reafirmar vínculos entre: desarrollo/justicia/equidad, a nivel global.
3. Fomentar y aumentar la participación ciudadana.

Recordamos también el concepto de educación cívica en Bárcena (1999)²²¹ y su idea del incremento de la competencia del ser humano en tanto que ciudadano en su papel de agente cívico. La dimensión moral de esta competencia cívica implica para él cuatro atributos esenciales:

1. Ejercicio de juicios decisivos sobre asuntos públicos.
2. Devoción por el bien público.
3. Educación moral.
4. Sentido y devoción para el servicio a la comunidad.

La dimensión cognitiva de la competencia cívica reúne un conjunto variado de conocimientos, habilidades y destrezas cívicas, las cuales proporcionan información adecuada para el ejercicio del juicio político. La necesidad de formación del juicio cívico-político es explicada por Bárcena debido a la carencia de sistemas éticos e ideológicos uniformes en la base de las prácticas sociales.

²²¹ BÁRCENA, Fernando. (1999): "La educación de la ciudadanía" en: BÁRCENA, F.; GIL, F.; JOVER, G. *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política*. Bilbao. Desclée de Brouwer S.A: Pp. 157-184.

Esto es debido al hecho de que uno de los rasgos típicos de nuestras sociedades pluralistas y multiculturales es la ausencia de un fundamento claro, y globalmente aceptado por todos, que sirva de base para nuestras deliberaciones y juicios sobre asuntos públicos. Esta capacidad de enjuiciar la política y los asuntos de la vida pública debe hacerse desde una perspectiva comunitaria.

En toda acción con consecuencias públicas es necesario proceder a un proceso de deliberación, diálogo y elección colectiva en la que construimos nuestros juicios desde un pensamiento común.

Una ciudadanía educada madura y competente lo es no sólo por la destreza con la que habitualmente conforma su conducta de acuerdo a determinados valores, actitudes y virtudes cívicas, sino además por el grado en que el ciudadano se forma o construye un pensamiento mentalidad o *inteligencia representativa*. Concepto acuñado y defendido por Hannah Arendt (1968)²²²:

“La facultad de juzgar reposa sobre un acuerdo potencial con el otro, y el proceso de pensamiento en el juicio no es, como en el proceso mental del razonamiento puro, un diálogo entre el yo consigo mismo; se encuentra siempre y originariamente, incluso si me encuentro a solas realizando mi elección, en una comunicación anticipada con otro con el que debo finalmente encontrar un acuerdo. Es de este acuerdo potencial del que el juicio deriva su validez específica”.

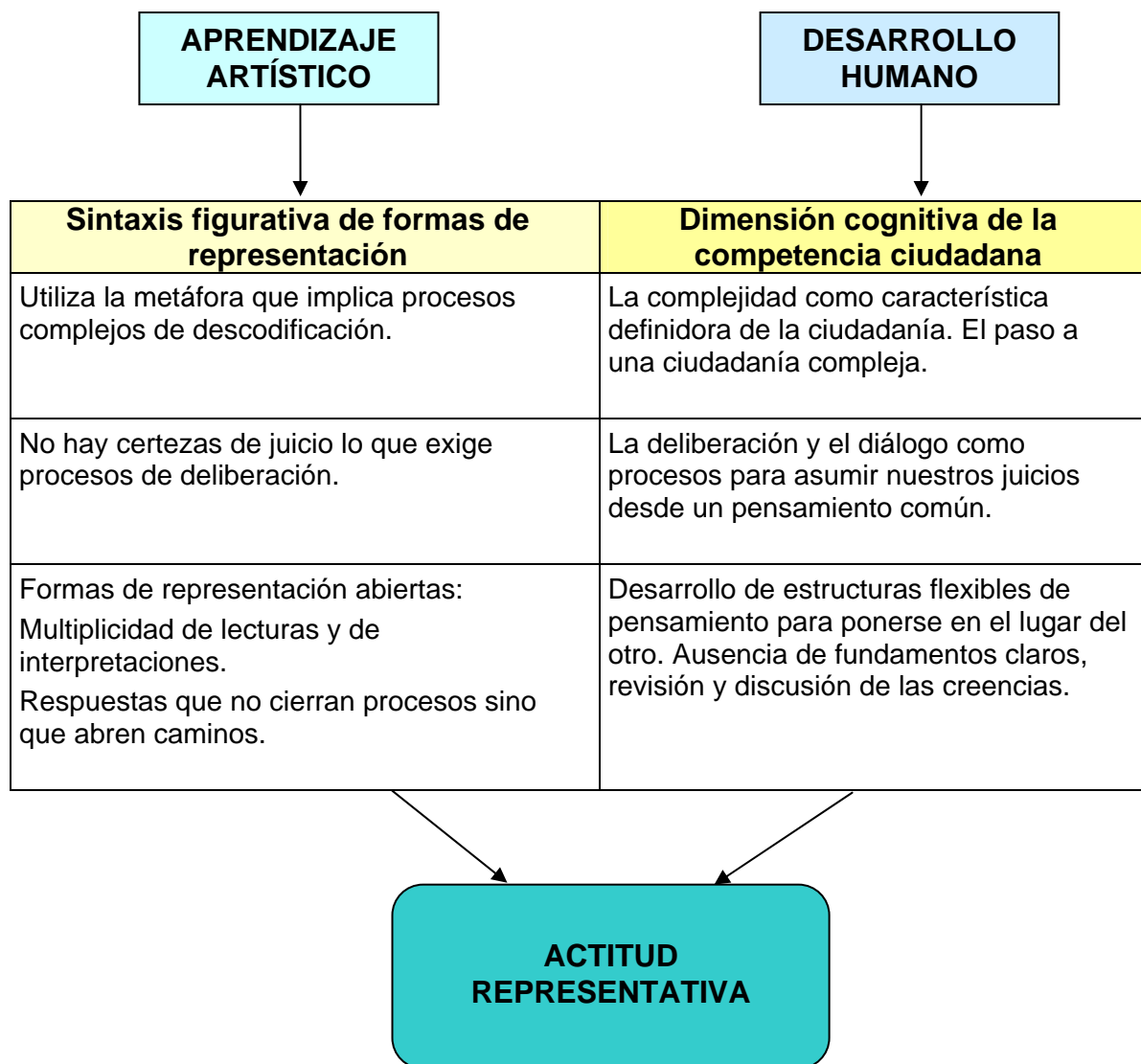
La inteligencia representativa, es resultado o tiene el origen, en una actitud representativa. Implica concebir el medio de manera no instrumental sino cualitativa.

Tener la diversidad como componente no sólo en nuestros procesos, sino en la configuración de nuestras concepciones, de manera que la complejidad y la multidimensionalidad caractericen nuestras decisiones y actos. La consecuencia de ello es la posibilidad del diálogo como mecanismo de comunicación y su resultado es un juicio desde la deliberación, apoyado en incertidumbres.

Esquema resumen de la actitud representativa como Desarrollo Humano

Vamos a concluir con el siguiente esquema que reproduce las principales líneas argumentales de este apartado y las conclusiones a las que hemos llegado:

²²² ARENDT, H. (1968): *La crisis de la cultura. Huit exercices de pensée politique*. Paris, Gallimard.



6.3. CONCLUSIÓN

Acabamos lo que hemos denominado justificación esencialista de nuestra búsqueda. Nos planteamos si existía una vinculación epistemológica entre el Desarrollo Humano y el aprendizaje del arte. Hemos descubierto tres espacios comunes de actuación: la creatividad, la inteligencia cualitativa y la actitud representativa. Cuando hablamos de espacios compartidos nos referimos a que el Desarrollo Humano y el aprendizaje artístico funcionan de manera intrínseca con cada uno de los aspectos mencionados. Nuestro descubrimiento es la coincidencia de actuación en esos ámbitos.

Como conclusión queremos ofrecer la siguiente afirmación: *el aprendizaje del arte es esencialmente beneficioso para el Desarrollo Humano porque posibilita una educación desde: la creatividad, el desarrollo de la inteligencia cualitativa y la formación de una actitud representativa.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO VI

- AGIRRE, IMANOL. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona, U. P. de Navarra.
- ARENDRT, H. (1968): *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*. Paris, Gallimard.
- ARNHEIM, Rudolf. (1976): *El pensamiento visual*. Buenos Aires, EUDEBA.
- BARBOSA, Ana Mae. (1998): *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, Brasil. Editora c/arte.
- BÁRCENA, Fernando. (1999): "La educación de la ciudadanía" en: BÁRCENA, F.; GIL, F.; JOVER, G. *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política*. Bilbao, Desclée de Brouwer S. A.
- BERSTEIN, B. (1971): "On the classification and framing of educational knowledge" en: YOUNG, M. (ed). *Knowledge and control*. Londres, Collier, Macmillan.
- BINDÉ, J. (2002): "El futuro del tiempo". *Le Monde Diplomatique*. Marzo.
- BURNHAM, Jack. (1974): Citado en: LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M^a Ángeles. 2002:215 *Proyecto Docente*. Madrid, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad Complutense.
- CABANELLAS, I. y ESLAVA, C. (2001): "La dimensión comunicativa en la educación". *Aula de innovación educativa*, nº 98. Enero 2001.
- CEMBRANOS, F. (1997): "Una dimensión social de la creatividad". En: MARTÍN FRANCES, S. y PIÑAGO, CH. (coord.) *Juegos de sentido*. Madrid, Popular.
- COHEN, E. (1986): *Designing group work: strategies for the heterogeneous classroom*. New York, Teachers College Press.
- CROCCE, Benedetto. (1962): *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*. Buenos Aires, Editorial nueva visión.
- DEWEY, John. (1949): *El arte como experiencia*. México, Fondo Cultura Económica.
- DIAZ, M.D. et alt. (1980): *La creatividad en la EGB*. Marova, Madrid.
- DRUCKREY, Timothy. (1994): *Culture on the brink: ideologies of technology*. Seattle, Bay Press.
- EISNER, E. (1998): *Cognición y Currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

EISNER, Elliot. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Editorial Paidós.

EISNER, Elliot. (1995): *Educar la visión artística*, Barcelona, Editorial Paidós.

GOODMAN. (1990): *Maneras de hacer mundos*, Madrid. Visor.

GUILFORD, J. (1976): "Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad". En: CURTIS, J. (et al.). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca, Editorial Anaya.

HALLMAN, Ralph. (1975): "Técnicas de enseñanza creativa". En: DAVIS, G. (et al.). *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

HALLMAN, Ralph. (1976): "Condiciones necesarias y suficientes de la creatividad". En: CURTIS, J. (et al.). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca, Anaya.

HEINET, Gotfried. (1979): *Maestros creativos, alumnos creativos*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

KOGAN, Jacobo. (1965): *El lenguaje del Arte*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

MAX-NEEF, Manfred. (1994): *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona, Nordan Comunidad/Icaria.

MENCHEN BELLON. (1980): *Nociones sobre creatividad*. Citado en: LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M^a Ángeles (2002): Op. cit.

MESA, Manuela. (1994): *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas de Europa*. Madrid, Editorial Popular S. A.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. (1969): *The Psychology of the child*. New York, Basic Books.

SEN, Amartya. (1989): "Development as Capability Expansion". *Journal of development Planning*. N° 19.

SEN, Amartya. (1997): *Bienestar justicia y mercado*. Barcelona, Paidós e ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

SEN, Amartya. (1999): *Development as Freedom*. New York, Alfred Knopf.

SUCHODOLSKI, Bogdan. (1973): *Tratado de Pedagogía*. Barcelona, Editorial Península. 2^a edición.

VYGOTSKY, L. S. (1976): *Psicología dell'arte*. Roma, Editori Riuniti.

CAPÍTULO VII:

SISTEMA DE REFERENCIA CONTEXTUALISTA PARA LA BÚSQUEDA DE COMPETENCIAS

7.1. GRANDES CORRIENTES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Las artes mismas son un reflejo de la sociedad en la que aparecen, lo mismo ocurre con el sistema de educación artística que se encarga de su enseñanza. Las artes no son reinos autónomos de actividad, ajenos a la influencia del contexto social. Existen una serie de condicionamientos que implican al arte en un contexto determinado y que a su vez conforman el sistema educativo artístico. Efland, (2002)¹:

- La estructura social. Consiste en una serie de roles que marcan a su vez normas de comportamiento, en el reino de las artes los roles han ido cambiando de lugar e importancia, roles como: maestro, aprendiz, artista, crítico, mecenas, coleccionista, artesano etc.
- Las diversas concepciones de la realidad. Suelen agruparse en un sistema general de creencias que caracteriza una época particular. Generan el clima social que hace posibles las obras de arte de una época.
- La política cultural. Se refiere al uso de las artes para promocionar los valores de una sociedad, la mayor parte de las veces coinciden con las políticas económicas, a veces también promueven o inhiben ciertas expresiones artísticas.
- Los sistemas institucionales específicos. A través de ellos se desarrollan sus políticas culturales, cada una de estas instituciones abraza un cierto tipo de estrategias pedagógicas para la enseñanza de las artes.

La conclusión a la que llegamos es que los métodos de enseñanza que se privilegian en un momento determinado revelan tanto acerca de la sociedad como las obras de arte mismas.

Para poder comprender las distintas concepciones de la enseñanza de las artes vamos a determinar previamente las diferentes formas de racionalidad

¹ EFLAND, A. (2002): *Una historia de la educación del arte*. Barcelona, Paidós.

que avalan las distintas tendencias, Fernando Hernández (2000)² las clasifica de la siguiente manera:

La racionalidad industrial Considera las habilidades y destrezas, así como los criterios de gusto vinculados a las Artes como un tema útil e indispensable que contribuye y favorece el desarrollo industrial de un país.

La racionalidad histórica Considerar el arte y reconocerlo como históricamente parte de la educación.

La racionalidad foránea utiliza como argumento el papel relevante que esta materia tiene en los países desarrollados.

La racionalidad moral la educación artística contribuye al cultivo de la vida espiritual y emocional.

La racionalidad expresiva.

La racionalidad cognitiva vinculando el Arte a una forma de conocimiento.

La racionalidad perceptual percepción visual desde la dimensión estética y hacia el entorno.

La racionalidad creativa.

La racionalidad comunicativa aprender a leer y producir imágenes, algunos aspectos de la semiótica y la importancia de conceptos y el lenguaje formal son los dos ejes que sustentan esta forma de racionalidad, que sirve como base al actual diseño curricular español para la educación secundaria obligatoria.

La racionalidad interdisciplinaria plantea que si la Educación Artística quiere tener un reconocimiento similar al que tienen las otras materias del currículo debe organizar sus contenidos de acuerdo a cuatro de las disciplinas que tienen como objeto de estudio el arte: la Estética, la Historia, la Crítica y el Taller.

La racionalidad cultural el Arte es una manifestación cultural y los artistas realizan representaciones que son mediadoras de significados en cada época y cultura. Esta tendencia está vinculada en el contexto de la posmodernidad cultural a la revisión del actual rol del arte y el papel que ejercen las imágenes reales y virtuales en la construcción de representaciones sociales.

Todas estas formas de racionalidad tienen como fin sostener, y en algunos casos justificar, la importancia de la presencia de las artes en el currículo. Esta preocupación ha sido una constante que ha marcado la historia

² HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona. Octaedro.

de la disciplina desde sus inicios, ya que su lugar e importancia dentro del sistema educativo ha sido a menudo cuestionado, confinando la educación artística a un lugar más decorativo y complementario que sustancial en la enseñanza. Con este trabajo pretendemos encontrar un nuevo espacio para la educación artística, un espacio que surge de su relación con el paradigma del desarrollo humano.

Todo esto se logra gracias a las contribuciones educacionales que según Arañó (1993)³ aporta el Arte en su especificidad:

- a. En el desarrollo de actividades plenas de inteligencia humana. Las artes son modos fundamentales de organizar nuestra comprensión del mundo y despertar cualidades profundas de disciplina y discernimiento.
- b. En el desarrollo de actividades de acción y pensamiento creador. El pensamiento y la actividad creadora deben ser fomentadas en todas las áreas de la educación pero en las artes son de importancia central.
- c. En la educación del sentimiento y la sensibilidad. Las artes son formas disciplinadas de búsqueda y expresión por medio de las que organizamos los sentimientos o ideas sobre la experiencia. Las artes proporcionan el significado natural para esto.
- d. En la exploración de valores. Los sentimientos están íntimamente conectados con los valores. El cambio en los valores sociales es un modo de producir el cambio de los tiempos. Los artistas han estado característicamente ligados con tales cosas: evaluación y re-evaluación del mundo en torno a ellos.
- e. En la comprensión del cambio cultural y diferencias. Las artes son expresiones características de cualquier cultura, se desenvuelven como parte de ella. En una sociedad multicultural como la nuestra las escuelas tienen importantes responsabilidades con respecto a la educación cultural.
- f. En el desarrollo de destrezas físicas y perceptivas. Las habilidades naturales deben ser desarrolladas en destrezas prácticas. El trabajo en las artes puede ayudar a desarrollar una serie de cualidades y destrezas de amplia educación y valor.

Lo que es claro es la que la especificidad del arte en la educación aporta una serie de contribuciones educacionales que pueden ser verdaderamente valiosas en determinados caminos sociales, que podemos intentar recorrer o ignorar, cualquiera de las opciones tiene consecuencias. En los capítulos anteriores hemos intentado mostrar las distintas situaciones que conforman el mundo en el que vivimos, desde el punto de vista social, económico, educativo, esta claro que todo está interrelacionado, en la sociedad de la información, con la globalización los hechos dejan de ser aislados lo que les da un peso diferente porque todo tiene consecuencias y todos participamos de alguna manera de ellas. La manera de entender la educación y el arte ya no es un problema meramente estético, ahora está vinculado con la paz, la economía, la relación entre países. Vivimos en una era compleja en la que nada se puede asumir

³ ARAÑÓ GISBERT, J. C. (1993): "La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un periodo de cambio". *Arte individuo y sociedad* N° 5. Pp. 9-20.

independientemente, todo está relacionado y eso nos otorga una responsabilidad global o cosmopolita que confiere a nuestros actos un peso y seriedad profundos.

Las principales corrientes en la educación artística

A lo largo del siglo XX la educación artística se ha visto fuertemente influenciada por ideas que han marcado la educación general. El predominio de las diversas corrientes variaba de una época a otra época en respuesta al clima social dominante, las circunstancias sociales o los grupos socialmente poderosos. A medida que cada corriente alcanzaba una posición preponderante, sus orientaciones adquirían un valor absoluto. Sus objetivos, métodos y aspiraciones se convertían en canónicas, y se les atribuía una validez tan evidente que estaban más allá de cualquier duda. No parece muy probable que ninguna corriente concreta pueda predominar en todo momento y para todas las personas.

A pesar de las idas y venidas de estas grandes corrientes, sus efectos se mantienen mucho después de que el movimiento en sí mismo haya pasado a la historia. El progresismo dejó de ser el movimiento de vanguardia en los años veinte, por ejemplo, y sin embargo la mayoría de sus innovaciones iniciales han pasado a formar parte de las prácticas comunes de la enseñanza.

A menudo sucede también que los movimientos no terminan realmente; lo que hacen es adquirir formas distintas. El movimiento para la eficacia social de 1910 se convirtió en el movimiento científico de los años veinte y reapareció como el movimiento a favor de la evaluación de los resultados de los años setenta. El movimiento para la excelencia de los años ochenta recuerda al movimiento centrado en la disciplina de los años sesenta, mientras que la autoexpresión creativa de los años veinte reaparece en los escritos de Read y Lowenfeld de los años cuarenta. Por último, el reconstruccionismo de la Depresión resurgió en el movimiento de la educación a través de las artes. Todo esto no quiere decir que cada una de estas reapariciones sea idéntica a sus versiones anteriores, sino más bien que guardan suficientes parecidos como para que podamos establecer comparaciones entre las circunstancias actuales y las del pasado, y nos demos cuenta por lo tanto de los errores y las ocasiones perdidas del pasado.

Efland (2000)⁴ agrupa en tres grandes bloques las principales corrientes de influencia en educación artística:

1. La corriente expresionista.
2. La corriente racionalista científica.
3. La corriente reconstruccionista.

Nos interesa mucho esta abstracción sobre las diferentes concepciones de la educación artística, en el capítulo anterior hemos hecho un recorrido general sobre la educación artística a través del siglo XX y el principio del XXI.

⁴ EFLAND, A., (2002): Op. cit.

En este recorrido descubrimos diferentes movimientos y tendencias muy variadas, que pueden ofrecer la impresión de un complejo tapiz sin conexión aparente. Sin embargo, si estudiamos detenidamente su complejidad encontramos hilos que van uniendo formas parecidas, o lo que equivale a decir existen estructuras que se repiten y que dan coherencia a la historia haciendo que el tapiz forme una imagen armónica y con sentido. Necesitamos ahora, en la línea que nos proponemos investigar, detenernos en la estructura que nos lleva a reconocer (coincidiendo con Efland) tres grandes hilos conductores a lo largo de la educación artística, que van tejiendo formas distintas. Vamos a estudiar detenidamente las tres corrientes en sus líneas estructurales (aunque luego cada una tenga formas, dibujos y colores variados dentro del tapiz).

7.1.1. La corriente expresionista

Se basa en el conjunto de creencias procedentes del idealismo romántico del siglo XIX que situaban al artista en la vanguardia de la sociedad, en este movimiento que propugna la libre expresión del artista. Esta corriente ha evolucionado en una pedagogía que ofrezca mayores posibilidades a la expresión personal. A lo largo de siglo XX, la idea del niño y la niña como artistas se ha venido asociando con la lucha del artista por alcanzar la libertad expresiva. El equivalente educativo de esta idea fue la educación centrada en el niño de la teoría cognitiva evolutiva de Piaget, en ella se considera a la niña y al niño como seres activos iniciadores del proceso de aprendizaje y constructores de su propio aprendizaje. El objetivo principal era la autoexpresión creativa. En el siglo XX el artista era visto como el redentor de la sociedad, como la persona que había de generar las formas que encarnaran la concepción colectiva de la humanidad; el siglo XX ha querido ver en el niño y la niña artistas a los encargados de expresar tales verdades universales, a través de los símbolos unificadores del inconsciente colectivo, una expresión ha había de promover el avance de la paz y la civilización. El niño y la niña artistas recibieron el papel de salvadores de la sociedad. La corriente expresiva, que encuentra su mejor representación en las ideas de Víctor Lowenfeld y Herbert Read, fue dominante entre 1945 y 1960. La fe en la expresión personal ha ido perdiendo fuerza desde mediados de los años 60, aunque algunos elementos se conservaron en el movimiento de “aulas abiertas” y de la escuela no-formal alternativa. Esta corriente fue la dominante en el currículo oficial en España durante la reforma de los años 70.

Objetivos generales

- La autoexpresión creativa.
- A través de la expresión y la creatividad se logra el desarrollo equilibrado de la personalidad, utilizan primordialmente la función terapéutica del arte.
- El niño y la niña artistas son los encargados de expresar las grandes verdades universales y los símbolos unificadores del inconsciente colectivo: el arte a través de ellos es la redención de la humanidad.
- Es una educación creativa personalista, e individualista.

Contenidos

- El centro de la propuesta pedagógica es el sujeto creador no el producto creado.
- El arte aparece como vehículo para la expresión no como un objeto de conocimiento.
- Renuncia a la instrucción artística en beneficio de la expresión plástica con la utilización de amplios y diversos materiales.
- Fuerte tendencia procedimentalista y manual en detrimento de la conceptualización.
- Las obras de arte de los adultos no se utilizan en los contenidos de aprendizaje ya que se considera que influyen negativamente en el desarrollo expresivo natural del niño y de la niña.

Estrategias o métodos

- Aprendizaje activo, se hace arte no se piensa arte.
- Se favorece el auto-descubrimiento.
- Se implementa el factor lúdico.
- Se parte del menor y de su situación, debido a la confianza en la natural creatividad infantil.
- Libertad en la organización de la materia, sin disciplinaridad curricular.

Evaluación

Se defiende la evaluación cualitativa frente a la evaluación cuantitativa, ya que consideran que la objetividad de los test se basa en la despersonalización.

Es una evaluación subjetiva y personalizada, centrada en el proceso del estudiante y no en el conocimiento de la disciplina.

El estudiante es referido respecto a sí mismo y a sus logros personales.

Rechazan pruebas generales y objetivas buscando captar la singularidad de cada situación concreta. Cobra gran importancia el alumnado y sus características personales (evaluación inicial).

El fin de la evaluación reside en los procesos personales del alumnado (incremento de la evaluación formativa).

No se evalúan los productos ni los resultados. Se rechaza la evaluación sumativa.

Cobra importancia la auto-evaluación, basada en la autonomía del alumnado.

Desarrollo curricular

Desarrollado por cada profesor y profesora, individualmente. La ejecución no es secuencial ni articulada

Basado en la organización del conocimiento por temas o actividades. Esta modalidad sigue la tradición de Dewey y se basa en los siguientes supuestos: la escuela debe ayudar y guiar a los estudiantes a escoger las partes más satisfactorias e interesantes de la realidad como contenido de su actividad escolar, la tarea del profesorado no debe ser presentar resultados de investigaciones sino introducir al alumnado en procesos de investigación.

Esta forma de organizar es la base de la “escuela activa” defensora del aprendizaje por descubrimiento, pero ha tenido críticas por sus malos resultados, ya que es un enfoque muy complicado de organizar y de poner en práctica. Requiere mucha flexibilidad curricular, un centro con recursos disponibles en todo momento. Mucha capacidad de adaptación por parte del profesorado. El profesorado se convierte en un mero catalizador del aprendizaje.

Hemos tratado las características de la corriente expresionista desde un punto de vista muy purista, exagerando en cierta forma sus propuestas. La corriente expresionista es una tendencia que ha marcado una época de la educación artística, y cuya influencia perdura en la práctica de la enseñanza actualmente. Hoy en día no se reconoce como tendencia sobre la que realizar las nuevas propuestas, pero, infiltrada, permanece en el hacer de múltiples docentes. En su día fue una corriente renovadora de importantísimas aportaciones a la educación artística. Muchos de sus rasgos y características se mantienen en los talleres terapéuticos artísticos.

7.1.2. El racionalismo científico

Se refiere no tanto a la ciencia propiamente dicha sino a las ideologías que se amparan en ella, como el darwinismo social de finales del siglo XIX, la psicología conductista con su búsqueda de planteamientos científicos para el control de la conducta externa, y la objetividad de los planteamientos de los filósofos positivistas. Tras la segunda guerra mundial dicha corriente tomó forma de un movimiento en favor de adoptar las disciplinas definidas en términos científicos como base para la reforma del currículo. El aspecto técnico de la ciencia también dio origen al movimiento para la evaluación de los resultados. Se basa en un modelo cognitivo-estructural del aprendizaje influenciado por psicólogos del desarrollo como Piaget, Bruner y Feldman en psicología cognitiva. Esta tendencia racionalista científica agrupa diferentes concepciones de la Educación artística bajo la forma de una reconstrucción disciplinar.

El arte como saber organizado: la reconstrucción de la Educación Artística

Se define por la búsqueda de un modelo sistematizado de educación artística porque tener más posibilidades de supervivencia en el sistema escolar, un modelo que debe ser equiparable a las ciencias donde el conocimiento producido tiene la habilidad de mostrar inequívocamente su utilidad social. Esto ocurre hacia mediados de los sesenta. Este paso a unos objetivos didácticos preestablecidos supuso un cambio en la concepción del conocimiento: se convirtió en algo ya sabido por el profesor, el lugar de algo que podía ser el

resultado de la propia actividad intelectual del alumno. El éxito académico se definía en términos de la cantidad de conocimientos del profesor y de la profesora que habían pasado al estudiante, no a partir de las intuiciones, invenciones o descubrimientos de este último. La educación en este sentido es una forma de control social, y aunque el control es necesario para algunos objetivos humanos, su ejercicio es invariablemente conservador, dado que no se confía en que la libertad intelectual del alumnado produzca ningún resultado socialmente valioso.

“Cuando las justificaciones para la educación artística se hagan en términos de competencia en vez de disfrute, los estudiantes y sus padres miraran el arte como un objeto legítimo de instrucción”. Greer, (1984:217)⁵.

Pretenden iluminar la estructura interna del comportamiento artístico desarrollando las avenidas de pensamiento, entendimiento y expresión que reflejan las estructuras del arte como disciplina.

La reconstrucción disciplinar toma dos caminos diferentes que vamos a resumir a continuación, aunque ya han sido descritos en el Capítulo VI de esta investigación:

- La Educación artística como disciplina (camino en EEUU). En Estados Unidos, el movimiento centrado en la disciplina era una respuesta directa a las presiones de la Guerra Fría y a los intentos de las agencias federales de diseñar unas políticas educativas que pudieran hacer frente a la crisis nacional.
- La concepción comunicacional del arte como lenguaje (opción Europea y del currículo oficial español en la última reforma del 90). En Europa se sigue la línea de una pedagogía del arte menos dependiente de la propia iniciativa individual, más fundamentada en el conocimiento profundo de los mecanismos de la comunicación artística y abierta a las nuevas formas de expresión artística propiciadas por la nueva tecnología.

Aunque dispares ambas opciones tienen igual vocación: contemplar el arte, incluso desde su dimensión emocional, como una forma de conocimiento, es decir de reivindicar el valor cognitivo y no sólo emotivo del arte. De este modo la educación artística busca un espacio en el sistema educativo que permita superar la tradicional polaridad cartesiana entre el arte, como ámbito de la sensibilidad, y la ciencia como ámbito de la razón. Y de paso hacer una propuesta educativa que tenga en cuenta que el arte es un hecho tan mental como práctico y que puede ser enseñado o, por lo menos aprendido. La noción de la experiencia de Dewey y la influencia del positivismo determinan la vocación científica. La orientación disciplinar en sus diferentes variantes puede considerarse una recuperación del primer espíritu ilustrado, como entonces, se

⁵ GREER, D. (1984): “Discipline-Based Art Education: Approaching art as subject of study”. *Studies in Art Education*, 25 (4). Pp. 212-218.

presenta un sistema normativo, pero adaptado a los nuevos tiempos e incorporando en él a todas aquellas dimensiones de lo artístico, por eso es algo más que un proyecto de reconstrucción, es el resultado de aceptar que para la enseñanza del arte todas las dimensiones de lo artístico son igualmente relevantes.

La educación artística como disciplina

Recordamos la historia, que ya tratamos en el capítulo anterior sobre Educación Artística, ahora vamos a resumir algunos hechos que nos vuelvan a dar idea del contexto:

En la década de los cincuenta en EEUU ocurrió un hecho que marcará sensiblemente el futuro de la educación artística en ese país. Efland (2002)⁶ señala cómo la ruptura del monopolio nuclear de los Estados Unidos por la Unión Soviética y el lanzamiento del primer satélite artificial al espacio removieron los cimientos de todo el sistema educativo americano. Por eso en 1958 se publicó una “Ley de Educación Nacional para la Defensa”, que promueve la intensificación de las matemáticas y las ciencias.

Es en este contexto socio-político que aparece el trabajo de Bruner (1960). Para Jerome Bruner la clave del currículo se encuentra en que los estudiantes comprendan la estructura disciplinar de las materias que aprenden. A su juicio los estudiantes no obtienen todo el provecho que debieran de sus estudios porque la estructuración del currículo les impide tener una visión global del conjunto de la materia y de la relación entre aquello que están aprendiendo en cada momento con el conjunto. Es decir los currículos deberían organizarse como disciplinas. Bruner plantea que la estructura del conocimiento disciplinar es también posible en las Artes. A raíz de esto Barkan tomó esta idea de Bruner en el seminario de Penn State con lo que dio origen al nacimiento de la corriente disciplinar en la educación artística.

La adopción de una perspectiva tecnicista no es nueva en el arte, pero en el terreno de la educación artística esta opción va unida de diversas maneras a la autoridad y el poder. El expresionismo abstracto, entre los artistas y educadores y la autoexpresión libre y creativa, como paradigma artístico, conllevan gran dificultad para establecer criterios y fronteras en lo artístico y una subjetivización total de lo estético.

Todo ello tiende a la pérdida de la autoridad de los, paradójicamente, cada vez más numerosos licenciados historiadores y expertos en arte. No es extraño que desde la perspectiva de estos profesionales –muchos de los cuales viven de la educación- sea bienvenida la introducción de cierto orden en la instrucción artística, ya que supone una legitimación de su posición de entendidos en arte. La necesidad de equiparación con la ciencia hace que un grupo de “expertos” tome las riendas del futuro educativo del arte.

⁶ EFLAND, A. (2002): Op. cit.

El arte como lenguaje en Europa: la educación plástica y visual como alfabetización para la interpretación de imágenes

Este es el modelo que mejor ha enraizado en Europa, concibe el arte como un sistema de comunicación de tipo no verbal y se plantea el reto de dar respuesta educativa al progresivo auge de los *mass media* y la gran facilidad de reproducir imágenes que propician las nuevas tecnologías. La educación artística así entendida, busca proporcionar recursos a los ciudadanos y a las ciudadanas para que sean capaces de desenvolverse por sí mismos, de una forma crítica y autónoma en este marasmo icónico.

Se caracteriza por valorar las tecnologías educativas que promueven un ambiente de comunicación multimedial. En un proyecto de estas características los lenguajes no verbales y los sistemas multimediales de comunicación han de ocupar un lugar preeminente en la programación escolar. Esto implica una verdadera transformación de las concepciones sobre los saberes curriculares de los tiempos escolares, de la relación entre espacio escolar y espacio exterior, el docente tiene la tarea de:

- Facilitar al alumnado el proceso de lectura, organizando la realidad.
- Coordinar e incentivar, sistemáticamente los procesos de representación directa.
- Coordinar los medios de representación externa, incentivando sistemáticamente los procesos de fruición y de reelaboración personal.
- Colaborar en el proceso consciente de reconstrucción de la realidad.

El objeto de la educación artística visual sería el “lenguaje visual”. Su ámbito de estudio se extiende hasta el diseño, la publicidad y en general el mundo icónico propio de la cultura moderna. Es por ello que los saberes propios de esta propuesta disciplinar emanan de las teorías de la imagen, enfatizando los aspectos formales y conceptuales, en detrimento de las destrezas propiamente artísticas. Su objeto de estudio traspasa el ámbito de los límites tradicionales del arte para abordar junto a él toda la cultura de la imagen de la civilización occidental, se puede calificar como un modelo iconocéntrico, donde el protagonismo del hecho educativo recae exclusivamente en la imagen que se analiza o se elabora. El lenguaje visual consiste en la organización significativa cuyos signos son captados, básicamente, por el sentido de la vista y que se organizan en el ámbito semántico particular de las imágenes.

El objetivo prioritario de esta orientación formativa es lograr lo que denominan “la alfabetización visual” es decir, la competencia en la emisión y, sobre todo lectura de los mensajes visuales ya que la comunicación visual implica que el receptor sea capaz de percibir e interpretar (decodificar) adecuadamente los mensajes elaborados por el creador.

Se puede afirmar por tanto que otro de los grandes objetivos de esta opción comunicativa es formar ciudadanos y ciudadanas plenamente comunicados con su entorno, la educación por la imagen se perfila como una actividad dirigida a la consecución de la competencia expresiva y comunicativa, tener en cuenta esta competencia quiere decir adquirir la capacidad de traducir

en mensaje la propia experiencia y de conocer los diversos sistemas de signos propios del ambiente cultural en que se vive

Objetivos de la reconstrucción de la Educación Artística

- Contemplar el Arte como una forma de conocimiento reivindicando su valor cognitivo.
- Superación de la tradicional polaridad cartesiana entre el arte como ámbito de la sensibilidad y la ciencia como ámbito de la razón.
- Conceptualización de lo artístico introduciendo un orden en la instrucción artística.
- Organización de la experiencia artística.

Objetivos específicos de la educación artística como disciplina

- Articulación coherente y organizada de todas las dimensiones de lo estético en ámbitos de estudio.
- Búsqueda de la legitimación de la posición de los entendidos en arte, recuperación de la autoridad perdida por la subjetivización total de lo estético después del auge de la corriente expresiva.

Objetivos específicos de la concepción del arte como lenguaje

- Concepción del arte como sistema de comunicación.
- La alfabetización visual y el desarrollo de competencias en la emisión y lectura de los mensajes visuales.
- Promoción de un ambiente de comunicación multimedial formando ciudadanos y ciudadanas plenamente comunicados con su entorno.

Contenidos

- El gran contenido común de ambas tendencias es la búsqueda del conocimiento puro: ya sea en la experiencia estética o en la experiencia comunicacional de la imagen.
- Los contenidos son creados a partir de la generalización de las cualidades estéticas.

Contenidos específicos de la educación artística como disciplina

- 1) El proceso y el producto se conciben como objeto de enseñanza.
- 2) La organización y ordenación de las dimensiones de lo estético se distribuyen en cuatro áreas de conocimiento:
 - a. La producción artística.
 - b. La crítica artística basada en la capacidad de analizar, descubrir e interpretar las cualidades expresivas de las formas visuales.
 - c. La historia del Arte. Basada en proporcionar conocimientos para apreciar las grandes obras del Arte.
 - d. La estética. Cumple la función de lograr la percepción y valoración del objeto artístico.

- 3) Los contenidos son estructurados y coordinados por un programa organizado. Existe estrecha vinculación y dependencia institucional entre los contenidos y el programa.
- 4) El enfoque curricular está basado en la excelencia por dos vías:
 - a. el conocimiento de las grandes obras de arte para desarrollar el aprecio a lo excelso.
 - b. El cultivo de las cualidades en el hacer “buen arte” como medio de desarrollo intelectual.
- 5) Se utilizan concepciones artísticas asentadas en la tradición y controladas por expertos que las seleccionan para el currículo.

Contenidos específicos de la concepción del arte como lenguaje

- 1) Los contenidos traspasan el ámbito de los límites tradicionales del Arte para abordar toda la cultura desde un modelo iconocéntrico. Se estudian la publicidad y el diseño.
- 2) El lenguaje visual en el mundo icónico de la cultura moderna, es el gran contenido y la imagen la gran protagonista.
- 3) Los saberes parten de las teorías de la imagen enfatizando los aspectos formales y conceptuales: se buscan las reglas específicas de los códigos visuales y las funciones de los mensajes visuales.
- 4) Los contenidos están centrados en la percepción buscando las propiedades visuales de una imagen que se concibe como estable y universal.

Estrategias o métodos

Abordan la enseñanza del Arte desde métodos y procedimientos científicos, con análisis y verificación de resultados.

Estrategias específicas de la educación artística como disciplina

- 1) Estandarización de contenidos y métodos de trabajo en aras a una uniformidad disciplinar.
- 2) Se selecciona cada aspecto del conocimiento del Arte y se estructura en disciplina de estudio: la historia, la estética, la crítica, la producción.
- 3) El centro de transmisión del conocimiento es el maestro especialista institucionalizado. Se desautoriza al antiguo maestro “artista generalista”.
- 4) Las formas de implementación de la enseñanza están regladas y controladas por instituciones de expertos.

Estrategias específicas de la concepción del arte como lenguaje

- 1) Se utilizan métodos análogos a la semiótica en el desarrollo de habilidades de descodificación de la imagen.

- 2) Gran variedad de materiales y procedimientos por la incorporación de la tecnología en el conocimiento y producción de imágenes.
- 3) Reducción del medio visual a sus características formales y expresivas para explorarlo y analizarlo.

Evaluación

Parte de la necesidad de superar la subjetividad del profesorado. La formación del profesorado se basa en la competencia y en la evaluación

Es esencial para confirmar el progreso del estudiante y la efectividad del programa.

Se pone el énfasis en los resultados: *“El énfasis puesto en los resultados ha hecho que los educadores artísticos se den cuenta de que pueden agudizar su capacidad para definir y evaluar los objetivos esperados de la enseñanza”*. Jack Davis (1969:7)⁷.

Se diseñan métodos de evaluación con objetivos claros y posibles de comprobación gracias a los cuales los programas artísticos eran observables y definibles. Definir los objetivos y clarificarlos en términos conductuales responde a un compromiso con una evaluación racional y precisa. El estudiante se refiere respecto a unos criterios objetivos de evaluación que miden su aprendizaje.

Los objetivos se clarifican y se subdividen en diferentes categorías para las que se diseñan una serie de instrumentos de evaluación, estos instrumentos incluyen diversos grados de dificultad y están basados en comportamientos observables.

La evaluación parte de un planteamiento técnico y de un método eficiente para obtener información sobre la eficacia educativa. Esta forma de evaluación fomentó tareas de aprendizaje estandarizadas debido a que son más fáciles de evaluar con este tipo de instrumentos.

Es un tipo de evaluación que Juanola (1998)⁸ denomina como cuantitativa y cumple las siguientes características:

- 1) Se enuncian los objetivos del programa de aprendizaje artístico.
- 2) Se desglosan los objetivos generales en objetivos más concretos y fáciles de evaluar.
- 3) Se seleccionan y se construyen las pruebas objetivas que miden las conductas que aluden a esos objetivos.
- 4) Se aplican las pruebas a cada uno de los alumnos antes de comenzar el programa de aprendizaje. Estos resultados nos indican cuál es el nivel de conocimiento o las habilidades de estos alumnos.
- 5) Se ejecuta el programa de aprendizaje.

⁷ DAVIS, D. J. (1969): *Behavioral emphasis in art education*. Reston, VA, National Art Education Association.

⁸ JUANOLA, R. (1998): “Evaluación en el área de la educación artística” en MEDINA, A. et al. Madrid. UNED.

- 6) Al finalizar el periodo de aprendizaje se vuelve a aplicar la prueba inicial.
- 7) Los resultados de la prueba indican el nivel de conocimiento o habilidades al final del programa de aprendizaje.
- 8) Se comparan los resultados obtenidos en la prueba inicial y en la prueba final.
- 9) Si los de la prueba final son iguales o inferiores a los de la prueba inicial se puede pensar que el programa no ha mejorado los conocimientos o habilidades artísticas del alumnado.

Desarrollo curricular

Es secuencial, acumulativo, articulado y de ejecución homogénea en el conjunto del distrito escolar.

Se organiza el conocimiento por disciplinas basándose en dos presupuestos: que la realidad objetiva tiene una estructura lógica que puede conocerse tal y como está establecida por las disciplinas científicas, y que la realidad es tan compleja que lo más eficaz para aprender y enseñar es dividir la información en unidades ordenadas. Bruner (1960) fue el autor del concepto “estructura de una disciplina”.

Tiene una serie de problemas como:

- La fragmentación curricular.
- La priorización de los alumnos adaptados y la carencia de criterios para valorar al alumnado con otras aptitudes.
- No tener en cuenta la naturaleza e intereses del alumnado.
- El planteamiento excesivamente nacionalista en el diseño que impedía la interrelación entre conocimientos y olvidaba intereses sociales más amplios.
- La excesiva dependencia del currículo de la Administración.
- El diseño de materiales a prueba de enseñantes, de forma que cualquiera pueda utilizarlos, dejando poca opción a la flexibilidad de su aplicación.
- Responde a una cultura que ya está instalada desde hace mucho tiempo en el ámbito escolar, por lo que exige pocos cambios de actitud.
- Esta visión está más cerca de la tradicional concepción del maestro como instructor especialista.

7.1.3. La corriente reconstruccionista

A partir de la década de 1890, el grupo de educadores progresistas a los que se identifica como reconstruccionistas, en el que se hallan George S. Counts y William H. Kilpatrick, reformuló muchas de las ideas de Dewey. Según ellos la educación debía *“preparar a los individuos para modificar de forma inteligente sus condiciones de vida, hacerles comprender las fuerzas que*

intervienen, equiparlos con las herramientas prácticas e intelectuales que les permitan canalizar tales fuerzas". Kilpatrick, (1933:71)⁹.

George S. Counts (1934)¹⁰, en su Manifiesto: *Dare the School Build a New Social Order?*, denunciaba que no tenía ninguna teoría del bienestar social, a menos que fuera la anarquía o un individualismo extremo:

"Si la educación progresista quiere ser genuinamente progresista, debe emanciparse de la influencia de esta clase, afrontar abierta y valientemente todas las cuestiones sociales, comprometerse con la realidad en toda su dureza, establecer una relación orgánica con la comunidad, desarrollar una teoría realista y completa del bienestar".

El pensamiento reconstruccionista deriva de la concepción deweyana de la experiencia como aquello que hace posible la reconstrucción del conocimiento y en último término, las propias instituciones sociales. Dewey abordó el tema del "arte como experiencia" y concluyó que las experiencias artísticas también podían servir para reconstruir el conocimiento. El arte en este sentido es algo más que una forma de expresión personal; también es un medio para transformar la vida del individuo y la sociedad.

Otro aspecto era ver el arte como un recurso que podía contribuir a resolver los problemas de la vida diaria en casa en la escuela o en la comunidad. La apreciación del arte en este sentido significaba el reconocimiento de su poder para resolver problemas. Este punto de vista dejaba escaso margen para la contemplación de las obras maestras en toda su grandeza e indiferencia. El énfasis ya no correspondía al arte aislado de la vida sino al arte como parte integral de la vida, los reconstruccionistas consideraban que tenía sentido integrarlo en el currículo. La enseñanza del arte no debía estar separada de los demás estudios.

Este cambio de intereses desde el arte como expresión personal al arte dentro de la sociedad era en parte el resultado de la presión económica de la Gran Depresión, la supervivencia de la sociedad era indudablemente una prioridad.

"Para una escuela que tenga como objetivo ofrecer una cultura intemporal tal vez resulten adecuadas o incluso indispensables ciertas actividades que se han ido divorciando de la vida y de los objetivos comunitarios, pero no lo son para la escuela como comunidad viva."

"El arte como culto, como experiencia esotérica para devotos privilegiados, puede ser el arte que necesita una escuela del primer tipo. El arte como servicio a los individuos que comparten una vida en común,

⁹ KILPATRICK, W. (Comp.). (1933): *The educational frontier*. New York, D. Appleton-Century.

¹⁰ COUNTS, G. S. (1934): *Dare the School Build a New Social Order?* Carbondale, Southern Illinois University Press (1978).

el arte como medio para alcanzar los objetivos comunitarios, es ciertamente necesario en la escuela moderna". Winslow, (1939:viii)¹¹.

Esta opción reconstruccionista de la educación artística durante los años treinta después de la gran depresión de 1929, tenía una serie de características:

- El arte como medio para resolver los problemas vitales reemplaza a la búsqueda de la belleza por sí misma.
- El énfasis en la integración de las asignaturas. Las unidades didácticas debían abarcar más de una materia. Debían consistir en varios temas cuidadosamente interrelacionados para crear un rico entorno formativo. La tendencia era ir hacia una experiencia escolar unificada y alejarse de las tradicionales fronteras entre asignaturas.
- El énfasis en la comunidad. El escenario adecuado para realizar actividades era la comunidad que había fuera de las puertas de la escuela.

Durante la Segunda Guerra Mundial los objetivos sociales del arte se ampliaron a las cuestiones que estaban en juego en la guerra, promover la paz y el entendimiento personal. Read (1943)¹² lideró el movimiento de arte para la paz. En su opinión, el proceso natural de integración personal y comunicación se había visto distorsionado por la sofisticación de la civilización moderna. Si la humanidad quería recuperar la integración que había perdido y que era lo único que podía garantizar la armonía individual y social, el camino pasaba por la creación espontánea y la expresión de los sentimientos.

La perspectiva de promover el entendimiento internacional a través del arte fue debatida en la primera reunión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (UNESCO) que tuvo lugar en 1947 en la ciudad de México. Se adoptaron una serie de resoluciones para poner en marcha un estudio sobre la posibilidad de promocionar el entendimiento internacional a través de la educación artística.

En la década de los 60 surgió el "Movimiento para la educación a través de las artes". Para sus defensores el arte no era una disciplina. Era más bien una experiencia que se obtenía al participar en el proceso artístico o al presenciarlo en la actuación del artista. Se oponían a la idea de un "currículo empaquetado" Chapman (1982:116)¹³.

Su rasgo principal era el énfasis de las artes en plural. El término *interdisciplinario* aparecía a menudo en las descripciones de los programas educativos y se refería al uso de las artes para enseñar otras asignaturas. Otra característica era la tendencia a buscar las soluciones de los problemas educativos fuera de la escuela, a contemplar la propia escuela como parte del problema, y a utilizar instituciones comunitarias como los consejos artísticos o los museos como recursos para los programas escolares. La colaboración entre

¹¹ WINSLOW, L. (1939): *The integrated school art program*. New York, McGraw-Hill.

¹² READ, H. (1943): *Educación por el Arte*. Barcelona. Paidós. (1995)

¹³ CHAPMAN, L. H. (1982): *Instant art, instant culture: The unspoken policy for American schools*. Nueva York, Teachers College Press.

los consejos artísticos y las escuelas interesadas permitía implicar otros recursos humanos de la comunidad, como los artistas locales, en la enseñanza de las artes.

Otra tendencia de este movimiento era la de privilegiar la acción. Por eso se implicaban los estudios en la producción o interpretación artística. Se daba prioridad a la acción frente a la contemplación.

El objetivo final era utilizar las artes como una estrategia general para promover un cambio en las escuelas.

La “Teoría Crítica”, surgió a mediados de los años setenta y trataban como grupo de poner en evidencia las relaciones sociales basadas en la dominación de un grupo social sobre otro. Su método de análisis crítico tendía a ser marxista o post-marxista. La teoría Crítica no ha tenido una influencia continuada en el campo de la educación artística.

El Consejo Político sobre Teoría Social en la Educación Artística, que simultanea sus reuniones con las de la Asociación Nacional para la Educación Artística, ha tratado en ocasiones algunos temas que reflejan las preocupaciones de los teóricos críticos. Por ejemplo, ha sostenido que muchos educadores tienden a imponer a los estudiantes concepciones elitistas del arte, al tiempo que ignoran los aspectos multiculturales de la enseñanza del arte. Sin embargo no han hecho análisis consistentes de la estructura de ideas dentro de la educación artística como instrumentos ideológicos vinculados a grupos dominantes o subordinados en la sociedad, como tampoco se han propuesto remedios para emancipar los currículos del arte del control de los grupos socialmente dominantes.

Con la llegada de la posmodernidad se incorpora en la exégesis del arte la variable de la cultura. Efectivamente la indefinición liminar de lo estético que define a la posmodernidad propicia interacciones constantes entre el arte y todos los demás sistemas culturales. Por eso uno de los aspectos más influyentes en la nueva manera posmoderna de enfocar la tradición artística es la importancia adjudicada al factor cultural como componente indisociable del hecho artístico. Aparece la idea de que no hay símbolos específicamente artísticos y esto supone que cualquier cosa puede ser usada como símbolo estético, dependiendo del “juego del lenguaje” que articule el sistema cultural en torno a ella.

Que la realidad no sea única sino diversa, es algo que atañe directamente a la educación sobretodo cuando el modelo educativo busca, por principio ajustarse lo más posible a la experiencia del educando y a la realidad social y cultural en la que se desarrolla su vida. En cualquiera de los casos una educación sustentada en el reconocimiento de la diversidad se fundamenta en la identificación cultural del individuo con el grupo y en los valores democráticos de igualdad y respeto en la diferencia. En lo referente a nuestra área, la

consideración de los aspectos culturales y locales de las artes ha tenido varios efectos. Agirre, (2000)¹⁴:

En primer lugar, ha ampliado sensiblemente el campo de estudio, en detrimento de una educación artística centrada exclusivamente en las grandes obras de la historia del arte. No hay un arte sino muchos artes. Esta consecuencia pone en crisis la educación artística de la excelencia, impulsada en los ochenta en los EEUU.

En segundo lugar y por la razón anterior, la diversificación del contenido del saber propio del arte, desdibuja los límites de las producciones consideradas como artísticas desde el contexto de la cultura occidental y otras producciones, que sin ser consideradas como tales, pudieran tener profundo significado estético en sus respectivos nichos culturales. En definitiva, la consideración del factor cultural lleva a reconsiderar incluso los límites del arte. Se revierte en la reconsideración de la propia idea de arte y su paulatina sustitución por la más amplia noción de cultura visual.

En tercer lugar, la introducción en educación artística de la variable cultural ha supuesto una profunda reestructuración de los contenidos curriculares, pero también de sus objetivos abriendo nuevas perspectivas para la educación artística. Con esta consecuencia se desemboca e asignar al arte, y sobre todo a la educación artística en un papel protagonista en lo que se denomina "reconstrucción social".

De esta manera de la mano de una nueva interpretación de la cultura, surge en la posmodernidad, con fuerza, de nuevo la corriente reconstruccionista que ha incorporado elementos propios de este nuevo contexto.

Objetivos de la corriente reconstruccionista

- 1) El objetivo no es el conocimiento del arte sino el cambio de las relaciones sociales.
- 2) La finalidad de la enseñanza del arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural en el que viven todos los individuos.
- 3) Se propone un cambio cultural sobre el sujeto: búsqueda de la comprensión del impacto del contexto en la creación de la propia identidad para ayudar a comprender a los demás.
- 4) Atención explícita a la diversidad, privilegio de diferencias culturales y procesos alternativos de pensamiento.
- 5) Adquisición de instrumentos de acción social y de una práctica comunicativa que favorezca la creación de espacios públicos.
- 6) El ejercicio activo de la democracia constituyendo y reordenando las condiciones ideológicas e institucionales de una democracia radical.
- 7) La educación artística adquiere un papel protagonista en la reconstrucción social debido a que proporciona los medios para entender las representaciones de los mundos culturales y sociales.

¹⁴ AGIRRE, IMANOL. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra.

- 8) Se busca que el estudiante desarrolle la responsabilidad social a partir del conocimiento del trasfondo del conflicto social y del poder subyacente en la cultura visual.

Contenidos

- 1) Se reemplaza la concepción de obra de arte como producto “único” y “puro” de un artista visto como “un gran hombre irreplicable” a productos socialmente influyentes y motivados, resultados de la simbolización en un contexto cultural.
- 2) Se cambia el campo de estudio no sólo hacia el “arte oficial” sino a cualquier manifestación cultural, uniendo cultura con hecho artístico. Como consecuencia de esto se sustituye la noción de “arte” por la noción más amplia de cultura visual.
- 3) Diversificación de contenidos, abiertos a las voces de individuos y colectivos tradicionalmente marginados. La preocupación exclusiva por el conocimiento disciplinario basado en comunidades de eruditos evoluciona hacia un uso mayor del conocimiento local e informantes locales.
- 4) Desaparecen las grandes narrativas modernas, explicativas de la historia y del arte. Se sustituyen por los mini-relatos de personas o grupos que antes no tenían representación.
- 5) Una tendencia general para la democratización del currículo y alejarlo de las concepciones elitistas del arte. Se fusionan el contenido local y los intereses de tipo regional con intereses de ámbito nacional.
- 6) Eliminación de las normas universales inspiradas en las características particulares de un grupo concreto como modelos de: belleza universal, el canon de grandes artistas etc. En su lugar eclecticismo en los contenidos. Los contenidos entrañan una sugerente pluralidad de sentidos desafiando la predilección moderna por la totalidad y la unidad orgánica.
- 7) Los contenidos del currículum reconstruccionista posmoderno son conceptualmente complejos y requieren el desarrollo de competencias por parte del estudiante basadas en la tolerancia y en el sentido de la contradicción. Los significados no vienen dados por el profesor/a sino que se construyen socialmente en la comunidad educativa y se asume que no son permanentes sino que cambian en el tiempo.
- 8) No se eliminan las grandes obras oficiales de arte sino que se muestran bajo una reconstrucción en la que se muestran los mecanismos sociales y de poder que les hicieron privilegiarse, para que el estudiante comprenda el poder de la homologación del saber artístico.

- 9) La doble codificación como principio curricular implica que se insertan contenidos con cualidades modernas y premodernas, alternándose con contenidos actuales. Aplicando este concepto de doble codificación no se borra el parado moderno sino que se vincula como parte de una pluralidad y se analiza desde una multiplicidad de interpretaciones.
- 10) No se utilizan exclusivamente los símbolos específicamente artísticos sino cualquier símbolo estético que articule el sistema cultural de su entorno.
- 11) Se incorporan contenidos multidisciplinares, introduciendo las nuevas tecnologías y el estudio de los medios de comunicación de masas.

Estrategias o métodos

- 1) La descentración del sujeto implica la destrucción de la estabilidad de las disciplinas en la enseñanza. Se exige la interdisciplinaridad e interrelación entre materias. Un programa artístico articulado en torno a los conceptos de un enfoque integrado de multiculturalismo y reconstrucción social es necesariamente interdisciplinario. Se muestra el arte tal y como se experimenta en la vida, como parte integrante del contexto social y cultural. Así pues, se enseña abriendo canales de comunicación con otras asignaturas escolares, especialmente los estudios sociales.
- 2) La contextualización vivida como localización, a partir de la que se explican las identidades y se desenmascaran los mecanismos legitimadores del poder.
- 3) Implicación de la comunidad en la escuela, utilización de personas ajenas al contexto educativo formal como agentes formativos para el estudiante.
- 4) La interpretación como búsqueda de la múltiple codificación de los sistemas simbólicos. Se considera que el proceso de enseñanza no puede proporcionar representaciones absolutas de la verdad, para ello se concientia a los alumnos de la gran variedad de niveles de interpretación existentes, los cambios e influencias a los que está sometido el entendimiento. La ambigüedad, también llamada doble codificación. “*Se ha usado la doble codificación como estrategia para promover la comunicación entre varios niveles a la vez*” Jencks (1991)¹⁵.
- 5) La deconstrucción se utiliza para revelar la multiplicidad de sentidos y sus contradicciones, es una forma de eliminar mitos e instituciones sociales interiorizadas de antemano.

¹⁵ JENCKS, C. (1991): “Postmodern vs. Late-Modern”. En: HOESTEREY (comp.). *Zietgiest in Babel: the postmodernism controversy*. Bloomington, Indiana University Press.

- 6) La ironía, la metáfora, la participación y el juego como medio de superación de la concepción moderna de distancia entre el gran artista y el público.
- 7) Reciclaje, ensamblaje, collage y superposición como resultado de la fragmentación del concepto de tiempo y espacio. el eclecticismo que retoma y recicla no pocos elementos del pasado para transformarlos y devolverles una nueva actualidad. Es una alternativa a la concepción lineal occidental de la historia y al gusto por la lógica y la continuidad. Los medios de arte posmodernos valoran el collage, el montaje y el pastiche, mientras que la fotografía y los ordenadores adquieren mayor importancia. El carácter interactivo del ordenador tiene la capacidad de alterar la separación tradicional de artista y público.
- 8) Las yuxtaposiciones de identidades culturales a través de los encuentros entre culturas se han usado para ilustrar las complejidades del multiculturalismo. Al examinar las cuestiones del multiculturalismo desde un punto de vista posmoderno, se refuerza el pluralismo inherente a la vida. En su composición de elementos dispares a modo de un collage, el currículo refleja condiciones sociales más amplias; cortando y pegando significados antiguos y nuevos en y a través del contexto escolar, promueve asimismo la fragmentación.
- 9) Se incita al alumnado a participar en la construcción del currículo, ya sea aportando sus experiencias personales como explorando diversas formas y obras artísticas que encuentran en sus respectivas casas o comunidades, o bien en la región en la que viven.

Evaluación

La evaluación es consecuencia de una concepción compleja del aprendizaje basado en un proceso de interacción comunicativa. El profesorado debe facilitar el diálogo desde el que se construye colectivamente la realidad y se elaboran los propios significados.

No pueden construirse instrumentos estandarizados de evaluación, ni evaluar desde la concepción del profesorado como experto.

Se busca la evaluación desde la comprensión de los significados más que desde la medición de unas variables.

La observación participante de Bersson (citado en Juanola, 1998:712)¹⁶ cumple con estos criterios ya que considera al profesorado como descriptor comprensivo de una comunidad social compleja (el grupo clase) y su descripción se produce como resultado de la inmersión en la comunidad.

La evaluación parte de una concepción holística de las personas y del aprendizaje, valorando la diversidad y el pluralismo.

¹⁶ JUANOLA, R. (1998): Op. cit.

La consideración de la evaluación como una reconstrucción de un proceso es resultado de una serie de cambios en las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje:

- De la preocupación sobre cómo recordar la información se ha pasado al interés sobre como transferirla a otras situaciones.
- De destacar la importancia de saber aplicar fórmulas previamente aprendidas o memorizadas para resolver problemas, se ha pasado a la necesidad de plantearse problemas y encontrar estrategias para resolverlos.
- De dar importancia a los resultados se ha pasado a poner el interés en los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- De la valoración de la cantidad de información, la recitación memorística y la erudición se está dando lugar al saber como capacidad de buscar de forma selectiva, ordenar e interpretar la información, para darle sentido y transformarla en conocimiento.

La nueva visión del saber implica que el saber no es algo estático (el volumen de la información se dobla cada 10 años y un 90% de lo que el alumnado tendrá que dominar no se ha producido todavía). De este hecho se deduce que la enseñanza no sólo la imparte el enseñante y sus materiales.

En este contexto de cambio aparece el portafolio como modalidad de evaluación, Hernández (2000)¹⁷ describe sus características que introducimos ahora debido a que es un medio para la evaluación que puede utilizarse desde una concepción reconstruccionista. Es también posible que se use desde una concepción mixta de la educación artística, centrándose en aspectos más científico racionales, vamos a destacar los beneficios que aporta dentro de una evaluación reconstruccionista.

El portafolio

Aparece a comienzos de los años 70 propuesto por Eisner, y luego como estrategia de evaluación del programa Arts-PROPEL.

La función del portafolio se perfila así como facilitadora de la reconstrucción y reelaboración por parte de cada estudiante de su proceso a los largo de un curso o de un periodo de enseñanza. Se basa en la naturaleza evolutiva del proceso de aprendizaje. Ofrece al alumnado y al profesorado una oportunidad para reflexionar sobre el progreso de los estudiantes en su comprensión de la realidad, al tiempo que posibilita introducir cambios durante el desarrollo del programa de la enseñanza. Además permite al profesorado considerar el trabajo del alumnado no de una manera puntual y aislada, como sucede con las pruebas de evaluación tradicionales, sino en el contexto de la

¹⁷ HERNÁNDEZ, F. (2000): Op. cit.

enseñanza y como una actividad compleja basada en elementos y momentos de aprendizaje que se encuentran relacionados. A su vez, la realización del portafolio permite al alumnado sentir el aprendizaje como algo propio, pues es cada uno quien decide qué trabajos y qué momentos son representativos de su trayectoria, mientras los relaciona en un intento de dotar de coherencia a las actividades de enseñanza, con las finalidades de aprendizaje que se había propuesto y las que había negociado con el profesorado o con el proyecto en el que participa.

Se define como un contenedor de diferentes clases de documentos (notas personales, experiencias de clase, trabajos puntuales, controles de aprendizaje, conexiones con otros temas fuera de la escuela, representaciones visuales...) que proporciona evidencias del conocimiento que se ha ido construyendo, las estrategias utilizadas para aprender y la disposición para seguir aprendiendo de quien lo elabora. Este aspecto permite que la interdisciplinariedad y la participación de un contexto más amplio en el proceso de aprendizaje: las voces de los otros, la incorporación activa de la comunidad que rodea al estudiante. La idea de contenedor pertenece a un concepto holístico y complejo del conocimiento, y se aleja de la estructuración disciplinar.

Es más que una recopilación de trabajos, en él se pueden identificar los objetivos del aprendizaje, lo que le caracteriza no es su formato físico (CD-ROM, carpeta...) sino la concepción de enseñanza y aprendizaje que está mediando. Como un proceso constante de reflexión, de contraste entre las finalidades educativas y las actividades realizadas para su consecución, la manera como un alumno reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje. Permite gran variedad de medios de expresión lo que ayuda a que el alumno comprenda la indefinición liminar del arte y no reduzca su mirada al "gran Arte" definido por la tradición y los expertos.

A continuación mostramos la descripción de Hernández sobre la realización de un portafolio.

La realización de un portafolio

Plantear de manera explícita, por parte del docente, el propósito que tiene el portafolio en el curso: Barton y Collins (1993:200-210)¹⁸ señalan que un portafolio ha de comenzar por la explicación por parte del docente de la finalidad de esta actividad, de manera que el estudiante sepa lo que se espera de él. Hay que presentarlo y negociarlo al principio del curso, en este momento el estudiante deberá manifestar por escrito lo que espera aprender ese año en relación con la materia y la orientación curricular que plantee el docente, y luego piensa cómo va a organizar su trayectoria de reflexión.

Establecer las finalidades de aprendizaje por parte de cada estudiante: Se logra cuando el docente plantea al principio del curso y acuerda con los estudiantes lo que, él o ella, pretende que aprendan y lo que cada uno piensa

¹⁸ BARTON, J. y COLLINS, A. (1993): Portfolios in Teacher Education. *Journal of teacher Education*, 44, 3.

- ¿Hasta qué punto el estudiante ha evolucionado hacia las metas establecidas?
- ¿Qué ha aprendido?
- ¿Es suficiente o ha de profundizar algún aspecto?
- ¿Qué calificación le corresponde, en función del criterio establecido por el centro o el sistema escolar?

Desarrollo curricular

Las ideas rectoras de un currículo no pueden sino basarse en la interacción social de profesor y alumno y en su trabajo conjunto sobre problemáticas artísticas.

Se utilizan modelos más cercanos al collage, en el que se yuxtapongan dicotomías del tipo: pasado-presente, masculino-femenino, dominante-marginal, arte elevado-arte popular.

El currículo está basado en la organización del conocimiento por proyectos. Según Agirre (2000)¹⁹ presenta determinadas ventajas en el orden psicopedagógico:

- El alumnado no piensa en términos de especialidades. La información no se busca en la vía de la disciplina única, sino según un criterio de indagación interdisciplinaria, mucho más familiar a la forma habitual de pensar de los alumnos y las alumnas.
- La dinámica del proyecto es la que dará lugar a la comprensión y a la profundización disciplinar.
- Los proyectos o temas didácticos delimitan problemas, cuya identidad hace necesario aportar materiales de diferentes disciplinas.
- La temporalidad de los proyectos y las posibilidades de profundizar en los temas a diferentes niveles permite una adaptación casi personal a cada alumno del ritmo de trabajo.
- Cada proyecto permite desarrollar diferentes estrategias organizativas y marcos de aprendizaje, evitando el tipo de aprendizaje redundante y memorístico.
- Favorece las metodologías de investigación, análisis, observación, selección de información y enjuiciamiento, tan útiles en educación artística.
- Permiten una evaluación adaptado a las características de cada proyecto y del alumnado que lo desarrolla, salvando la falta de criterio para evaluar de la organización por actividades o la rigidez de la norma evaluadora homogénea.

¹⁹ AGIRRE, IMANOL. (2000): Op. cit.

Sus dificultades son:

- La preparación del profesorado para enfrentarse a enfoques interdisciplinarios que conlleva trabajo extra de planificación y material.
- Implemento de una formación específica para la superación de la tendencia a la transmisión lineal de información.
- Se puede propiciar la formación de lagunas en el conocimiento.

7.1.4. Conclusión

A lo largo del siglo XX la educación artística se ha visto fuertemente influenciada por ideas que han marcado la educación general. El predominio de las diversas corrientes variaba de una época a otra época en respuesta al clima social dominante, las circunstancias sociales o los grupos socialmente poderosos. A medida que cada corriente alcanzaba una posición preponderante, sus orientaciones adquirían un valor absoluto. Sus objetivos, métodos y aspiraciones se convertían en canónicas y se les atribuía una validez que estaba más allá de cualquier duda. No parece muy probable que ninguna corriente concreta pueda predominar en todo momento y para todas las personas.

A pesar de las idas y venidas de estas grandes corrientes, sus efectos se mantienen mucho después de que el movimiento en sí mismo haya pasado a la historia. El progresismo dejó de ser el movimiento de vanguardia en los años veinte, por ejemplo, y sin embargo la mayoría de sus innovaciones iniciales han pasado a formar parte de las prácticas comunes de la enseñanza. A menudo sucede también que los movimientos no terminan realmente; lo que hacen es adquirir formas distintas. El movimiento para la eficacia social de 1910 se convirtió en el movimiento científico de los años veinte y reapareció como el movimiento a favor de la evaluación de los resultados de los años setenta. El movimiento para la excelencia de los años ochenta recuerda al movimiento centrado en la disciplina de los años sesenta, mientras que la autoexpresión creativa de los años veinte reaparece en los escritos de Read y Lowenfeld de los años cuarenta. Por último, el reconstruccionismo de la Depresión resurgió en el movimiento de la educación a través de las artes. Todo esto no quiere decir que cada una de estas reapariciones sea idéntica a sus versiones anteriores, sino más bien que guardan suficientes parecidos como para que podamos establecer comparaciones entre las circunstancias actuales y las del pasado, y nos demos cuenta por lo tanto de los errores y las ocasiones perdidas del pasado. La tendencia de la educación artística al final del siglo XX parece ser un formalismo pedagógico derivado de las iniciativas del currículo centrado en la disciplina, poniendo el mismo énfasis en el orden y la estructura. En otros momentos la educación artística ha tendido a emanciparse de las limitaciones pedagógicas, así lo demuestra la filosofía de la expresión personal surgida tras la Gran Guerra. Efland (2002:385)²⁰ propone un equilibrio entre las dos tendencias:

²⁰EFLAND. A. (2002):. Op. cit.

“Cuando predomina un determinado aspecto, tal como sucedió con la ciencia durante la generación pasada, es fácil que perdamos de vista este equilibrio. Es importante tener presentes las diferencias que las separan. Las artes poseen la virtud de la implicación afectiva y el aprendizaje participativo, significan el triunfo de la vida de los sentimientos y la imaginación. La virtud de la ciencia, en cambio, consiste en el distanciamiento objetivo y la precisión, supone el triunfo del pensamiento racional, mientras que las humanidades poseen la virtud del interés por la acción moral. Cada uno de estos campos de estudios requiere sus propias formas de conocimiento y es esencial para completar la imagen de la realidad”.

que necesitan aprender. Es conveniente hacerlo público y presente en el aula para hacer permanente el compromiso que se comparte.

Integrar evidencias y experiencias: Tienen que responder a sus necesidades formativas.

Seleccionar las fuentes que componen el portafolio: Este proceso ayuda a que las evidencias no se pierdan y a encontrar un hilo conductor que organice la selección de evidencias que han de pasar a formar parte del portafolio.

Reflejar lo que se aprende de la reordenación: La selección del trabajo del alumno exige una reflexión sobre la misma y una búsqueda de significado sobre su valor para el propio estudiante.

El portafolio es propiedad del estudiante: Es una creación única y personal, pero su carácter personal no excluye la presencia de las voces de otros.

Los componentes de un portafolio: No hay una constante por su diversidad pero al menos deben estar los siguientes componentes:

- *El propósito.* Además del hilo conductor cada estudiante a de especificar por qué ha seleccionado cada una de las evidencias que lo componen.
- *Tipos de evidencias.* Collins distingue cuatro tipos:
 - *Los artefactos.* Son documentos producidos durante el trabajo normal del curso.
 - *Las reproducciones.* Documentos que constituyen ejemplos del trabajo de la asignatura, pueden ser sucesos que no ocurren en clase, como una grabación de una conversación, las notas de la visita a una exposición, la impresión de una página Web.
 - *Los testimonios.* Documentos del trabajo del alumnado preparados por otras personas, por otros docentes...
 - *Las producciones.* Son documentos específicamente preparados para dar forma y sentido al portafolio e incluyen tres tipos de materiales: explicación de metas, reflexiones y encabezamientos o títulos.
- *El contenedor.* Puede ser desde una caja, un clasificador de documentos, un póster etc. el CD-ROM.

Criterios de valoración del portafolio

- *El criterio técnico*
 - ¿Tiene unas metas y unas reflexiones explícitas?
 - ¿Tiene cada documento un encabezamiento que le de sentido?
- *El criterio cualitativo*

7.2. COMPONENTES DEL DESARROLLO COMO RESPUESTAS AL CONTEXTO

“Sin una teoría del contexto, el cambio educativo es un proceso místico o carente de sentido que no pueden conceptualizar ni controlar quienes lo experimentan. Por tanto, hemos de comenzar por una teoría del contexto”
Andy Hargreaves, (1994)²¹.

Vamos a partir de la comprensión del contexto como situación social general en la actualidad. El capítulo 1 de esta investigación se ha ocupado detenidamente de ello por lo que vamos a entresacar algunas conclusiones para vincularlas a los componentes del Desarrollo Humano, concebidos como una respuesta a las exigencias que nos plantea actualmente la realidad.

7.2.1. El contexto: la sociedad de la información

Vivimos en la sociedad post-industrial que Castells (1994)²² llama sociedad de la información, o sociedad del conocimiento como la denomina Petrella (2004)²³. Esta nueva sociedad surge como resultado del impacto combinado de la revolución tecnológica y la globalización. Este impacto ha conducido a transformaciones profundas de orden social (el nuevo rol de las mujeres y el cambio en la concepción de familia) y de orden político (caída de la Unión Soviética).

Esta nueva sociedad tiene una característica específica que es el cambio de los bienes de producción a las actividades de servicios, consecuencia de ello es que el procesamiento de la información, la generación de conocimientos y su distribución son fundamentales para la obtención de beneficios.

Esta característica conduce a la transformación en una nueva estructura social definida por:

- El control de conocimiento y de la información decide quien tiene poder en la sociedad.
- Los tecnócratas son la nueva clase social dominante (aunque el poder político sea ejercido por políticos).
- El control de la ciencia y de la técnica de las nuevas tecnologías de la información llega a ser una fuente de poder.

²¹ HARGREAVES, A. (1994): *Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change*. Journal for educational policy, 26 (2).

²² CASTELLS, MANUEL. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

²³ PETRELLA, Ricardo. (2004): *La educación víctima de cinco trampas*. <file:///C:/Documents%20and%20Settings/1rodriguez/Configuracion%20local/Archivo>

- Las clases dominadas son los consumidores.

Habermas (1987b)²⁴ describe como los procesos de entendimiento son amenazados en esta nueva sociedad dentro de un proceso que él llama “colonización del mundo de la vida” por dos tendencias que se complementan mutuamente:

- Una cosificación inducida sistémicamente y un empobrecimiento cultural.
- La instrumentalización del mundo de la vida por las coacciones sistémicas (como la economía capitalista y el aparato burocrático estatal).

La consecuencia de esta colonización es que el mundo de la vida adolece de una unilateralización hacia orientaciones de acción cognitivo instrumental, como la racionalización unilateral o la cosificación de la práctica cotidiana. El sistema económico somete a sus imperativos la forma de vida doméstica y el modo de vida de consumidores y empleados. El consumismo y el individualismo posesivo y las motivaciones relacionadas con el rendimiento y la competitividad adquieren una fuerza configuradora. La práctica comunicativa cotidiana experimenta un proceso de racionalización unilateral que tiene como consecuencia un utilitarismo centrado en torno a la especialización.

La esfera de la vida privada queda socavada por el sistema económico que introduce el consumismo como instrumento de sentido y de placer inmediato. La esfera de la opinión pública se ve socavada por la burocratización que vacía la opinión y la voluntad colectivas y facilita la desconexión de las decisiones políticas. Todo esto trae como consecuencia el empobrecimiento del mundo de la vida.

Para explicar la cosificación inducida sistémicamente, Habermas realiza una división entre los medios de comunicación “deslingüistizados” y los “lingüistizados”:

- Medios de comunicación deslingüistizados. Concatenan interacciones en el espacio y en el tiempo produciendo redes cada vez más complejas. Estos medios son básicamente el poder y el capital. Ante ellos nadie responde de sus acciones, sus acciones se coordinan descolgadas de todo consenso alcanzado comunicativamente en grandes empresas multinacionales que funcionan aprovechando una brecha jurisdiccional debido a la ausencia de instituciones globales que regulen los procesos y que hagan efectivos los acuerdos internacionales.

²⁴ HABERMAS, Jürgen. (1987b): *Teoría de la Acción Comunicativa II. Crítica de la Razón funcionalista*. Madrid. Editorial Taurus.

- Medios de comunicación lingüistizados. Necesitan de la posibilidad de espacios de formación pública, penden del desarrollo de tecnologías de la información por lo que cuidan las redes de comunicación. Dependen de la acción de sujetos capaces de responder de sus actos.

Ramón Flecha (1994)²⁵ analiza una serie de consecuencias que conlleva la nueva estructura social. Las mencionamos a continuación aunque ya fueron explicadas en el Capítulo I:

- Dualización social. Configurada por los desarrollos curriculares. Según su situación laboral las personas se dividen en fijas, eventuales y paradas.
- Exclusión debida a la desconexión.
- Disolución de los valores solidarios y del concepto de sujeto transformador.
- Auge de los fundamentalismos. Como reacción al proceso de mundialización por parte de las sociedades excluidas.
- Inmigración. Producida por la interdependencia que genera la globalización, la mejora de los medios de comunicación y la creciente desigualdad.

Estas consecuencias se reflejan en la cultura. Actualmente vivimos la era de “La Cultura” por antonomasia. La cultura ha cobrado una autonomía clave respecto a las bases materiales de nuestra existencia, la cultura se remite a la cultura habiendo sustituido a la naturaleza. A causa de la convergencia del cambio de la evolución histórica y tecnológica hemos entrado en un patrón puramente cultural de interacción social y organización social. Este es el motivo por el cual la información es el ingrediente clave de nuestra organización social. La información cambia el sentido del conocimiento y del saber, pero a la vez la ampliación de la información hasta la saturación lleva al desconocimiento.

La construcción del sujeto en esta sociedad de la información se caracteriza para José Gimeno Sacristán (2001)²⁶ por:

- Acentuación de la individuación y autonomía.
- Anomía. Debido a la pérdida de referentes seguros de identidad personal se adoptan identidades colectivas y procesos de identificación con la masa.

²⁵ FLECHA, RAMÓN. (1994): “Las nuevas desigualdades educativas” en: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

²⁶ GIMENO SACRISTÁN, José. (2001): “El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas”. En: *Revista de educación*, num. extraordinario. “Globalización y educación”, coord. Rogelio BLANCO. Madrid. MEC. Pp. 121-142.

- Aumento de la privacidad a costa del aislamiento y del desarraigo respecto a las comunidades primarias.
- Demanda de sujetos polivalentes preparados para el cambio continuo, sin certezas de futuro seguro para los proyectos personales.

Henry Giroux (1994)²⁷ nos describe detalladamente las características del estudiante posmoderno, fruto o hijo de esta sociedad de la comunicación:

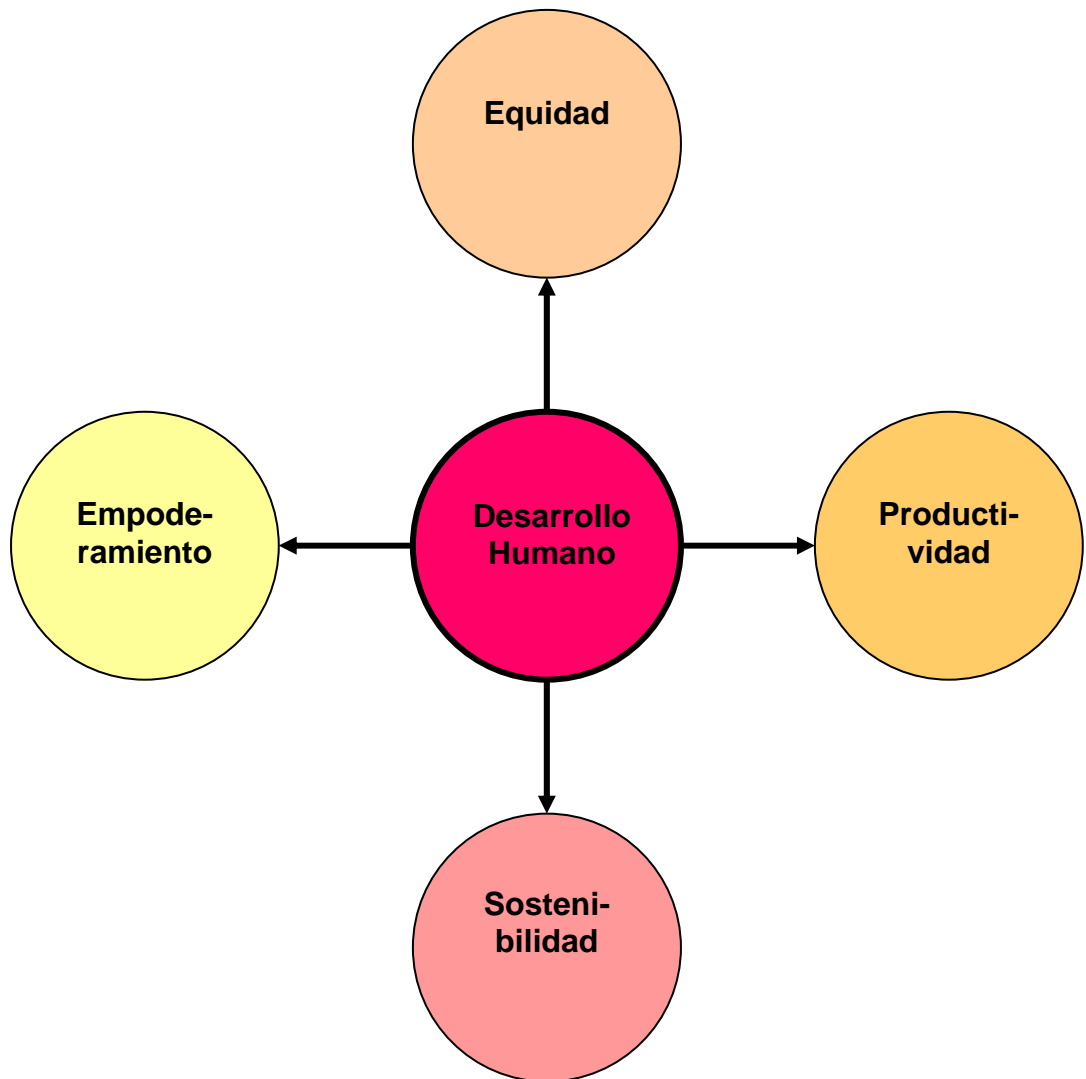
- Viven la pérdida general de fe en los discursos modernos del trabajo y la emancipación.
- Debido al reconocimiento de la indeterminación del futuro se sostienen en la inmediatez de la experiencia.
- El hogar no les da seguridad, viven aleatoriamente sus relaciones privadas.
- La experiencia de tiempo y espacio está comprimida y fragmentada dentro de un mundo de imágenes.
- Sus relaciones se mueven cada vez más entre comunidades redefinidas en espacios y tiempos cambiantes por las redes ciberespaciales.
- Reordenan sus imaginaciones mediante conexiones en las tecnologías de la realidad virtual, reduciendo todas las formas de sentido a un acceso casual de espectáculos.
- La pluralidad y la contingencia les producen inseguridad psicológica, económica e intelectual.
- Vagan entre límites múltiples y poco claros.
- La desesperación y la indiferencia anulan el lenguaje de la discriminación ética y la responsabilidad social mientras elevan la inmediatez del placer.

7.2.2. Componentes del desarrollo humano

En el capítulo sobre el Desarrollo Humano los definimos, recordamos que los principales componentes son cuatro: el empoderamiento, la equidad, la productividad y la sostenibilidad. En este punto vamos a mostrarlos en un diagrama introductorio, después iremos analizándolos uno a uno con la idea de

²⁷ GIROUX, Henry. (1994): "Jóvenes, diferencia y educación posmoderna". En: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós Educador.

obtener una serie de competencias básicas que los hagan operativos en la educación artística.



7.3. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS

Las reformas educativas deben estar basadas en el desarrollo de competencias o en la transferencia de aprendizajes, ya que los saberes escolares para ser útiles han de ser transferibles. Esa transferencia exige, por encima del dominio de los saberes, la integración de los mismos en competencias de reflexión, decisión y acción a la medida de situaciones complejas, aquellas a las que los ciudadanos y las ciudadanas han de hacer frente.

Nosotros entendemos las competencias de la educación artística para el desarrollo como una serie de condiciones que posibilitan un conjunto de capacidades y una serie de destrezas que conforman el buen “hacer” en la educación artística para el Desarrollo Humano. Están construidas en la relación entre las principales corrientes en educación artística y los componentes del Desarrollo Humano

La hemos clasificado siguiendo a los componentes del Desarrollo Humano, por lo que hemos definido cuatro grandes bloques con sus respectivas concreciones:

1. Competencias para el empoderamiento en la educación artística.
2. Competencias para la equidad en la educación artística.
3. Competencias para la productividad como desarrollo Humano en la educación artística.
4. Competencias para la sostenibilidad en la Educación Artística

Para llegar a la determinación de las competencias vamos a seguir el método que nos habíamos propuesto. Primero determinamos los elementos de relación: la educación artística analizada a partir de tres grandes corrientes principales, y los componentes del Desarrollo Humano, concebidos como respuestas contextualizadas a una realidad social actual. Ahora vamos a vincular estas dos grandes áreas para obtener en su encuentro -desde un proceso de localización- las competencias buscadas. Partimos de la concepción de localización: no queremos construir teorías ni nuevos paradigmas, sino simplemente determinar relaciones. En Calabrese (1989)²⁸ encontramos una aproximación útil para la comprensión de este propósito. Siguiendo las palabras de Calabrese “*hay gente que busca relaciones*”, el objetivo sería buscar huellas de la existencia de un fenómeno por objetos y hechos, aunque parezcan lejanos o dispares. Este proceso de buscar relaciones implica la contextualización como mecanismo de acercamiento a realidades abiertas e interrelacionadas con el entorno.

²⁸ CALABRESE, O. (1989): *La era neobarroca*. Madrid, Cátedra.

7.4. COMPETENCIAS PARA EL EMPODERAMIENTO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

7.4.1. El empoderamiento

Concepto

Consiste en concebir el poder como atributo de las personas, de cada una de ellas y de los grupos sociales que conforman una comunidad. Este es un paradigma del poder que corresponde filosóficamente con la ubicación de lo humano en el centro de todo y el derecho de los individuos a participar en la toma de decisiones que afectan a sus vidas. Es el derecho a participar del poder, concibiéndolo desde la cooperación no desde el dominio y el monopolio. El empoderamiento es un conjunto de acciones que funcionan utilizando las vías de la negociación democrática para lograr la constitución de una democracia participativa en la que las personas se conviertan en protagonistas de su propio desarrollo.

Generar empoderamiento en una sociedad implica que se identifiquen los puntos de resistencia, los contra-discursos, las contra-identificaciones y las contra-prácticas, el espacio fuera de las representaciones, los espacios situados en los márgenes de los discursos hegemónicos, espacios sociales esculpidos en los intersicios de las instituciones y de las grietas y las rajaduras de los aparatos del poder y el conocimiento. La consecuencia de esta visibilización es el compromiso con la realidad que uno no puede no conocer. *“Los ásperos bordes de lo Real de la Necesidad, no poder comer, no tener albergue, no tener asistencia sanitaria, todo eso es algo que uno no puede no conocer”*. Stephanson, (1988:287)²⁹.

Dimensiones políticas

El empoderamiento surge como respuesta a la crisis política producida por la globalización. En los años 80 el Estado del bienestar se fragmentó mediante un modo de regulación post-fordista en el que las líneas de coherencia productiva pasaron a situarse a nivel internacional. Del capitalismo ordenado nacionalmente a partir de estados que regulaban las reglas de juego del desarrollo de los mercados nacionales de masas y del comercio internacional, hemos pasado a un capitalismo globalizado, fuertemente desregulado, donde los mercados se han fragmentado y desestructurado y donde las reglas del juego las ponen las *empresas-red* de características transnacionales que se incrustan en el territorio, sobrepasando la vieja idea de Estado nación y estableciendo nuevas características de vinculación de lo local con lo global.

²⁹ STEPHANSON, A. (1988): “Interview with Cornel West. En ROSS, A. (ed) *Universal abandon?* Minneapolis, University of Minnesota Press.

Enrique Alonso (2000)³⁰ relaciona este proceso con una transformación sensible del concepto de lo público y con ello del sustrato material de ciudadanía. Esta tendencia se inscribe en la dinámica de la globalización y mundialización de la economía actual. El estado-nación cada vez se vacía más en sus posibles intervenciones, porque cada vez se encuentra más atrapado en la internacionalización de las estrategias económicas, y actuar contra ellas se puede suponer perder posiciones en la división internacional del trabajo. El Estado no puede mostrarse como socialmente eficaz, porque si lo hace deja de ser económicamente eficiente; por lo tanto, tiende a intervenir para garantizar la eficiencia productiva de cara a salvaguardar la posición competitiva internacional de la economía de su país, desentendiéndose de la progresión social de sus acciones. Las políticas monetarias de carácter internacional acaban por hacer imposibles las políticas sociales a nivel nacional, en este sentido aparece una situación de sobre-dependencia de las políticas del Estado a las situaciones de competitividad universal de los mercados virtuales. Del modo de regulación y la relación salarial estable hemos pasado a la violencia de la moneda.

Este espacio de la competitividad internacional hace que los Estados, en buena medida, más que intervenir para garantizar los derechos de ciudadanía, intervengan para generar situaciones mercantiles eficientes y, por lo tanto, atender antes a los derechos de propiedad que a los derechos de bienestar. La integración a nivel internacional de todos los mercados hace que los estados tengan que plegarse a una nueva codificación de la ciudadanía, una ciudadanía que es de extrema fragilidad y que atiende más a la desigualdad económica que a la igualdad social.

Ante esta situación en la que, como dice Habermas, el poder como medio deslingüistizado, aleja a la ciudadanía de la participación y decisión sobre su propia vida, es urgente construir esa nueva concepción del poder que hemos definido como “*empoderamiento*”.

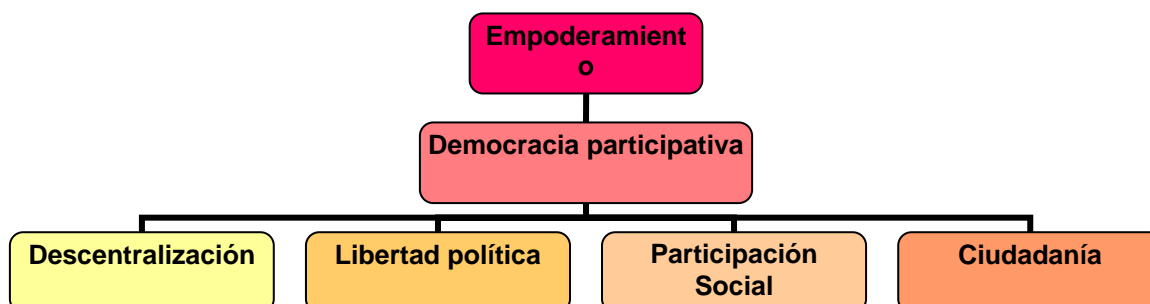
El empoderamiento es resultado de aplicaciones profundas del Desarrollo Humano en los campos institucional y político. Gestionar públicamente de una determinada manera conduce hacia Desarrollo Humano o hacia problemas en otro tipo de desarrollo. A la gestión adecuada para gestionar públicamente la vamos a llamar *Gobernabilidad para el Desarrollo Humano*. Es una de las dimensiones-resultado del empoderamiento.

Una buena gobernabilidad hace más efectivas a las instituciones y las normas, incluye transparencia, capacidad de respuesta, responsabilidad y primacía de la ley. La gobernabilidad para el desarrollo humano debe ser democrática, en sustancia y forma, para el pueblo y por el pueblo. La gobernabilidad para el Desarrollo Humano implica que existan varias condiciones sociales: una descentralización eficiente (tanto en cuanto a las decisiones políticas como a los recursos financieros), participación social y concepto de ciudadanía, libertad política y finalmente una democracia. Todos

³⁰ ALONSO Luis Enrique. (2000): “Ciudadanía sociedad del trabajo y estado de bienestar: los derechos sociales en la era de la fragmentación”. En: PÉREZ LEDESMA, Manuel (comp). *Ciudadanía y democracia*. Madrid. Editorial Pablo Iglesias. Pp. 159-193.

estos factores los hemos analizado ya en el Capítulo II, a continuación vamos simplemente a mencionarlos en el siguiente esquema aclaratorio:

Organigrama sobre la relación del empoderamiento y la gobernabilidad



Estos cuatro factores: descentralización, libertad política, participación social y ciudadanía convergen en lo que ya hemos definido como *democracia participativa*, sinónimo de buena gobernabilidad, que se construye, recordamos las palabras de Sen (2002) *Un país no tiene que considerarse apto para la democracia sino que más bien tiene que hacerse apto a través de la democracia.*

Democracia posibilitada por el fortalecimiento de la responsabilidad personal consecuencia de la consideración de las personas como ciudadanas/os con poder para optar y vivir sus opciones. Este poder se hace posible en ambientes descentralizados, en los que el correspondiente gobierno central está comprometido con la transferencia de responsabilidades y recursos a autoridades locales, bien organizadas.

La descentralización a su vez es posible si existe participación social, a la vez que la posibilita, para ello hay que vivir en libertad política de manera que las actuaciones individuales responsables desemboquen en actuaciones colectivas.

Desde el punto de vista del individuo, la idea democrática consiste en tener una participación responsable en las actividades de la sociedad a la que se pertenece. Desde el punto de vista de los grupos, exige liberación de las potencialidades de sus miembros en armonía con los intereses y los bienes que son comunes. La libertad personal sólo queda garantizada dentro de una sociedad auténticamente democrática. Esta es la formada por individuos demócratas, por aquellos que desarrollan un estilo de vida sustentado en valores como la justicia social, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad y la participación. Aquellos que poseen estas virtudes cívicas que garantizan el cumplimiento de los derechos humanos.

Buarrais (1992) y Delval (1993) analizan críticamente la situación de la democracia en España, definiendo las características del *empoderamiento* como actitud principalmente constructora de una democracia participativa:

“Las limitaciones y las miserias de la democracia no provienen del sistema en sí mismo, sino de la falta de aquellas condiciones necesarias que hagan posible que el principio de las mayorías la razón dialógica y el diálogo, en su más amplio sentido, sean condiciones suficientes para el logro de sociedades justas y democráticas.

“(…) Sin un trabajo prioritario y especial en el ámbito de la educación moral y de la educación ética, de las virtudes, en especial de las virtudes públicas, pero sin infravalorar aquellas de carácter personal e individual, es difícil defender sin más el sistema democrático de nuestra sociedad y la democracia en su sentido más amplio.”³¹

“La democracia sólo es posible cuando hay una igualdad de opciones y de oportunidades real y no meramente formal. Conseguir esto supone, entre otras cosas (además de abundancia e igualdad económica), educación, acceso a la cultura y, en particular, capacidad de pensar por sí mismo, con independencia, sin ser esclavo de la autoridad y de la propaganda. La escuela tendría que educar para la libertad y para la responsabilidad y no para la sumisión, mientras que en la situación actual lo que se hace es preparar a los futuros ciudadanos para seguir siendo menores de edad cuando lleguen a ser adultos.”³²

Esta clara la responsabilidad de la escuela en esta empresa, Virginia Guichot (2003)³³ implica al docente en la construcción de la democracia afirmando que su función debe de cubrir tres frentes:

- En primer lugar mantener la plasticidad, la iniciativa, la capacidad de variación, propias del ser humano inmaduro.
- En segundo lugar el educador ha de contribuir a fortalecer intereses constructivos en la dirección a la que apunta la vocación de cada individuo, ser un orientador.
- En tercer lugar el docente ha de conseguir que el alumno opte por preferencias razonables. Es decir, que desarrolle el hábito de prever las consecuencias que conlleva actuar en virtud de una preferencia dada, de comparar el conjunto de resultados que supone el obrar de una u otra manera para que de esta forma elija la alternativa más correcta.

Sería un docente con iniciativa intelectual que investiga en aula y que reflexiona en la acción. Para ella el educador debe ser una persona comprometida con la realidad social que le rodea asumiendo la responsabilidad que posee en la formación de la opinión pública.

³¹ BUARRAIS, M^a. R. y cols. (1992): “Educación, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular”. *Revista de Educación*. N^o 27, enero-abril. Pp.105-106

³² DELVAL, Juan. (1993): *Los fines de la educación*. Madrid, S. XXI. 2^a edición. P.34.

³³ GUICHOT REINA, Virginia. (2003): *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva S. L.

En la actualidad ésta es una de las principales responsabilidades que se les asigna a los docentes en el Informe Delors (1996:163)³⁴:

“(...) Los problemas de la sociedad circundante no se pueden ya dejar a la puerta de la escuela: La pobreza, el hambre, la violencia y la droga entran con los alumnos en los establecimientos escolares, cuando no hace mucho tiempo se quedaban todavía fuera con los niños no escolarizados. De los profesores se espera que no sólo puedan hacer frente a estos problemas y orientar a los alumnos sobre toda una clase de cuestiones sociales, desde el desarrollo de la tolerancia hasta el control de la natalidad, sino que tengan éxito allí donde los padres, las instituciones religiosas o los poderes públicos han fracasado con frecuencia”.

El docente vive en un cuestionamiento continuo cara a optimizar su trabajo; un educador que es consciente de su responsabilidad sobre la opinión pública, un ser humano comprometido con la realidad social que el rodea y con la lucha con la justicia para toda la humanidad. Es la persona de la que nos hablan hoy en día representantes de las pedagogías críticas como Freire y Giroux.

Implicaciones educativas

Vamos a analizar que implicaciones tiene en la educación el empoderamiento como un objetivo primordial. Consideramos que nos tenemos que aproximar a la educación desde una dimensión crítica ya que el paradigma crítico presupone el intento de englobar los fenómenos cuantificables del proceso educativo (alejándose de una teoría epistemológica restrictiva). Engloba igualmente los fenómenos cualitativos del proceso educativo, aportándoles un sentido más allá del consenso. Y sobre todo, añade una nueva serie de fenómenos, los contextuales o socio-históricos mediante los cuales hace que el proceso educativo cobre un sentido emancipatorio³⁵. La cultura es una red de conocimientos en la que se produce una realidad específica por medio de prácticas institucionales y de regímenes discursivos que permiten que tal realidad avance desembarazada de los imperativos democráticos. MacLaren (1994:26)³⁶, para evitarlo necesitamos esa nueva interpretación del poder: que hemos definido como “el empoderamiento”.

La hegemonía ideológica como parte de las actuales funciones de control, no es algo que existe sólo en nuestras mentes, la hegemonía conforma nuestras prácticas cotidianas. Es nuestro engranaje de métodos y acciones cotidianas lo que conforma el universo social tal como lo conocemos, un universo en el que participan los currícula internos y las características evaluativas de las instituciones educativas. Por eso es fundamental comprender los vínculos

³⁴ Comisión Internacional sobre Educación para el s. XXI. (1996): “El personal docente en busca de nuevas perspectivas”. *La educación encierra un tesoro. Informa Delors*. Madrid. Santillana-UNESCO.

³⁵ SÁEZ CARRERAS, Juan y PALAZÓN ROMERO, Francisco. (1992): “El educador crítico. Algunas aproximaciones. En: *Anales de Pedagogía* Nº 10.

³⁶ MACLAREN, Peter. (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Compañía Impresora Argentina .S.A.

existentes entre las prácticas pedagógicas, los planes de estudio escolares y las estructuras externas de dominación social. Esta comprensión necesita completarse con una teoría estructural de la enseñanza y el espacio de la discriminación en ella. Tal teoría tendría que relacionar los tipos de conocimiento considerados importantes en las escuelas, como el conocimiento lógico, los estudiantes etiquetados como marginales, las necesidades económicas políticas e ideológicas de las sociedad en la que las escuelas están integradas y por último el papel del Estado en todo ello, de qué modo responde a la complejidad de este entramado. Apple (1987)³⁷.

Con palabras de Freire (1990:77-78)³⁸ esta pedagogía crítica es también utópica y va más allá de las teorías de la reproducción:

“La pedagogía que defendemos, concebida en un área significativa del tercer mundo, es en sí misma pedagogía utópica. Por esta misma razón está llena de esperanza, pues ser utópico no es ser sólo idealista o poco práctico, sino más bien acometer la denuncia y la anunciación. Nuestra pedagogía no puede prescindir de una concepción científica humanista que encuentra su expresión en una praxis dialógica, en la que educadores y educandos en conjunto, a través del análisis de una realidad deshumanizadora, la denuncian al tiempo que anuncian su transformación en nombre de la liberación del hombre”.

La pedagogía crítica tiene una visión política de la educación, no sólo técnica. Les preocupa el cambio social, esta preocupación les impulsa a formular una visión del educador como agente transformador y emancipador. El diálogo, el contexto y el profesor van a ser los ejes en los que se articula la propuesta crítica, vamos a analizarlos tomando las propuestas de algunos de los pedagogos críticos más importantes como: Henry Giroux, Paolo Freire, Michael Apple, Peter MacLaren, Paul Willis, Ramón Flecha y además la teoría democrática de Dewey.

El diálogo entre sujetos

El concepto de diálogo va más allá que la aplicación de una metodología determinada, implica la consideración de que los participantes son sujetos, con los mismos derechos. Esto implica considerar la educación como un encuentro de voces vacilantes y de visiones parciales en una visión subjetiva colectiva. En palabras de Deleuze (1998:69)³⁹:

“No aprendemos nada con quien nos dice: ‘haz como yo’. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen ‘hazlo conmigo’ y en vez de proponernos gestos a reproducir saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo”.

³⁷ APPLE, Michael. (1987): *Educación y poder*. Barcelona. Paidós.

³⁸ FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid, Paidós-Mec.

³⁹ DELEUZE, Gilles. (1988): *Diferencia y repetición*. Gijón, Ediciones Júcar.

Para los educadores críticos implica desarrollar una sensibilidad para considerar a los alumnos como sujetos, no como recursos biológicos pasivos a los que hay que manipular según los avances más recientes de la tecnología de la conducta o, a partir de una posición, como sujeto de certidumbre moral que ejerza una clausura autoritaria en las capacidades de generación de significado que poseen los alumnos en el nombre de un discurso trascendente patriarcal o imperial⁴⁰.

Esta visión de la educación tiene mucho que ver con Habermas y su conceptualización sobre el conocimiento. En Habermas (1987a:37)⁴¹ la racionalidad se demuestra por la actitud abierta a escuchar, no por acertar dogmáticamente. En su teoría de la acción comunicativa desplaza el concepto de racionalidad cognitivo instrumental a la racionalidad comunicativa en la que lo paradigmático no es la relación de un sujeto solitario con algo en el mundo objetivo, que pueda representarse y manipularse, sino la relación inter-subjetiva que entablan los sujetos. De esta forma introduce el concepto de aprendizaje:

“Llamo argumentación al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. La racionalidad se demuestra por la actitud abierta a escuchar, reconocer y replicar. No es racional ignorar, no escuchar las razones contrarias, acertar dogmáticamente.

“(…) Las manifestaciones o emisiones racionales son susceptibles de corrección, aparece el concepto de aprendizaje. La racionalidad permanece contingente si va conectada a la capacidad de aprender de los desaciertos”.

Conceder al alumno y a la alumna el derecho de ser sujeto es otorgarle empoderamiento en cuanto a que le implica en el proceso educativo y en la decisión sobre su aprendizaje.

Para Giroux el diálogo sirve tanto para evitar los aspectos negativos del papel tradicionalmente manipulador del maestro, como método para criticar la función, las consecuencias y los criterios del sistema educativo. Considera que debe existir un diálogo permanente no sólo entre el profesorado y el alumnado, sino entre el enseñante y la institución educativa, entre profesorado y currículo, de esta manera es posible que exista una reflexión susceptible de crítica de la teoría y la práctica educativas.

Pero es Freire el que con su concepto del diálogo realiza una de las aportaciones más importantes a la pedagogía del siglo XX. Concibe la relación educando-educador como un diálogo en el que el educador no se sitúa asimétricamente con los educandos utilizando su tecnología como un instrumento de dominación: *“Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se*

⁴⁰ MACLAREN, Peter. (1994): Op. cit.

⁴¹ HABERMAS, Jürgen. (1987a): Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid, Taurus.

educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo": Freire (1969)⁴².

Freire considera que hay que partir del universo del alumnado y acompañarle en sus tareas de descodificarlo y recodificarlo. Esto implica que consideran al educando como sujeto participativo, no como cuenco vacío al que se deba llenar con los conocimientos que el educador tiene.

Conectando las ideas de Habermas con Freire, el educador no es sólo el que educa sino él que a través del diálogo con el educando forma parte de un proceso en el que ambos son sujetos, tanto educa el educador como el educando, tanto aprende el educador como el educando.

El educador para Freire puede hacer una pedagogía bancaria o emancipadora, en su libro *"La educación como práctica de libertad"*⁴³ enumera las características de una educación basada en el aprendizaje de un conocimiento cognitivo instrumental, en el que el profesor es el sujeto que vuelca sus conocimientos sobre el objeto-alumnado, conocimientos que él mismo ha aprendido convirtiéndose en objeto o recipiente vacío que precisa ser llenado por el saber objetivo y universal (Freire 1969:78):

- a) *El educador es siempre quien educa; el educado el que es educado.*
- b) *El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.*
- c) *El educador es quien piensa, el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados.*
- d) *El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.*
- e) *El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados*
- f) *El educador es quien opta y prescribe su opción: los educandos los que siguen la prescripción.*
- e) *El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador.*
- h) *El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.*
- i) *El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.*
- j) *Finalmente el educador es el sujeto del proceso, los educandos meros objetos.*

Sin embargo el educador que asume un proyecto liberador en el que se emancipa con los otros (no busca emancipar a los demás) se caracteriza por:

"De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al

⁴² FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de libertad*. Madrid, Editorial Siglo XXI.

⁴³ FREIRE, P. (1969): *Ibidem* ant.

⁴³ DEWEY, John. (1899): "School and Society" en: *John Dewey, antología sociopedagógica*. (1944). Madrid, CEPE.

ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en cual los argumentos de autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades, y no contra ellas” (Paulo Freire, 1969:90).

Dewey (1944:134-135)⁴⁴ afirma que una sociedad democrática, caracterizada por el respeto al individuo, ha de valorar las diferencias individuales. Para Dewey el diálogo tiene que ser parte fundamental de una metodología escolar para la democracia y además la escuela tiene que ser un centro abierto a la comunidad:

“Los maestros parten de interrogantes, más bien que de ideas fijas, y si alcanzan alguna solución son ellos mismos los que la han encontrado en la escuela”.

La autonomía desde la heteronomía

La idea de autonomía ha sido, en las teorías éticas y las teorías políticas, una noción clave para articular las morales cosmopolitas y universalistas y las estructuras normativas basadas en los derechos individuales. Radica en el pensamiento de que hemos de tratarnos unos a otros como si fuéramos sujetos autónomos, poseedores de la dignidad que requiere el respeto de todos y de cada uno. La lógica de la autonomía es aquella peculiar lógica que nos supone a todos y a cada uno fuente válida de demandas normativas y tribunal último de nuestra racionalidad. Lo importante de la noción de autonomía es que generamos a partir de ella todo un sistema de instituciones, de posibilidades y de restricciones, que configuran otro núcleo clave de nuestra vida moral: el sistema de derechos, los mecanismos de control, las distribuciones de poder. La dignidad moral y política del ciudadano de las sociedades democráticas se apoya en esta lógica.

Existe una manera de dominio que va implícito a nuestra manera actual de priorizar la subjetividad, en palabras de Eagleton (1986:95-104)⁴⁵: *“El encadenamiento del sujeto se produce desde dentro... y ese encadenamiento es nada menos que nuestras propias formas de subjetividad”*. Esta forma particular de subjetividad valora la libertad, la creatividad y la sensibilidad como fines en sí mismos, lo que genera un modo de indiferencia hacia el otro, y hacia el mundo como un colectivo. MacLaren (1994:98)⁴⁶ comparte la visión de Eagleton, considerando que estos modos de subjetividad son consecuencia del capitalismo neoliberal que ha creado este sujeto burgués que valora la subjetividad en sí misma:

“El capitalismo liberal produce formas de subjetividad libres de todo fin particular riguroso, cuyo formalismo moral (por ejemplo, la creatividad, la sensibilidad y la interioridad como fines en sí mismos) hace que la atención se aparte del hecho de que estas mismas formas de la

⁴⁵ EAGLETON, T. (1986): “The subject of literature”. En: *Cultural Critique* 2, Winter.

⁴⁶ MACLAREN, Peter. (1994): Op. cit.

subjetividad están colonizadas por intereses capitalistas y modos de dominación específicos”.

Pero hay otra manera de entender al sujeto, un concepto que posibilita la responsabilidad, entendida como respuesta al otro, en su radical alteridad, y en atención al tercero. Porque el “otro” nunca está solo frente al yo sino que debe de responder por el tercero que está al lado. Levinas (1974:201)⁴⁷. Por eso es necesario comprendernos como seres heterónomos, que sólo podemos vivir fuera de nosotros mismos. Lo humano no es un movimiento reflexivo del yo sobre sí mismo, en la conciencia de sí sino el movimiento de una respuesta a la demanda de otro hombre.

Esta responsabilidad está basada en la “responsividad”, se entiende como respuesta a la demanda de otro hombre. Esto es lo que significa “heteronomía”: responsabilidad para con el otro, es la fuente de todo pacto. Las bases para el pensamiento y la acción deberían estar apoyadas en la compasión y en nuestro sentido del sufrimiento de los otros. Habermas, (1980:25)⁴⁸.

Nos encontramos, entonces frente a un concepto radicalmente distinto de subjetividad, una subjetividad constituida en la escucha y en la respuesta atenta a la apelación y a la demanda del otro. No se trata entonces de negar la importancia de la autonomía, de la libertad, sino de resituarla, de darse cuenta de la necesidad de una nueva configuración. Autonomía y heteronomía no son categorías meramente excluyentes. Una depende de la otra. Nos encontramos ante un modo original de autonomía desde la heteronomía. La heteronomía supone la irrupción de la alteridad radical, de la extrema exterioridad que revuelve la subjetividad del yo. Levinas, (1974)⁴⁹.

Se trata de introducirse en un espacio asimétrico de alteridad. Como dice Chalier (1996:119)⁵⁰:

“Pensar la alteridad, en efecto, particularmente en el tiempo de la transmisión y de la enseñanza, demanda renunciar tanto a todo sueño de transparencia y de fusión como a los fantasmas de la dominación”.

El encuentro con “el otro” nos hace capaces de aspirar a una praxis utópica que nos permita alcanzar el “bien común”. Para alcanzar ese bien común es menester que continuemos desarrollando un lenguaje de la representación y un lenguaje de la esperanza que permitirán, juntos, que el sometido hable al margen de los términos y de los marcos de referencia suministrados por el colonizador, no importa si en ese caso se da que el colonizador es el maestro, el investigador o el director. Debemos proporcionar a los marginados y a los empobrecidos el poder sobre la dirección de sus deseos. MacLaren

⁴⁷ LEVINAS, E. (1974): *Autrement qu’être, ou au-delà de l’essence*. La Haya, Nijhoff.

⁴⁸ HABERMAS, J. (1980): “Psychic Thermidor and the rebirth of rebellions subjectivity” en: *Berkely Journal of Sociology*.

⁴⁹ LEVINAS, E. (1974): Op. cit.

⁵⁰ CHALIER, C. (1996): *“L”inspiration du philosophe. L’amour de la sagesse et sa source prophétique*. Paris. Albin Michel.

(1994:108)⁵¹, nos propone la construcción de un lenguaje que posibilite una praxis utópica:

“Tenemos que adquirir un lenguaje de análisis y de esperanza que permita a las mujeres hablar con palabras que estén fuera de los vocabularios de Nombre del Padre y no les impida a las minorías y a los excluidos expresar sus narraciones de liberación y de deseo. Ese lenguaje debe ser capaz de poner al descubierto y transformar las construcciones de la subjetividad. Es necesario que, al hacerlo, el lenguaje de la praxis utópica de la crítica social quite autoridad y reinterprete las narraciones fundamentales de la democracia liberal post-industrial y los discursos humanistas, individualistas y patriarcales que suscriben a él, y que socave y reconstruya la idealizada y romántica concepción del sujeto determinado por las relaciones de poder discursivas eurocéntricas y androcéntricas”.

El conocimiento de lo *ajeno* sirve para el enriquecimiento propio: en este campo, dar es recibir. La mejor consecuencia del cruzamiento entre culturas suele consistir en la mirada crítica que uno vuelve hacia sí mismo; lo cual no implica en absoluto, la glorificación de lo ajeno. Precisamente por eso, se hace necesario combatir la indiferencia, el exacerbado individualismo, la uniformidad mediocre, educando en la cooperación, en el respeto y conocimiento de los "otros", en la riqueza de la diversidad y del mestizaje cultural. Vivimos en una Europa rica, desarrollada y multicultural en la que, sin embargo siguen sin respetarse los derechos de las minorías, donde se persigue a los inmigrantes y donde todos los extranjeros están bajo sospecha. Si queremos buscar vías de solución para facilitar la convivencia intercultural, impulsando la justicia y la equidad, debemos educar teniendo en cuenta que el reconocimiento de la interdependencia global nos brinda un marco adecuado para que los estudiantes puedan explorar las relaciones entre el poder político y económico permitiéndoles desafiar el racismo y la injusticia.

Reflexión y capacidad de juicio

La antropología moral y política del ciudadano está constituida por un tenso equilibrio entre nuestra autonomía y nuestra autenticidad. Este equilibrio sólo puede resolverse si el ciudadano es reflexivo.

Un sujeto reflexivo es aquel que, en primer lugar, puede y sabe atender tanto a la universalidad de las demandas morales atribuibles a todo sujeto como a la particularidad de las interpretaciones que cada uno haga de sus propias demandas e intereses. Por eso, en segundo lugar, un sujeto reflexivo es aquel que sabe ubicarse en el lugar del otro, de todo otro, como alguien diferente con quien puede no obstante, encontrar marcos razonables de convivencia. En tercer lugar, un sujeto reflexivo es quien sabe que las creencias que sostiene pueden ser siempre revisadas y discutidas a la luz de los aprendizajes que adquiere al ponerse simétricamente en el lugar del otro y cuando, al hacerlo, establece formas de convivencia.

⁵¹ MCLAREN, Peter. (1994): Op. cit

El esbozo del sujeto reflexivo, del ciudadano moral de una cosmópolis compleja, no sólo es, pues un ideal abstracto. Es también un modelo que recoge lo que entendemos por nuestra tensa moralidad. Un sujeto reflexivo es un sujeto tolerante, considerando la idea de la tolerancia el centro de nuestra vida moral. La tolerancia no es sólo una virtud sino que es una idea que se encamina a configurar una forma institucionalizada de convivencia, definiendo las relaciones con otros en el espacio público. Sólo si somos reflexivos podemos ser tolerantes, sólo aprendiendo tolerancia llegaremos a ser reflexivos.

Una correcta educación cívica de la ciudadanía contribuye de una manera directa a fortalecer éticamente la forma de vida democrática a través de procesos dialógicos de deliberación compartida, toma de decisiones y formulación de juicio. La reflexión, la educación de la reflexión –desde el pensamiento propio al representativo- sienta así los pilares de este tipo de educación.

La facultad de juicio es una facultad no sólo política sino de carácter moral; es decir, un proceso de elección que realizamos en el contexto de nuestras interacciones con los demás y que nos sirve para evaluar las situaciones moralmente relevantes, para identificar las acciones moralmente correctas mediante la imaginación moral e interpretar las intenciones de los demás, sus máximas o sus preceptos de conducta.

Dewey defiende la educación como reconstrucción continua de la experiencia. El medio por excelencia para aprender, para extraer lecciones de cada experiencia vital, es el uso de la reflexión. El pensamiento reflexivo posee una serie de valores propios:

En primer lugar nos capacita para planificar de acuerdo con objetivos conscientes (liberándonos de este modo, de la actividad meramente impulsiva o rutinaria). Asimismo, posibilita el desarrollo de la técnica. Crea signos artificiales con los que construye objetos que le permiten el control y la manipulación de la naturaleza. Por último el pensamiento reflexivo enriquece cosas con el significado, las convierte en objetos.

Para Dewey las actitudes que se han de cultivar para asegurar la adopción y uso del pensamiento reflexivo son tres:

1. La mentalidad abierta la define como carencia de prejuicios, de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas. Conlleva el espontáneo esfuerzo de comprensión de todo lo nuevo.
2. El entusiasmo es el resultado de la unión de la pasión con el intelecto.
3. La responsabilidad intelectual. Considerar las consecuencias de un paso proyectado, significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente.

Todo lo vincula con el aprendizaje significativo. La persona libre para Dewey es la persona que piensa, pero no utilizando cualquier tipo de pensamiento, sino el reflexivo, único que la emancipa de la condición de esclava, tanto de la naturaleza como de otros seres humanos, y participa de la construcción de sí misma y del mundo.

Actitudes favorables según Dewey: (1995:153-157)⁵² para la correcta utilización del método reflexivo:

- *El carácter abierto* no se refiere a la confianza en sí mismo sino más bien a un estado de rectitud con que se aborda la solución de cualquier problema que conlleva estar a la altura de las necesidades de la situación.
- *La amplitud de espíritu*, o mentalidad abierta significa la accesibilidad de la mente a todas las consideraciones que arrojen luz sobre la situación que se desea aclarar y que ayudan a determinar las consecuencias de actuar de un modo o de otro. Es una disposición activa para acoger bien puntos de vista entonces extraños, un estar abierto a aceptar consideraciones que puedan modificar los propósitos existentes. Los principales enemigos de esta mentalidad abierta en la escuela son el afán por transmitir el procedimiento correcto para abordar las cuestiones y la exigencia de resultados externos inmediatos. Lo realmente importante no es la producción de respuestas correctas sino el cultivo del proceso mental reflexivo.
- *La singularidad del espíritu* supone plenitud de interés, completa concentración, sin que se divida el interés.
- *La responsabilidad*. Es la disposición a considerar de antemano las posibles consecuencias de las soluciones proyectadas de manera que éstas siempre sean tenidas en cuenta antes de poner en marcha cualquier acción.

Para Dewey (1926/1928:90)⁵³ la democracia es un intento de encarar en las relaciones sociales el principio que contempla a cada individuo como poseedor de dignidad, de valor intrínseco. La concepción democrática implica una sociedad en la que los individuos disfrutan del estatus de fines y las instituciones de medios. Encontramos en las siguientes palabras parte importante del paradigma de Desarrollo Humano que estamos defendiendo, en el cual la distinción entre medios y fines debe ser clara, y siempre el ser humano debe estar como fin, nunca como medio:

“El principio de que cada ser humano ha de ser tratado como un fin significa que el individuo debe ser educado de manera que esté capacitado para emitir juicios de valor, ha de potenciarse su capacidad

⁵² DEWEY, J. (1995): *Democracia y Educación*. (Original 1916). Madrid. Ediciones Morata.

⁵³ DEWEY, John. (1902): “The School as Social Center” en: *Obras de John Dewey*. Volumen II. (1926-1928): Madrid, Editorial La Lectura.

crítica únicamente cuando el sujeto aprende a ver su propia experiencia y la de sus semejantes en la matriz de las condiciones sociales, puede actuar inteligentemente en pro de sus intereses y ser capaz de participar en la construcción de propósitos para sí mismo y para su grupo social”.

Macro-objetivos y responsabilidad cosmopolita

El cuestionamiento es un proceso en el que es importante tener en cuenta lo que se enseña y lo que no, porque en general hay una tendencia a no analizar nuestras actuales condiciones de vida, atenuándonos la historia económica y política. Preguntarse sobre el contenido es importante no sólo para ver que las ideologías se expresan o representan en el material, sino para empezar a desentrañar cómo cualquier contenido forma parte de un proceso activo de significación en el que se produce el significado y comprender sus posibles contradicciones.

Una lectura ideológica de cualquier material no es tarea sencilla. Tal lectura no se puede limitar a un análisis de contenido, a lo que un texto dice lisa y llanamente, sobre todo si nos interesan las bases sobre las que se puede levantar la resistencia. Para completar nuestro análisis del contenido, deberíamos comprometernos en una lectura semiológica del hecho cultural para extraer la estructura de significados del objeto que nos dé el baremo para posibles lecturas. Esto no quiere decir que se puedan concretar todas las lecturas posibles. Uno debe de ser consciente de que leer un texto es un proceso de significación activa. Este proceso activo desplaza el significado ortodoxo, acostumbrado del discurso por la invocación de otro, menos ortodoxo, con referencias y significados propios. El significado del contenido no sólo se basa en el texto o el producto cultural en sí mismo, en sus cifras y regularidades, el significado también lo determina la interacción entre el texto y sus usuarios y en nuestro caso entre el alumno y el contenido de la materia⁵⁴.

Una clave muy interesante para guiarnos en este proceso de cuestionamiento puede ser el concepto de exclusión. Los productos no sólo dicen, sino que también no dicen. El hecho de uno tenga que investigar no sólo lo que dice el material y su exceso de significado, las contradicciones y sus estructuras de significación, sino también lo que excluye, es puesto de relieve por Eagleton⁵⁵ como él ha señalado, no cualquier texto está formado necesariamente por significados evidentes, que cualquier observador puede ver fácilmente. Más bien un texto lleva inscritas las señales de determinadas ausencias que ponen sus significados en conflicto y contradicción. Lo que no se dice en un trabajo es tan importante como lo que se dice, puesto que la ideología está presente en el texto en forma de elocuentes silencios.

En resumen, para examinar adecuadamente las posibles contradicciones entre estructura y contenido en estos materiales educativos, necesitaríamos desentrañar tanto lo que está presente en el contenido como lo ausente, las estructuras proporcionan los parámetros para posibles lecturas, las disonancias

⁵⁴ MacLAREN, Peter. (1994): Op. cit

⁵⁵ EAGLETON, Terry. (1976): *Criticism and ideology*. Londres, New Left Books.

y las contradicciones existentes en ellos que ayudan a lecturas alternativas y por último las interacciones entre contenido y cultura propias del lector.

Sin embargo la cuestión más importante debería ser libertad, creatividad ¿Para qué?, el planteamiento de la finalidad nos libera de ese encadenamiento que revierte el sujeto hacia sí mismo.

Giroux (1990:93)⁵⁶ desarrolla una pedagogía basada en la importancia del *contexto* que viene definido por los macro-objetivos:

“Los macro-objetivos están destinados a proporcionar los bloques del edificio teórico que capacitarán a los estudiantes para establecer conexiones entre los métodos, el contenido y la estructura de un curso y su significación para la realidad social en general. En la práctica, lo que hacen estos objetivos es servir de conceptos de mediación entre las experiencias de aula de los estudiantes, tanto las cognitivas como las no cognitivas, y sus vidas fuera de la escuela”.

Con los macro-objetivos Giroux se plantea el sentido del educar y para qué aprendemos, preguntas que posibilitan respuestas críticas:

“El conocimiento productivo se ocupa principalmente de los medios; la ampliación de este tipo de conocimiento da como resultado la producción de bienes materiales y servicios.

“(...) El conocimiento directivo es una modalidad filosófica de investigación en la cual los estudiantes se preguntan por la finalidad de lo que están aprendiendo” (Giroux, 1990:94).

Para Apple (1987:75-76)⁵⁷ nuestra valoración tiene que abarcar dos aspectos: no sólo debe ser estructural (es decir, debe ser lo suficientemente general en el nivel teórico, para proporcionar explicaciones fructíferas de cómo los órdenes sociales se organizan y controlan) sino que al mismo tiempo, debería no ser tan general como para hacernos incapaces de estimar las acciones, las luchas y experiencias cotidianas de los sujetos activos en su vida cotidiana, dentro y fuera de la escuela. Esto necesita una perspectiva particularmente sensible, una combinación de lo que podríamos llamar una aproximación socioeconómica para entender los fenómenos estructurales con lo que podría denominarse un programa cultural de análisis para llegar a la realidad cotidiana.

Un aspecto importante de esta educación hacia los macro-objetivos que habla Giroux, no sólo tiene que ver con la elaboración de una conciencia crítica estructural sino lo que se denomina en educación para la ciudadanía como *“responsabilidad cosmopolita”*.

El referente comunitario es necesario para hacernos individuos, pero desde un referente cosmopolita, comunidades que no se constituyan al pensar

⁵⁶ GIROUX, Henry. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid. Paidós/MEC.

⁵⁷ APPLE, Michael. (1987): Op. cit.

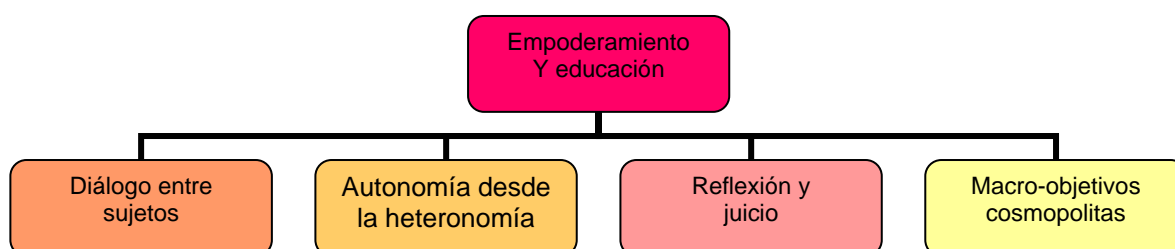
sólo en sí mismas sino que eduquen a sus miembros en la perspectiva de toda la especie humana y que canalicen en sistemas de acción la resolución de sus problemas, esto va unido al componente de equidad generacional del que hemos hablado en el análisis del Desarrollo Humano. La responsabilidad es resultado del empoderamiento y a la vez lo construye, posibilitando una buena gobernabilidad y adecuada organización de lo público.

La dimensión cosmopolita complementa y responde al fenómeno de la globalización desde una perspectiva constructora de Desarrollo Humano. Las responsabilidades cosmopolitas, la responsabilidad de las sociedades presentes con respecto a las sociedades presentes y con respecto a las generaciones futuras atan a lo concreto y materializan la conciencia moral. No se trata sólo de pensar moralmente nuestros vínculos con todo ser racional, con todo miembro de la especie, se trata, también, de saber qué se espera de nuestras acciones, de nuestros comportamientos. El ciudadano y la ciudadana no se definen sólo por los derechos que tiene, sino también por las responsabilidades que objetivamente pueden atribuírsele y que van siendo presionados a asumir conscientemente, todos estamos relacionados, hay que pensar de forma global y hay que educar en el reconocimiento de que el mundo nos pertenece a todos y su supervivencia es responsabilidad de todos, tenemos que conseguir el poder para mantenerlo y mejorarlo.

En palabras de Shirman y Conrad (1997)⁵⁸ debemos animar y ayudar a niñas, niños y jóvenes:

“A identificar sus propias prioridades de actuación, en relación a sus preocupaciones por determinadas cuestiones globales. Debemos ayudarles a descubrir la intensidad de sus propias fuerzas y aprender cómo estas pueden ser más efectivas. Debemos ayudar a todas las personas a encontrar su punto de entrada en acción”.

Organigrama de las implicaciones educativas del empoderamiento



Conclusión

Hemos clarificado en este apartado qué es el empoderamiento, como concepto, su relación con la buena gobernabilidad consistente en la democracia participativa. También hemos logrado determinar condiciones o competencias

⁵⁸ SHIRMAN, D y CONRAD, D. (1997): "Awareness understanding and action: a global conscience in the classroom". *The New Era*, Vol. 58 N° 6. Diciembre.

para que se logre el empoderamiento, estas competencias las hemos dividido en dos grupos:

- El primer grupo que surge de las dimensiones del concepto de Desarrollo Humano y que consiste en: Libertad política, descentralización eficiente, participación social y concepto de ciudadanía.
- El segundo grupo parte de las implicaciones del empoderamiento en la educación en general, como parte de un discurso transformador. está formado por: el diálogo entre sujetos, la autonomía desde la heteronomía, reflexión y capacidad de juicio, búsqueda de finalidades desde el cuestionamiento: macro-objetivos y responsabilidad cosmopolita.

Todas estas competencias nos construyen las características de una actuación para el empoderamiento. Hay consecuencias claras para la política educativa general, la construcción del currículo oficial, el desarrollo curricular de los centros, la elaboración de las materias, el concepto de autoridad en la escuela y su normativa. Como un ejemplo interesante mostramos un esquema de Gimeno (2003:11-34)⁵⁹ en el artículo “*Volver a leer la educación desde la ciudadanía*” en el que resume las implicaciones del empoderamiento en la construcción de una democracia participativa en la escuela. Ofrece un listado de propuestas sistematizadas en lo que el denomina “*Una carta de la educación democrática del ciudadano*”.

⁵⁹ GIMENO SACRISTÁN, J. (2003): “Volver a leer la educación desde la ciudadanía” en: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, GRAÓ.

Carta de la educación democrática del ciudadano

	LIBERTAD Y AUTONOMÍA	IGUALDAD	SOLIDARIDAD
El acceso a la educación	<ul style="list-style-type: none"> - Gratuidad de la etapa obligatoria. - Libre elección de centro, en tanto no repercuta negativamente en la igualdad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Igualdad de condiciones para todos en la etapa de obligatoriedad. Importancia de la red pública para lograrlo. - Evitar la segregación por condiciones personales sociales o culturales. - Favorecer la igualdad de oportunidades en los niveles no obligatorios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Financiación pública de la enseñanza y servicios necesarios (comedor, transporte etc.). - Compensación para la igualdad de acceso.
Los contenidos de la enseñanza y la educación	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto a la racionalidad y a la laicidad. - No intromisión del estado en los modelos de vida buena. - Apertura y respeto a la diversidad cultural. - La democracia como contenido: filosofía, mecanismos y luchas. - Márgenes de optatividad en el currículo. - Libertad de estudio personal. - El diseño del currículo a través de la deliberación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento de las desigualdades en el currículo. - Currículo común flexible. - Apertura a la interculturalidad. - Respeto a las opciones culturales voluntariamente asumidas si no son discriminatorias. 	<ul style="list-style-type: none"> - La solidaridad como contenido en la enseñanza.
Las prácticas de organización y metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía regulada del centro. - Ordenación y práctica democrática de la gestión de los centros. - Libertad de cátedra y metodológica para los alumnos. - Tolerancia y estímulo de la innovación. - Respeto a las diferencias no discriminatorias. - Libertad de conciencia y de expresión para los estudiantes. - Estímulo de la crítica, del respeto a la verdad, del espíritu de iniciativa y de la autonomía. - Cultivo de la tolerancia en el clima de los centros. - Evaluación no represiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensividad de los niveles obligatorios. - Ausencia de clasificaciones de los estudiantes jerarquizadoras o excluyentes. - Puerta abierta al retorno al sistema educativo: retomar las oportunidades perdidas. - Exclusión de favoritismos a personas de trato discriminatorio a grupos (por el género, la lengua, la raza, la religión). 	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de la compensación a grupos desfavorecidos y a personas por medio de estrategias políticas, escolares para grupos y para personas concretas. - Solidaridad entre estudiantes. - Nuevas oportunidades extraescolares a los que en su día no las tuvieron (alfabetización, educación permanente).
Las relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicaciones irrestrictas. - Clima abierto. - prácticas de cogestión. - Respeto al ejercicio de la libertad de las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto a las manifestaciones de la diversidad no discriminante. - Combatir los prejuicios respecto de las diferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas de ayuda en los centros y en las aulas.

Las relaciones escuela y comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - Las causas sociales por las libertades tratadas en las escuelas. - Participación de padres y de la comunidad en general. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supresión de trabas a la igualdad en la participación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas de apoyo recíproco: colaboración de padres entre sí, así como entre padres, instituciones y centros. - Aprovechar recursos externos en la escuela. - Participación en tareas humanitarias y solidarias.
-------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7.4.2. Localización del empoderamiento en la Educación Artística

Nos proponemos encontrar los lugares donde se sitúa el empoderamiento en las tres grandes corrientes de la educación artística. El empoderamiento se refiere a una concepción de poder compartido. No sólo tiene la dimensión de que las estructuras otorguen poder a todos sino, fundamentalmente, ese poder se define como compartible. Para ello hemos determinado las condiciones que lo posibilitan, explicadas y justificadas en la primera parte del capítulo cuando contextualizábamos los componentes del desarrollo. Las condiciones que hacen posible que se cumpla el empoderamiento (en su doble vertiente de dar poder y de compartirlo) las dividíamos en dos aspectos:

- Dimensiones políticas: descentralización, participación social, libertad política, concepto de ciudadanía.
- Dimensiones educativas: diálogo entre sujetos, autonomía desde la heteronomía, reflexión y juicio crítico, macro-objetivos con responsabilidad cosmopolita.

Nuestra búsqueda se va centrar en descubrir si existe la posibilidad de que el poder se comparta, ver desde las diferentes corrientes a qué se concede poder, y si ese poder llega a todos los agentes educativos y al resto de la sociedad. En el caso que no ocurra, determinar el lugar donde se manifiesta el desempoderamiento: a qué y a quien se quita poder.

Empoderamiento en los objetivos

Vamos a comenzar desde los objetivos, la pregunta que vamos a atrevernos a responder es: ¿A quién y a qué se empodera? ¿Ese poder se comparte, o en su definición implica desempoderamiento? ¿Quién o qué pierde poder?

Objetivos expresionistas y empoderamiento

- 1) La autoexpresión creativa. A través de la expresión y la creatividad se logra el desarrollo equilibrado de la personalidad, utilizan

primordialmente la función terapéutica del arte. Es una educación creativa personalista, e individualista.

- 2) El arte a través del niño y la niña sirve de redención a la humanidad. El artista niño o niña es el encargado de expresar las grandes verdades universales y los símbolos unificadores del inconsciente colectivo.

Vinculación con la dimensión política del empoderamiento:

- Encontramos que la autoexpresión creativa implica libertad y educa hacia la libertad.
- Existe participación plena por parte del alumnado en su trabajo creativo pero no se introduce participativamente al contexto social y cultural como agente activo, lo que repercute en el desarrollo de la participación social.
- La descentralización se produce como consecuencia de que el niño y la niña pasan a ser el centro y los que toman sus propias decisiones, sería un caso de descentralización local. Nos queda planteada la duda respecto a la eficiencia de este modelo de descentralización, ya que cuando la estudiamos con detenimiento en los informes sobre Desarrollo Humano se recalca la necesidad de un gobierno central responsable, efectivo y solvente que coordinara los poderes locales. En este modelo de educación artística no se ofrece una organización sobre la materia ni sobre el método a seguir, dejando la creatividad y la expresión a libre designación local. Esta tendencia puede producir desestabilización y desorganización, lo que en términos de desarrollo humano se nombra como descentralización ineficiente.
- “Ciudadano es el que es Señor junto con otros”, esa es la definición de Cortina que hemos manejado anteriormente. En el caso de una educación artística “expresionista” se cumple el concepto de Señor propio, ya que al niño y la niña se les conceden el rango de sujeto superior, de artista. Nos preocupa que la segunda parte del término “junto con otros” no sea considerada suficientemente, aspecto que se desarrolla más ampliamente en los siguientes puntos.

Vinculación con la dimensión educativa del empoderamiento:

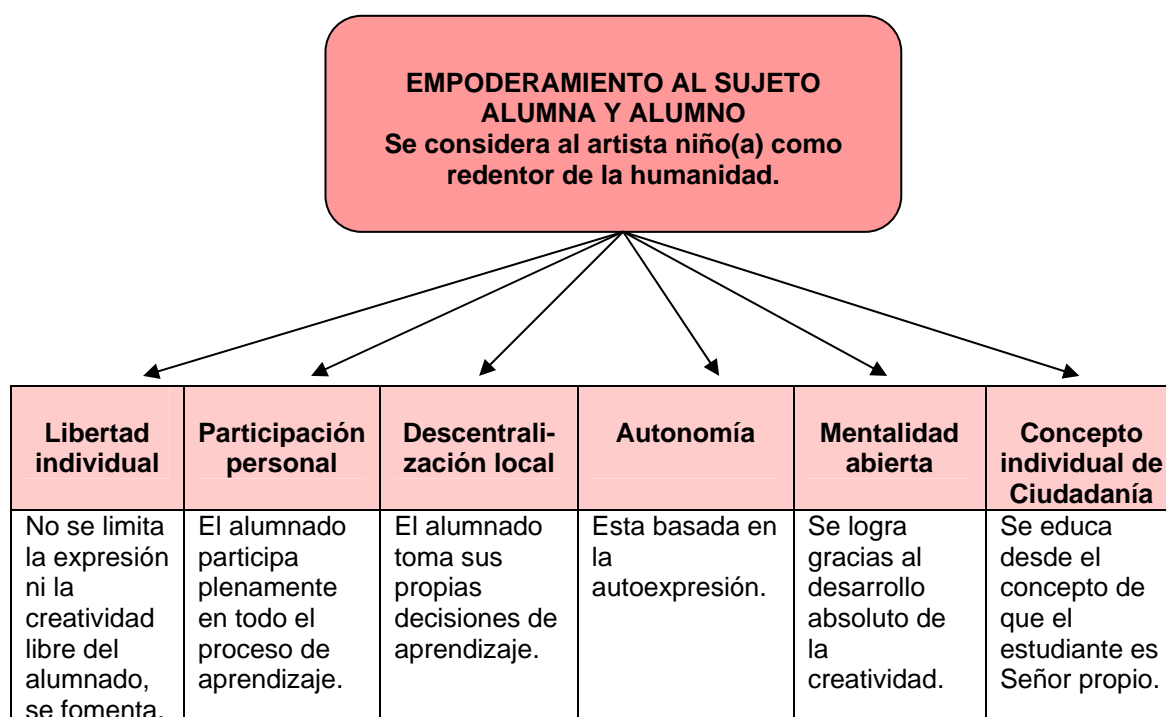
- No encontramos un diálogo inter-subjetivo en el proceso de aprendizaje debido a que el estudiante para ser el principal sujeto, en desmedro de la materia, y el profesor que prácticamente sólo cataliza.
- La autonomía desde la heteronomía. En esta corriente expresionista se desarrolla ampliamente la autonomía del alumnado pero sin embargo se remite a la propia subjetividad de la persona sin que se dé el paso hacia alteridad radical de la responsabilidad para con el otro. Existe una manera de dominio que va implícito a la manera priorizar la subjetividad, en

palabras de Eagleton (1985-1986)⁶⁰: *“El encadenamiento del sujeto se produce desde dentro... y ese encadenamiento es nada menos que nuestras propias formas de subjetividad”*. Esta forma particular de subjetividad valora la libertad, la creatividad y la sensibilidad como fines en sí mismos, lo que genera un modo de indiferencia hacia el otro, y hacia el mundo como un colectivo. MacLaren (1994:98)⁶¹ comparte la visión de Eagleton, considerando que estos modos de subjetividad son consecuencia del capitalismo neoliberal que ha creado este sujeto burgués que valora la subjetividad en sí misma: *“El capitalismo liberal produce formas de subjetividad libres de todo fin particular riguroso, cuyo formalismo moral (por ejemplo, la creatividad, la sensibilidad y la interioridad como fines en sí mismos) hace que la atención se aparte del hecho de que estas mismas formas de la subjetividad están colonizadas por intereses capitalistas y modos de dominación específicos”*. Un modo de dominación peligroso puede ser el objetivo que defiende la capacidad de redención del arte a través del niño(a). Creer en que existen grandes verdades universales nos recuerda la dominación que el pensamiento occidental ha ejercido imponiendo entre otras una manera determinada de representación y de definición de arte que no ha permitido el desarrollo justo de otras concepciones y expresiones culturales.

- La reflexión y capacidad de juicio coincide en el aspecto que Dewey denomina como mentalidad abierta. El desarrollo libre de la expresión y la creatividad conlleva una amplitud de mirada y un agrado y predisposición a lo nuevo y original. Tenemos duda en cuanto al desarrollo de una pasión intelectual, la responsabilidad y la constancia que exige la consideración de las consecuencias de lo proyectado. E incluso la tolerancia de vivir considerando la opinión del otro y dispuestos a revisar las propias creencias. Cuando se prima exageradamente la autoexpresión y la originalidad puede llegarse a un culto exagerado del yo lo que nos puede conducir a una personalidad narcisista con poca autocrítica, y que además se cree redentora.
- Los macro-objetivos y la responsabilidad cosmopolita no los encontramos en esta manera de educar desde el arte, es cierto que la creatividad podría ser un gran objetivo pero la autoexpresión es demasiado autoreferente y es difícil lograr que desde esta perspectiva los alumnos se pregunten por finalidades y adquieran una mentalidad global. Lograr la salvación del mundo a través del arte no nos parece que entre en la categoría de macro-objetivo a la que se refería Giroux, sino parece formar parte del gran discurso modernista que acabó legitimando la hegemonía de una parte del mundo respecto de otra. Los macro-objetivos no son grandes narrativas sino estructuras que nos conectan globalmente.

⁶⁰ EAGLETON, T. (1985/1986): “The subject of literature”. En: *Cultural Critique 2, Winter*. Pp. 95-104.

⁶¹ MACLAREN, Peter. (1994): Op. cit.

Cuadro 1A: El empoderamiento en los objetivos expresionistas**Cuadro 1B: El desempoderamiento en los objetivos expresionistas**

Este proceso que concede poder al niño/a y a su creatividad natural implica un desempoderamiento de otros agentes del proceso educativo, en el siguiente cuadro los mostramos:



Empoderamiento en los objetivos de la corriente racionalista-científica

Repetimos la descripción de los objetivos de esta corriente, que enumeramos cuando explicamos sus características:

Objetivos generales de la reconstrucción disciplinar de la Educación Artística

- 1) Contemplar el Arte como una forma de conocimiento reivindicando su valor cognitivo.
- 2) Superación de la tradicional polaridad cartesiana entre el arte como ámbito de la sensibilidad y la ciencia como ámbito de la razón.
- 3) Conceptualización de lo artístico introduciendo un orden en la instrucción artística.
- 4) Organización de la experiencia artística.

Objetivos específicos de la Educación Artística como disciplina

- Articulación coherente y organizada de todas las dimensiones de lo estético en ámbitos de estudio.
- Búsqueda de la legitimación de la posición de los entendidos en arte, recuperación de la autoridad perdida por la subjetivización total de lo estético después del auge de la corriente expresiva.

Objetivos específicos de la concepción del arte como lenguaje

- Concepción del arte como sistema de comunicación.
- La alfabetización visual y el desarrollo de competencias en la emisión y lectura de los mensajes visuales.
- Promoción de un ambiente de comunicación multimedia formando ciudadanos plenamente comunicados con su entorno.

Después de compararlos con las condiciones analizadas sobre el empoderamiento descubrimos que el gran objetivo de la corriente científico-técnica es el arte y su legitimación: “contemplar el Arte como forma de conocimiento reivindicando su valor cognitivo”. Es un objetivo que podemos definir como lograr el empoderamiento del Arte a partir de su legitimación como forma de conocimiento para superar la tradicional polaridad cartesiana que reducía el arte a sensibilidad y con ello perdía lugar prioritario en el sistema educativo centrado generalmente en el desarrollo de la razón instrumental. El camino para otorgar poder a la enseñanza del arte pasa por la estructuración disciplinar y su localización al lado de la ciencia y la técnica.

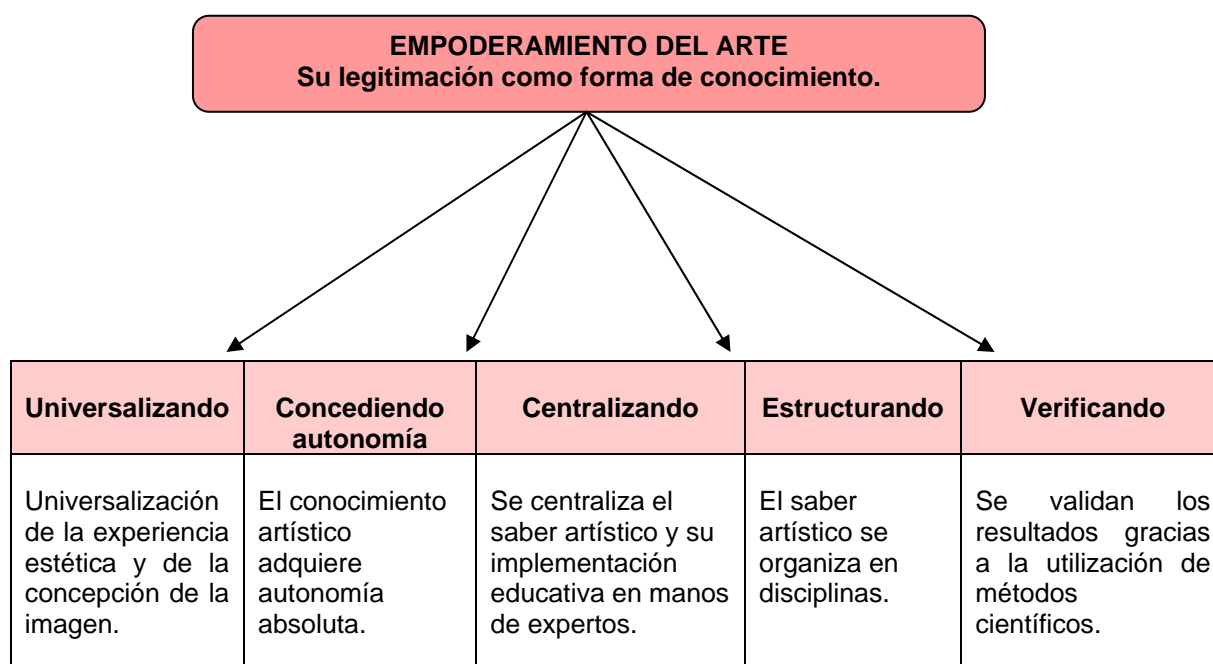
Hay otros objetivos laterales a esta gran finalidad que la complementan desde un sentido valórico, en ellos entra la creencia que el conocimiento y el

cultivo del arte hacen mejor al ser humano y a la sociedad. Otro objetivo sería el efecto del conocimiento del lenguaje visual en el/la ciudadano/a como comunicación efectiva y creativa con su entorno.

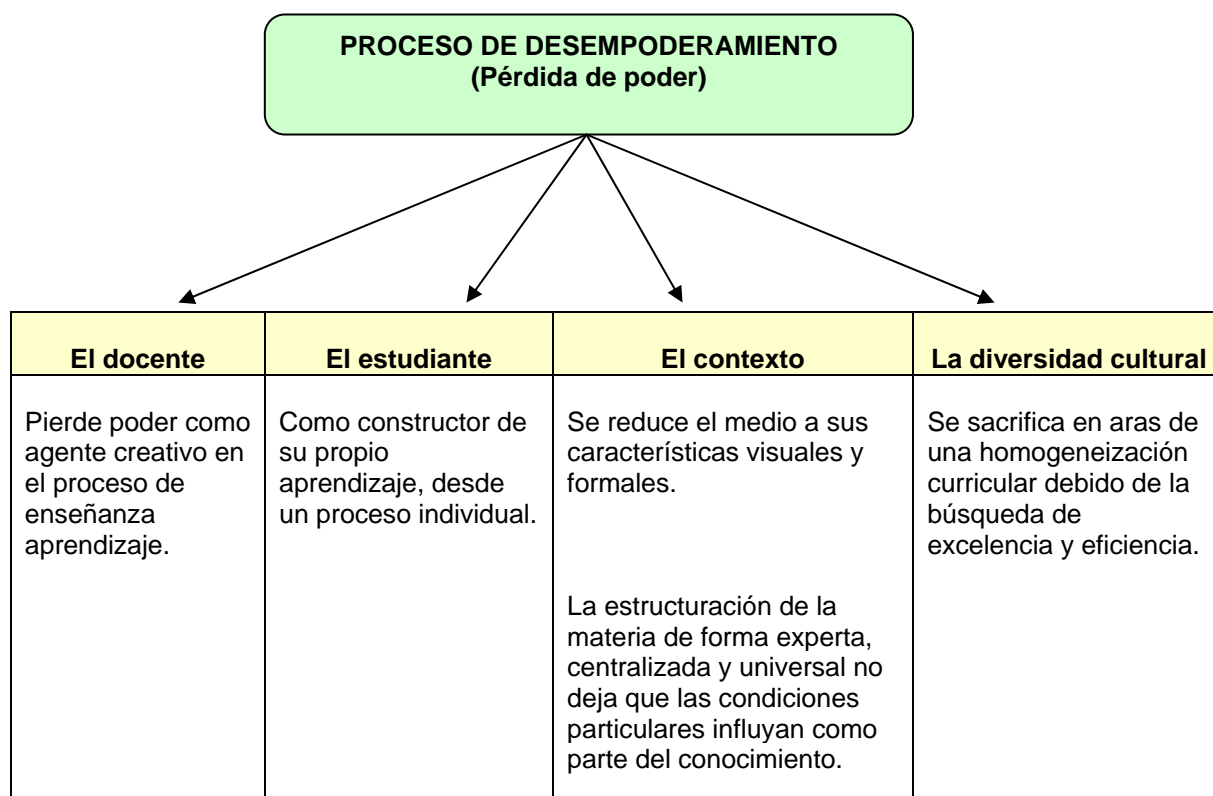
El empoderamiento del arte no se consigue por las condiciones que establecía el Desarrollo Humano, y por lo tanto tiene consecuencias que repercuten en un desempoderamiento del resto de los agentes educativo. A continuación enumeramos algunas de sus deficiencias:

- La descentralización no existe. Esta corriente opta por una centralización eficiente, en manos de expertos que legitiman los currículos.
- La participación social no está clara en la corriente disciplinar. Hay diferencia de posturas, no se considera en la educación artística como disciplina como prioritaria, aunque en la corriente europea se intenta lograr como resultado de un conocimiento de la imagen.
- La libertad se concibe desde el conocimiento puro que abre puertas para actuar excelentemente. Va unida al concepto de excelencia y se convierte en “libertad de”, desde la adquisición de determinado conocimiento.
- La ciudadanía es para quienes “conocen”, los del saber experto. Pasa por requisitos educativos. La fuente de legitimación social es el conocimiento.
- El diálogo entre sujetos no es prioritario, el gran sujeto en este caso es el conocimiento puro, al que nunca se accede desde el mismo plano.
- Se logra la autonomía para el conocimiento artístico, no para el estudiante ni el profesor. La heteronomía no entra en las prioridades educativas.
- Se desarrolla la reflexión como mecanismo de cognición no como habilidad crítica.
- Existen macro-objetivos, en realidad uno, que trasciende a todos: el conocimiento del arte, o de la imagen como lenguaje. La responsabilidad cosmopolita en cuanto a preocupación global no existe, aunque se desarrolla ampliamente el concepto de universal del arte y de la imagen, desde el que se estructuran los elementos particulares.

Vamos a describir la situación del empoderamiento en los objetivos de esta tendencia en una doble tabla, primero representando el poder y sus mecanismos, después mostrando la ausencia de poder que provoca esta manera de empoderar.

Cuadro 2A: El empoderamiento en los objetivos científico-racionalistas

Como consecuencia de centrar el empoderamiento en el conocimiento artístico surge un proceso de pérdida de poder o desempoderamiento del resto de los agentes que participan en el proceso educativo, lo analizamos a continuación en la siguiente tabla:

Cuadro 2B: El desempoderamiento en los objetivos científico-racionalistas

Empoderamiento y objetivos reconstruccionistas

Objetivos:

- 1) El objetivo no es el conocimiento del arte sino el cambio de las relaciones sociales.
- 2) La finalidad de la enseñanza del arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural en el que viven todos los individuos.
- 3) Se propone un cambio cultural sobre el sujeto: búsqueda de la comprensión del impacto del contexto en la creación de la propia identidad para ayudar a comprender a los demás.
- 4) Atención explícita a la diversidad, privilegio de diferencias culturales y procesos alternativos de pensamiento.
- 5) Adquisición de instrumentos de acción social y de una práctica comunicativa que favorezca la creación de espacios públicos.
- 6) El ejercicio activo de la democracia constituyendo y reordenando las condiciones ideológicas e institucionales de una democracia radical.
- 7) La educación artística adquiere un papel protagonista en la reconstrucción social debido a que proporciona los medios para entender las representaciones de los mundos culturales y sociales.
- 8) Se busca que el estudiante desarrolle la responsabilidad social a partir del conocimiento del trasfondo del conflicto social y del poder subyacente en la cultura visual.

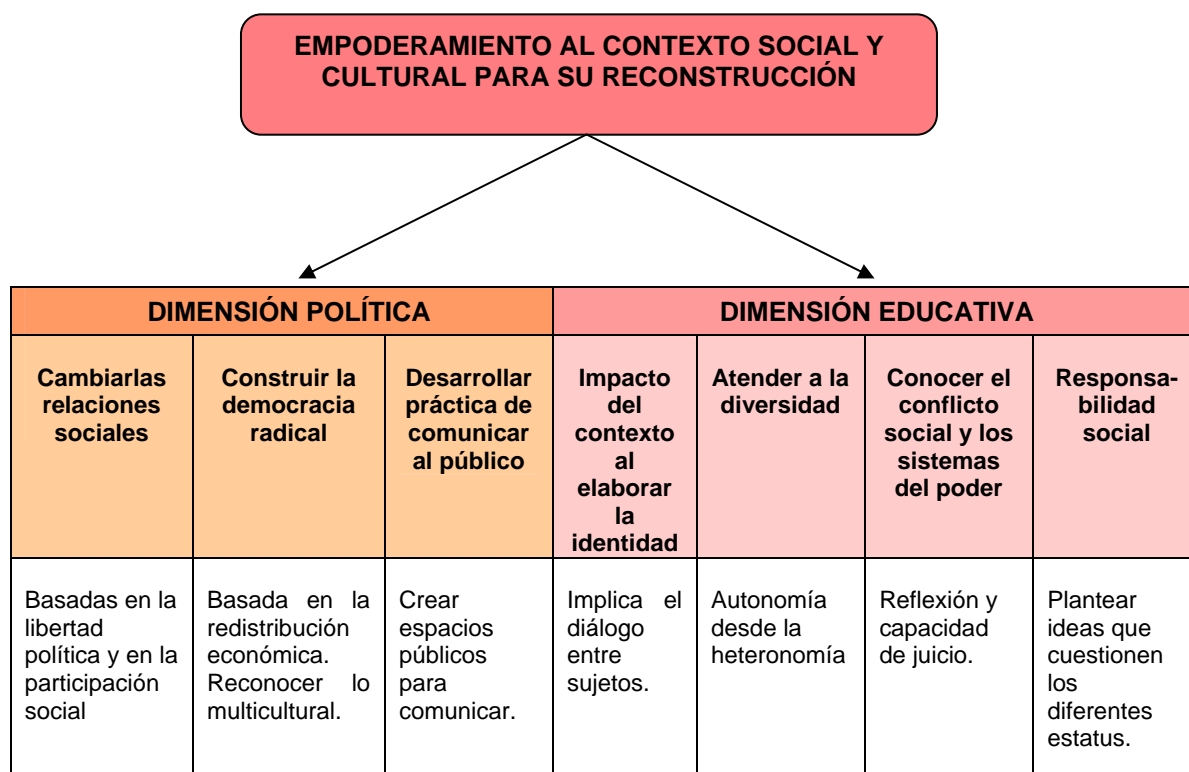
El proyecto reconstruccionista busca otorgar poder a los que nunca lo han tenido, y además repartirlo. Este es un proyecto que coincide con la definición de empoderamiento, y además con sus métodos. Pero encontramos que se produce una pérdida de poder en un aspecto: la opción radical por la diversidad rechaza lo universal. Es una consecuencia de la descentración del sujeto posmoderno, y la disolución de los grandes proyectos modernos homogéneos en su universalidad, pero también dominantes y opresores de opciones distintas. Esta pérdida de valor de lo universal tiene dos consecuencias:

- Descentralización radical ineficiente. La corriente reconstruccionista asume la dispersión y la disgregación como valor desde el que transformar para así incorporar la diversidad y la multiculturalidad. Pero creemos que no abarca en su propuesta cierto tipo de coordinación central reguladora, esto tiene consecuencias respecto a la equidad -como veremos más adelante- y al empoderamiento al provocar ineficiencia en determinadas gestiones, lo que al final repercute en el proceso de participación en el poder y en su realización efectiva.

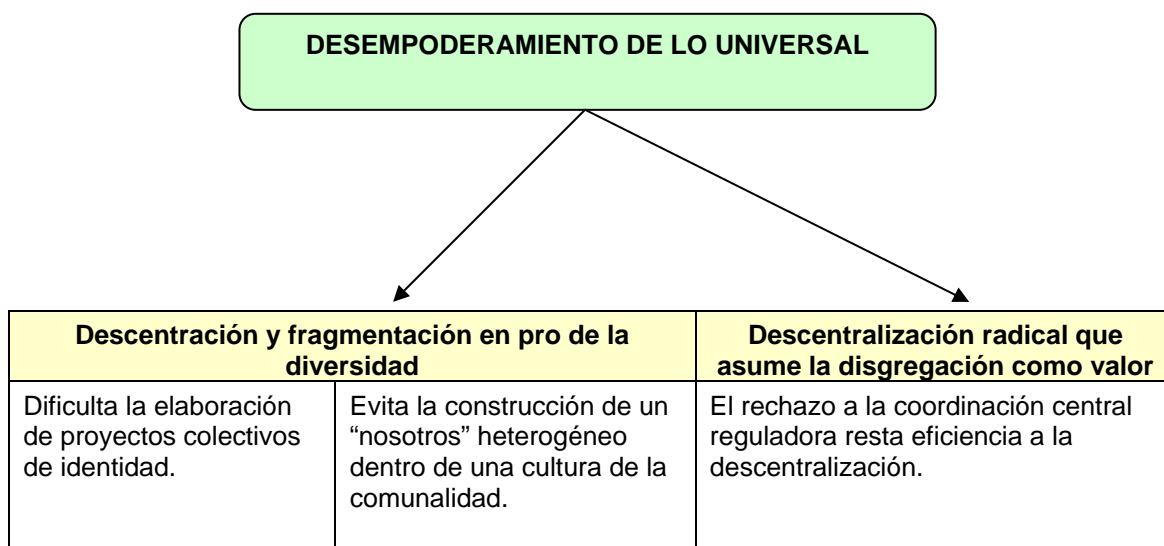
- El mismo problema de descentración del sujeto consecuencia de la posmodernidad lo encontramos para la elaboración de un concepto de ciudadanía que implica la creencia en algún grado de representación colectiva, y en la elaboración de proyectos colectivos de identidad. Esto no contradice que la corriente reconstruccionista eduque para la implementación de espacios públicos de comunicación, y busque la participación y representación de todas las voces. Lo que achacamos a esta tendencia es que en aras de lo diverso y por miedo a la homogeneización se descuide la construcción de un nosotros heterogéneo, una cultura de la comunalidad. Gitlin (1995:218)⁶². Mantener la otredad puede ser en perjuicio de una identidad colectiva global. Democratizar significa atribuir a las personas poder decisión en todos los asuntos que afectan a sus vidas, “empoderarlas”. Esta condición implica redistribuir el poder de decidir acerca de las cuestiones colectivas y esta redistribución debe realizarse no sólo en el ámbito local sino también en el espacio global. Por eso se requiere una educación que acentúe de alguna manera lo universal de un nosotros heterogéneo, pero común.

En los dos esquemas siguientes mostramos claramente la localización del empoderamiento en los objetivos reconstruccionistas, y el proceso de desempoderamiento.

Cuadro 3A: Empoderamiento en los objetivos reconstruccionistas



⁶² GITLIN, T. (1995): *The twilight of common dreams: why America is wracked by culture wars*. New York, Henry Holt.

Cuadro 3B: Desempoderamiento en los objetivos reconstruccionistas**Conclusión**

El empoderamiento desde el Desarrollo Humano se define como la instancia donde el poder se comparte, eso implica que se otorga poder sin quitarlo. Ninguno de los objetivos de las tres corrientes comparte el poder absolutamente, la corriente que más se acerca es la reconstruccionista, corriente en la que hemos localizado la mayor parte de las competencias que definían el empoderamiento, o las condiciones que lo posibilitaban, desde su dimensión política y su dimensión educativa. Pero esta corriente desempodera algo fundamental que es lo universal de un nosotros, aunque sea heterogéneo y con ello la conciencia de lo globalmente necesario.

Empoderamiento en los contenidos**Contenidos expresionistas**

1. El centro de la propuesta pedagógica es el sujeto creador no el producto creado.
2. El arte aparece como vehículo para la expresión no como un objeto de conocimiento.
3. Renuncia a la instrucción artística en beneficio de la expresión plástica.
4. Fuerte tendencia procedimentalista y manual en detrimento de la conceptualización.

Vinculación con la dimensión política del empoderamiento:

- La descentralización en cuanto a contenidos nos parece que se cumple en tanto que se aleja de la organización disciplinar, y el sujeto aparece como el fin de la educación.

- La libertad de contenidos parece que existe en el sentido que el mismo alumno construye su aprendizaje. Aquí queremos reseñar un doble aspecto de la libertad y del empoderamiento: un aspecto de la libertad consiste en lograr que el sujeto se exprese y aprenda en libertad, aspecto que esta tendencia logra suficientemente, otro aspecto fundamental es el que trasciende al sujeto -no sólo el sujeto es libre y tiene poder sino que el contenido de la materia otorga empoderamiento y libertad desde un punto de vista social y global- es una dimensión estructural, no sólo individual. Es posible a través de un determinado concepto de arte someter o crear empoderamiento. El arte va unido siempre a la cultura, a través de sus manifestaciones simbólicas se puede sostener una cultura oficial homogeneizadora, o abrir la puerta a representaciones simbólicas de los márgenes, en espacios creativos de identidades anteriormente opacadas por un dominio cultural homogeneizador. La modernidad se caracterizó por la imposición de una concepción occidental del mundo unida a un concepto de arte determinado. En la escuela europea y norteamericana la asignatura de arte ha sido transmisora de ese arte europeo oficial, generalmente patriarcal en el que muchos grupos no eran representados. Empoderar es lograr libertad de representación cultural, en educación artística es abrir la puerta a representaciones simbólicas diferentes que nunca entraron en la historia del arte oficial. Este aspecto implica un esfuerzo de diseño curricular que la corriente expresionista no parece tener. Creemos que en su individualismo expresivo aplican más “la libertad de” que “la libertad para” que defiende Sen.
- La participación en cuanto a la determinación de contenidos parece clara, ya que el alumno establece su propio proceso de aprendizaje.

Vinculación con la dimensión educativa del empoderamiento:

- El diálogo entre sujetos. Este aspecto de los contenidos tiene relación a la construcción del “sujeto” artista frente a su obra y del “objeto” público. Reafirmar tanto al niño como a la niña en cuanto a sujetos creadores tiene unas repercusiones contrarias al diálogo. Creemos que hay que caminar hacia creaciones más dialogales en las que la obra se construya entre el artista y el espectador, un ejemplo interesante son las instalaciones que nos representan simbólicamente lo que Habermas denomina como diálogo inter-subjetivo hacia el consenso. Los trabajos colectivos y la concepción del arte como representación grupal (característico de pueblos indígenas) nos pueden ayudar a dismantelar el concepto de artista genio fruto de una época en la que se enaltecía la libertad y creación individual. “Toda obra es debida al esfuerzo colectivo y progresivo de muchos pensadores, de muchos observadores, corrigiéndose, enderezándose unos a otros”. Bergson, (1907)⁶³.
- Esta corriente desarrolla principalmente la autonomía del educando pero lograr la heteronomía en los contenidos implica introducir un

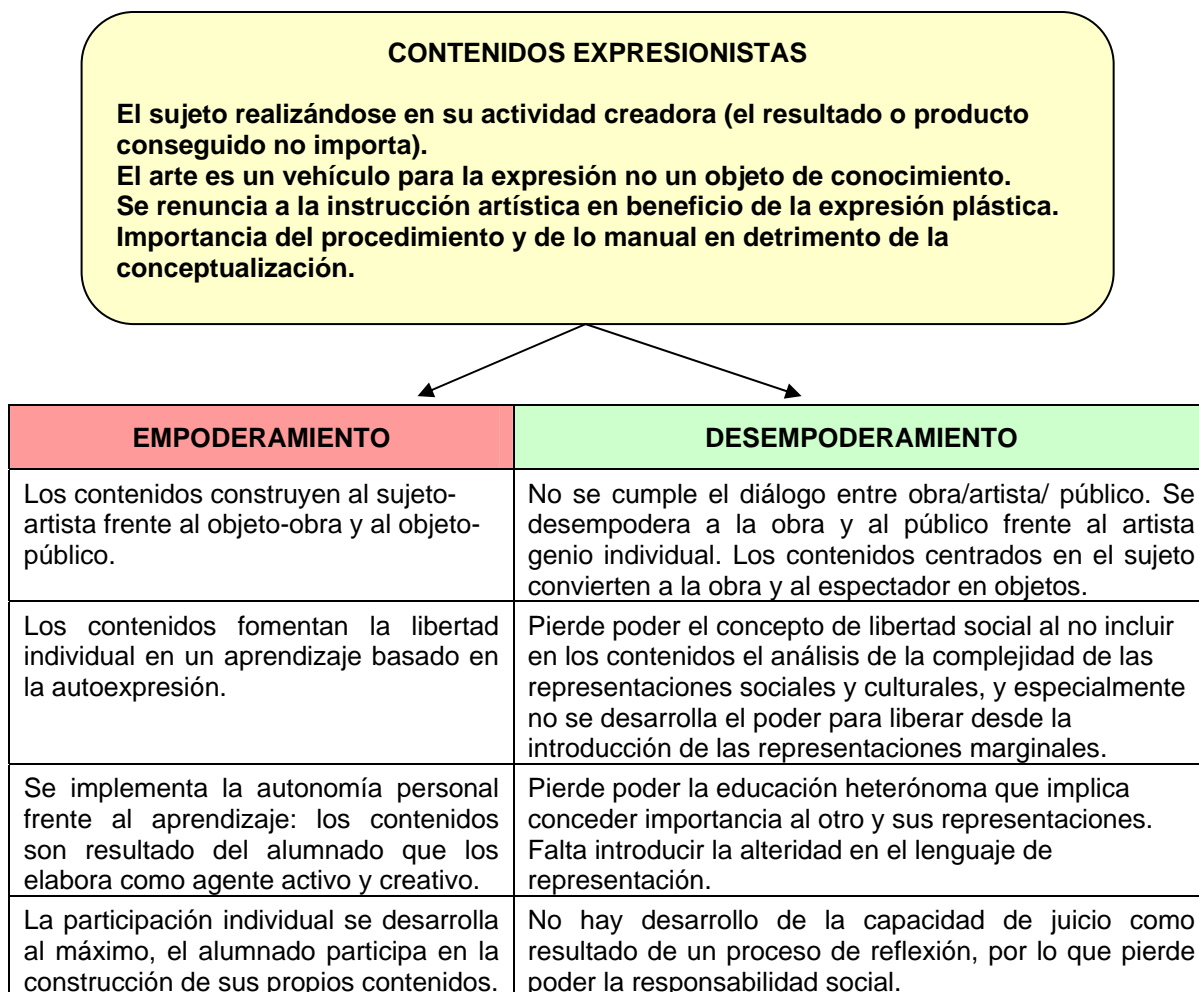
⁶³ BERGSON, H. (1907): *La evolución creadora*. Barcelona. Planeta Agostini, 1985.

lenguaje de representación en el que entre el otro. Coincide y confirma lo que hablamos en cuanto a conceder libertad y poder a representaciones de los márgenes, abrir la puerta a la cultura no oficial, de otros pueblos, de las mujeres etc.

- No encontramos desarrollo de la capacidad de juicio y de la reflexión debido a que los procedimientos y manualidades priman en deterioro del desarrollo del arte como objeto de conocimiento. Le faltaría lo que Dewey llama responsabilidad intelectual y que va unida a la constitución de un juicio ciudadano.
- Este último punto va unido con el anterior: la falta de instancias de reflexión y de conceptualización repercuten no sólo en el juicio ciudadano sino también en la creación de estructuras mentales para la crítica y la búsqueda de finalidades. Los contenidos tienen que incorporar visiones globales y preguntas que cuestionen y hagan que el alumno reflexione sobre sus representaciones y sobre las de los otros. Sólo centrado en su propia expresión queda atado a un particularismo subjetivista que acaba paradójicamente alienándolo.

Como definimos el empoderamiento desde el Desarrollo Humano como la instancia del poder compartido llegamos a la conclusión que en los contenidos de la corriente expresionista no se localiza.

Cuadro 4: El empoderamiento en los contenidos expresionistas



Contenidos de la corriente racionalista-científica

Contenidos generales

- El gran contenido común de ambas tendencias es la búsqueda del conocimiento puro: ya sea en la experiencia estética o en la experiencia comunicacional de la imagen.
- Los contenidos son creados a partir de la generalización de las cualidades estéticas.

Contenidos específicos de la educación artística como disciplina:

- 1) El proceso y el producto se conciben como objeto de enseñanza.
- 2) La organización y ordenación de las dimensiones de lo estético se distribuyen en cuatro áreas de conocimiento:
 - a. La producción artística.
 - b. La crítica artística basada en la capacidad de analizar, descubrir e interpretar las cualidades expresivas de las formas visuales.
 - c. La historia del Arte. Basada en proporcionar conocimientos para apreciar las grandes obras del Arte.
 - d. La estética. Sirve para percibir y valorar el objeto artístico.
- 3) Los contenidos son estructurados y coordinados por un programa organizado. Existe estrecha vinculación y dependencia institucional entre los contenidos y el programa.
- 4) El enfoque curricular está basado en la excelencia por dos vías:
 - b. El conocer las obras maestras para desarrollar el aprecio a lo excelso.
 - c. El cultivo del hacer “buen arte” como medio de desarrollo intelectual.
- 5) Se utilizan concepciones artísticas asentadas en la tradición y controladas por expertos que las seleccionan para el currículo.

Contenidos específicos de la concepción del arte como lenguaje:

1. Los contenidos traspasan los límites tradicionales del Arte para abordar la cultura desde un modelo iconocéntrico. Se estudian publicidad y diseño.
2. El lenguaje visual en el mundo icónico de la cultura moderna, es el gran contenido y la imagen la gran protagonista.
3. Los saberes parten de las teorías de la imagen enfatizando los aspectos formales y conceptuales: se buscan las reglas específicas de los códigos visuales y las funciones de los mensajes visuales.
4. Los contenidos están centrados en la percepción buscando las propiedades visuales de una imagen que se concibe como estable y universal.

Los hemos resumido en un esquema en el que se reconocen sus principales características:

Contenidos basados en la búsqueda instrumental del conocimiento					
El arte y la experiencia estética			La cultura de la imagen		
Organización disciplinar de dimensiones de lo estético en 4 áreas de conocimiento.	Creación de un programa estructurado coordinador	Conocimiento y cultivo de la excelencia en el arte.	Arte como comunicación a través del lenguaje visual	Los saberes se organizan desde las teorías de la imagen.	Contenidos basados en aspectos formales y conceptuales.
La producción artística. La crítica artística. La historia del arte. La estética.	Dependencia institucional entre los contenidos y el programa. Busca la homogeneidad curricular.	Concepciones artísticas usadas son seleccionadas y controladas por expertos. Usa obras asentadas por la tradición.	La obra del artista se entiende como código comunicativo. La obra como discurso, se aborda desde su significado.	Conocimiento para la elaboración de la imagen. Conocimiento para la recepción y asimilación de las imágenes.	Alfabeto de los signos visuales. Reglas de los códigos visuales. Función de los códigos visuales.

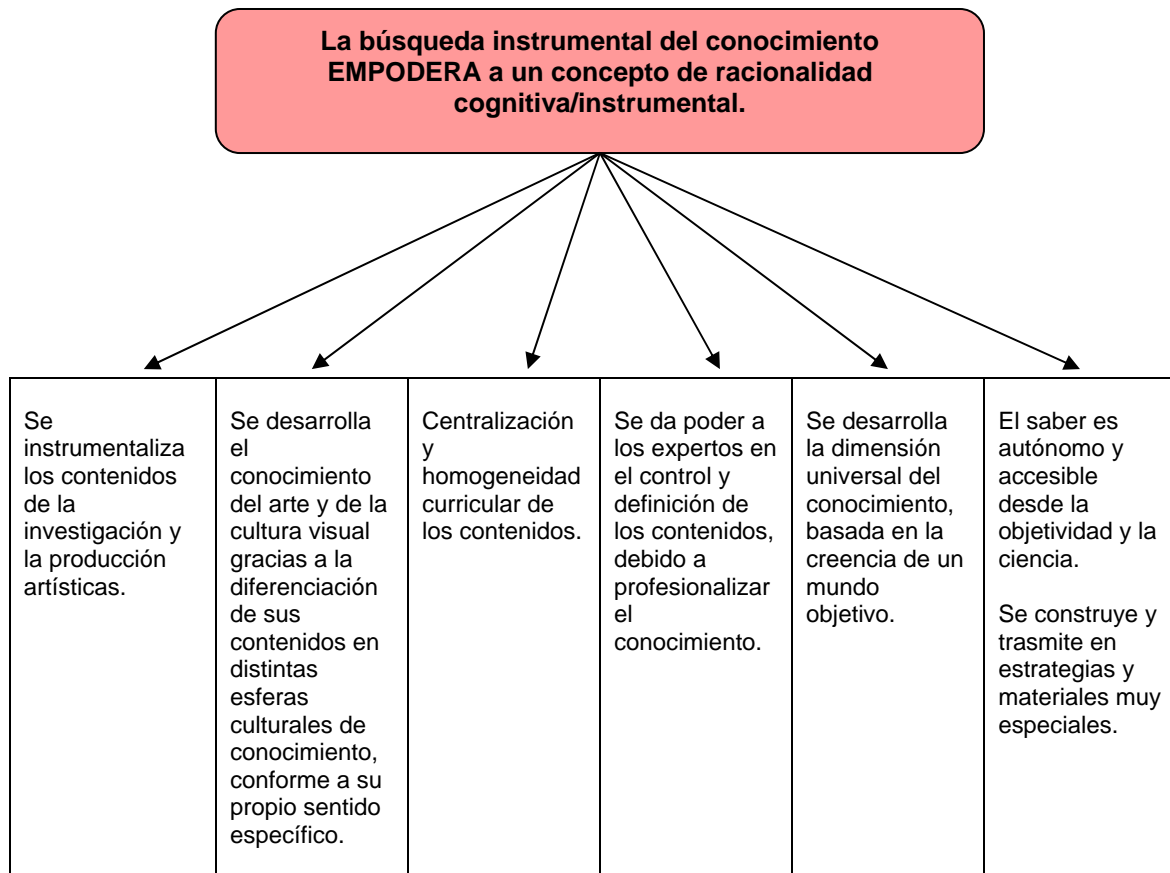
Los contenidos de la corriente racionalista-científica están basados en un concepto de racionalidad cognitivo-instrumental, Habermas, (1987)⁶⁴, caracterizados por:

- La creencia en la unidad del mundo objetivo, en este caso del arte y de la cultura visual como formas objetivas a las que se puede acceder desde su estudio. Esta creencia permite a esta corriente la autoafirmación con éxito en su propósito de conocimiento objetivo.
- Los contenidos están basados en lo que Habermas denomina “una actitud objetivante”, son enunciativos: afirman acerca de algo.
- Es un tipo de saber utilizable en técnicas y estrategias que son transmitidas usando la tecnología.
- El conocimiento construye ámbitos de acción formalmente organizados ya que existe una unidad formal que lo estructura.

Esta manera de construir los contenidos tiene unas repercusiones concretas en el empoderamiento. Continuamos aplicando el método de localización en las siguientes tablas que mostramos a continuación, primero el cuadro de localización del poder:

⁶⁴ HABERMAS, Jürgen. (1987): Op. cit.

Cuadro 5A: El empoderamiento en los contenidos racionalistas-científicos



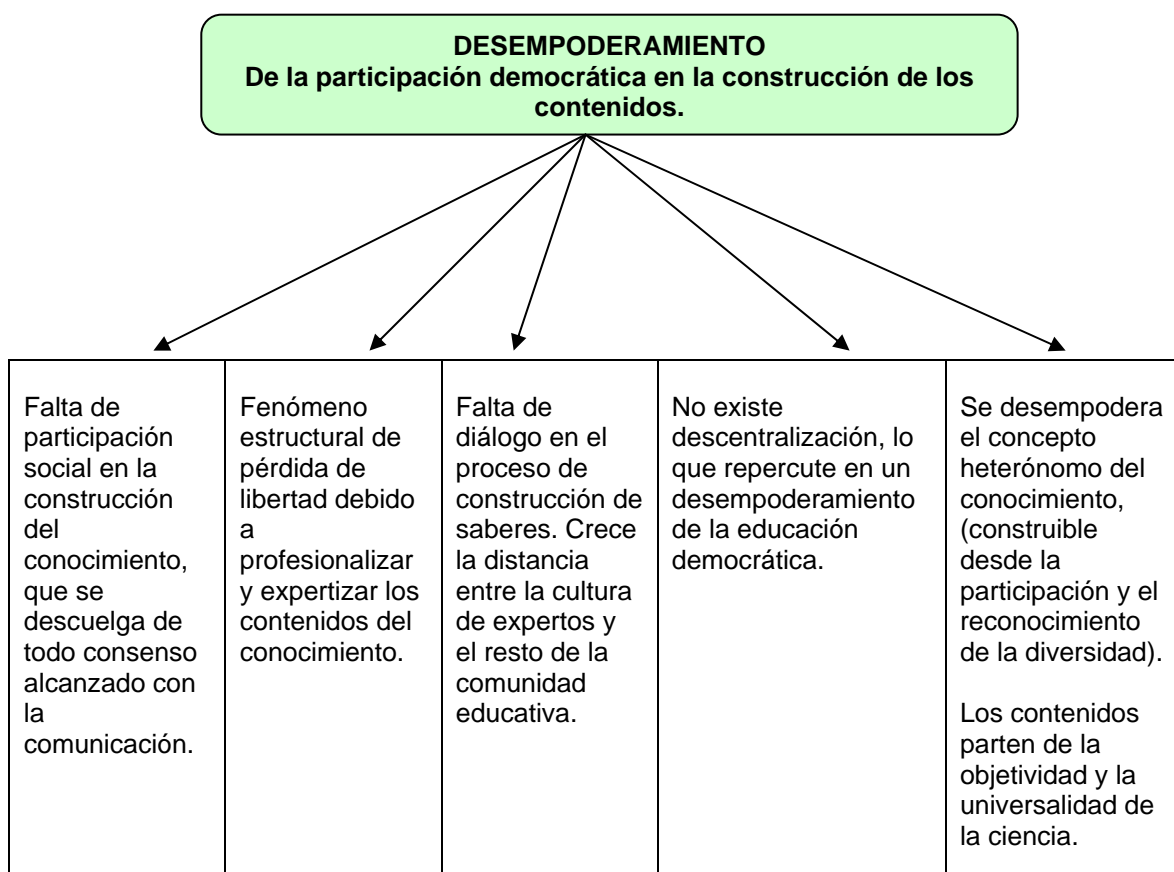
A continuación mostramos la tabla sobre la pérdida de poder o desempoderamiento. Recordamos que empoderar no es sólo otorgar poder sino dar poder sin quitarlo, o posibilitar que el poder sea compartido. En este sentido el empoderamiento desde el Desarrollo Humano no se localiza en esta corriente en varios aspectos que se interrelacionan:

- El conocimiento al construirse desde expertos y transmitirse en estrategias y materiales muy especializados se descuelga de todo consenso alcanzado comunicativamente, debido a ello el resto de los participantes del proceso educativo (especialmente el estudiante y el enseñante la asignatura) pierden responsabilidad y compromiso valorativo con el contenido de aprendizaje, ya que es algo impuesto que no depende de ellos en su construcción. Resumiendo: no existe conexión entre el conocimiento y la participación social.
- Existe un fenómeno estructural de pérdida de libertad debido la instrumentalización de los contenidos como asuntos de expertos.
- Debido al fenómeno de profesionalización y especialización crece la distancia entre la cultura de expertos y el resto del mundo educativo (alumnado, padres, profesores, comunidades etc.). No hay diálogo social.
- No existe descentralización en cuanto a la elaboración de los contenidos, agente activo en la construcción y determinación del conocimiento. El conocimiento es autónomo y accesible desde la

objetividad y los métodos científico-analíticos. lo que repercute en un desempoderamiento de la educación para la democracia participativa.

- Se concede total autonomía al conocimiento instrumental de la disciplina, esta autonomía no se realiza desde la heteronomía que introduce al otro como

Cuadro 5B: El desempoderamiento en los contenidos racionalistas-científicos



Contenidos reconstruccionistas

1. Se reemplaza la concepción de obra de arte como producto “único” y “puro” de un artista visto como “un gran hombre irreplicable” a productos socialmente influyentes y motivados, resultados de la simbolización en un contexto cultural.
2. Se cambia el campo de estudio no sólo hacia el “arte oficial” sino a cualquier manifestación cultural, uniendo cultura con hecho artístico. Como consecuencia de esto se sustituye la noción de “arte” por la noción más amplia de cultura visual.
3. Diversificación de contenidos, abiertos a las voces de individuos y colectivos tradicionalmente marginados. La preocupación exclusiva por el conocimiento disciplinario basado en comunidades de eruditos evoluciona hacia un uso mayor del conocimiento local e informantes locales.

4. Desaparecen las grandes narrativas modernas, explicativas de la historia y del arte. Se sustituyen por los mini-relatos de personas o grupos que antes no tenían representación.
5. Una tendencia general para la democratización del currículo y alejarlo de las concepciones elitistas del arte. Se fusionan el contenido local y los intereses de tipo regional con intereses de ámbito nacional.
6. Eliminación de las normas universales inspiradas en las características particulares de un grupo concreto como modelos de: belleza universal, el canon de grandes artistas etc. En su lugar eclecticismo en los contenidos. Los contenidos entrañan una sugerente pluralidad de sentidos desafiando la predilección moderna por la totalidad y la unidad orgánica.
7. Los contenidos del currículum reconstruccionista posmoderno son conceptualmente complejos y requieren el desarrollo de competencias por parte del estudiante basadas en la tolerancia y en el sentido de la contradicción. Los significados no vienen dados por el profesorado sino que se construyen socialmente en la comunidad educativa y se asume que no son permanentes sino que cambian en el tiempo.
8. No se eliminan las grandes obras oficiales de arte sino que se muestran bajo una reconstrucción en la que se muestran los mecanismos sociales y de poder que les hicieron privilegiarse, para que el estudiante comprenda el poder de la homologación del saber artístico.
9. La doble codificación como principio curricular implica que se insertan contenidos con cualidades modernas y premodernas, alternándose con contenidos actuales. Aplicando este concepto de doble codificación no se borra el pasado moderno sino que se vincula como parte de una pluralidad y se analiza desde una multiplicidad de interpretaciones.
10. No se utilizan exclusivamente los símbolos específicamente artísticos sino cualquier símbolo estético que articule el sistema cultural de su entorno.
11. Se incorporan contenidos multidisciplinares, introduciendo las nuevas tecnologías y el estudio de los medios de comunicación de masas.

En las tablas que mostramos a continuación situamos las competencias que nos definen el empoderamiento en relación a los contenidos de la corriente reconstruccionista, encontramos que la mayoría de los contenidos cumplen las condiciones para el Desarrollo Humano:

Cuadro 6A: El empoderamiento en los contenidos reconstruccionistas

EMPODERAMIENTO Y CONTENIDOS RECONSTRUCCIONISTAS					
Diálogo entre contexto y contenidos educativos.	La heteronomía como categoría que define y selecciona los contenidos.	Descentralizar y democratizar el currículo.	Libertad social en la diversidad de los contenidos.	Reflexión y capacidad de juicio crítico en la reconstrucción del gran arte oficial en los contenidos.	Participación social que deriva en la complejidad de la doble codificación.
Los contenidos se amplían uniendo cultura con hecho artístico. Se utiliza cualquier símbolo estético que articule el sistema cultural de su entorno.	En contraposición a los grupos de expertos como seleccionadores de los contenidos, aparece la categoría de la heteronomía que condiciona radicalmente la constitución de los contenidos haciendo que desaparezcan las grandes narrativas e introducen los minirrelatos de grupos en los que el otro, antes sin representación, toma el protagonismo.	Introducción del contenido local y los informantes locales en el currículo. Los contenidos se vuelven multidisciplinarios.	Se diversifican los contenidos abriéndose a voces y colectivos marginados desde siempre, y a diferentes culturas.	Se muestran las grandes obras oficiales desde los mecanismos de poder que las hicieron parte del gran arte.	Los contenidos se construyen a partir de significados que no vienen dados por el experto, el programa oficial o el profesorado sino que se construyen socialmente y cambian con el tiempo. Se utiliza la doble codificación como mecanismo complejo sobre el tiempo, que contribuye a la pluralidad de significados.

Sin embargo, existe un proceso de pérdida de poder que ya se percibía en los objetivos y se refiere a la eliminación de las grandes narrativas en vez de su reconstrucción. Es necesario recuperar una percepción de lo universal para la construcción de la responsabilidad cosmopolita. Por ello no se pueden construir contenidos exclusivamente desde los mini-relatos, aunque sean importantes en el currículo. Hay que lograr un equilibrio entre lo universal, entendido como heterogéneo, y lo particular. Cuando no se educa desde un concepto de ciudadanía global: para ser ciudadanos/as del mundo no se conciben las formas de acción como coordinables en instituciones

internacionales globales. La particularidad de lo local elimina la conciencia de lo globalmente necesario. Esto repercute peligrosamente en el empoderamiento de los más desiguales, ya que toman poder medios deslingüistizados (Habermas, 1987)⁶⁵ a los que sólo se puede controlar desde instituciones internacionales creadas por una conciencia global de la ciudadanía.

Cuadro 6B: El desempoderamiento en los contenidos reconstruccionistas

DESEMPODERAMIENTO DE UNA CONCIENCIA COLECTIVA PARA LO GLOBAL
<p>El eclecticismo de los contenidos como consecuencia de la eliminación de las normas universales y de la pluralidad de sentidos no es compensado por contenidos que construyan instancias de reflexión cosmopolita en las que se refuerce lo común y la responsabilidad global.</p> <p>Utilizar los mini-relatos exclusivamente desempodera lo universal, para ello hay que reconstruir los grandes relatos comunes, desde un nosotros heterogéneo.</p>

Empoderamiento en los métodos

Empoderamiento y métodos expresionistas

1. Aprendizaje activo, se hace arte no se piensa arte.
2. Se favorece el auto-descubrimiento.
3. Se implementa el factor lúdico.
4. Se parte del alumnado y de su situación, debido a la confianza en la natural creatividad infantil.
5. Libertad en la organización de la materia sin disciplinaridad curricular.

Vinculación con la dimensión política del empoderamiento:

- La descentralización como concepto base existe en el hecho de partir desde el niño y su situación. Esto podría apuntar a una metodología cercana a la Investigación-Acción, por lo menos en cuanto al principio de particularidad y de acercamiento a la realidad del estudiante.
- La libertad nace del principio de auto-descubrimiento, fundamento de este método. El auto-descubrimiento es vital para el Desarrollo Humano, en cuanto a que posibilita a la persona a descubrir según su capacidad. Abre la puerta a criterios muy importantes como las inteligencias múltiples que a su vez van a posibilitar la equidad, otro de los componentes básicos del Desarrollo Humano. Otro aspecto diferente de la libertad viene en la organización de la materia, en este aspecto diferimos y vamos a aclarar nuestra posición. La falta de organización disciplinar puede tener repercusiones en cuanto a la finalidad, creemos que la libertad para el desarrollo Humano no es simplemente la *libertad de*, que deja a la libre opción siempre, sino es una *libertad para*, condicionada desde su esencia por la finalidad, que

⁶⁵ HABERMAS, Jürgen. (1987): Ibidem ant.

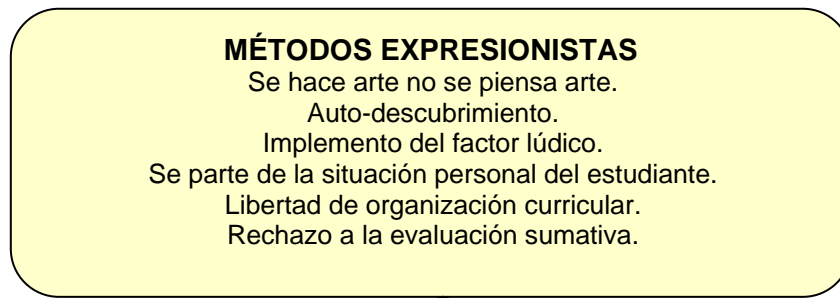
es la libertad última de opción de las personas. Si no hay cierta organización o estructura, no hay manera de asegurar que todos los educandos puedan desarrollar sus capacidades, queda comprometida la equidad y con ella al acceso al poder de los desiguales, el empoderamiento necesita de estructuras que lo posibiliten y lo mantengan. La falta de organización y coordinación en nombre de la libertad y la creatividad puede conducir a seguir debilitando a los desiguales, y fortaleciendo a los que tienen más facilidades.

- La participación está asegurada en los métodos de esta corriente, viene fortalecida por el implemento del factor lúdico.
- El aspecto de educación para la ciudadanía creemos que viene perjudicado en cierta manera por el rechazo a la evaluación sumatoria. Vinculamos la responsabilidad y la capacidad de juicio moral con la definición de ciudadanía que ya hemos analizado. Evaluar es necesario siempre, porque hay que educar en la consecuencia respecto a los actos, ningún acto es gratuito, todo lo que hacemos y decimos repercute de alguna manera en alguien y en el mundo. Acostumbrar a hacer algo, aunque sean trabajos creativos, sin reflexión y sin juicio por parte de nadie nos parece peligroso. Con esto no queremos decir que la evaluación sea unilateral y arbitraria, castradora de la creación individual. Pensamos que hay maneras muy adecuadas de evaluar, colectivamente, auto-evaluación, etc. que se complementan y no redundan en menoscabo de la creatividad y expresión personal, pero que a la vez asumen la responsabilidad frente a los logros de los objetivos propuestos.

Vinculación con la dimensión educativa del empoderamiento

- El diálogo entre sujetos se confirma en el hecho de que siempre parten de la niña y el niño y de su realidad, considerándolos sujetos activos en el aprendizaje.
- La autonomía está presente en todos sus métodos basados en el auto-descubrimiento. No encontramos confirmación de métodos que construyan expresamente la heteronomía.
- El aprendizaje activo por auto-descubrimiento dando el valor a la acción tiene la característica positiva de formar personalidades activas y no conformistas que son capaces de crear sus propias condiciones de existencia. Sin embargo, la reflexión y la capacidad de juicio quedan comprometidas por la falta de evaluación y el concepto de rechazo al pensar sobre el arte y sobre lo que se ha hecho.
- Los macro-objetivos y la responsabilidad cosmopolita tampoco quedan asegurados en estos métodos instrumentales y activos, con un marcado sesgo individualista.

Cuadro 7: El poder en los métodos expresionistas



EMPODERAMIENTO	DESEMPODERAMIENTO
El auto-descubrimiento como método que posibilita y fomenta la libertad individual.	La falta de organización y coordinación curricular central puede conducir a la disminución de la capacidad de las personas en desigualdad y por ello a la reducción de su libertad de opción.
Los métodos que implementan el factor lúdico en el aprendizaje facilitan la participación.	Volvemos a incidir en el peligro de la libertad curricular sin coordinación central que puede llevar a una descentralización ineficiente.
La descentralización local se fortalece por el hecho de que el aprendizaje parte de la situación personal del estudiante (principio de localización).	No encontramos métodos que propicien la heteronomía.
El método propicia el diálogo entre profesorado y alumnado.	Falta de reflexión, conceptualización y capacidad de juicio.
Autonomía del alumnado.	Los métodos instrumentalistas e individuales no ayudan a la formación de una mentalidad cosmopolita crítica.

Empoderamiento y métodos científico-racionalistas

Métodos generales

- Métodos amparados en el paradigma positivista con apoyo de la lógica racional y el método analítico que abordan la enseñanza del Arte desde procedimientos científicos, con análisis y verificación de resultados.
- El arte se entiende como tema de estudio.
- Se analizan los trabajos de arte desde la perspectiva del artista, el historiador del arte, el crítico y el esteta.
- Buscan métodos que proporcionan a los estudiantes el pensar inteligentemente sobre el arte.

Estrategias específicas de la educación artística como disciplina:

- 1) Estandarización de contenidos y métodos de trabajo en aras a una uniformación disciplinar.
- 2) Se selecciona cada aspecto del conocimiento del Arte y se estructura en disciplina de estudio: la historia, la estética, la crítica, la producción.
- 3) El centro de transmisión del conocimiento es el enseñante especialista institucionalizado. Se desautoriza al antiguo enseñante "artista generalista".
- 4) Las formas de implementación de la enseñanza están regladas y controladas por instituciones de expertos.

Estrategias específicas de la concepción del arte como lenguaje:

- 1) Se utilizan métodos análogos a la semiótica en el desarrollo de habilidades de descodificación de la imagen.
- 2) Gran variedad de materiales y procedimientos por la incorporación de la tecnología en el conocimiento y producción de imágenes.
- 3) Reducción del medio visual a sus características formales y expresivas para explorarlo y analizarlo.

Cuadro 8A: El empoderamiento en los métodos científico-racionalistas

EMPODERAMIENTO EN LOS MÉTODOS CIENTÍFICO-RACIONALISTAS					
<p>Se da poder al saber artístico en el alumnado lo que le desarrolla varios aspectos como sujeto reflexivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El entusiasmo y pasión por el camino intelectual - La responsabilidad intelectual como consideración de las consecuencias y proyecciones del conocimiento. 	<p>La enseñanza artística cobra mucha autonomía poder y prestigio como disciplina dentro de la educación general.</p>	<p>Estandarizando los métodos y haciéndolos fácilmente evaluables la institución educativa cobra poder y control sobre el profesorado y sobre la materia que se imparte.</p> <p>Se centraliza la enseñanza a partir del control de métodos reglados.</p>	<p>La búsqueda de objetivación y uniformidad de la enseñanza artística desarrolla estructuras universales de pensamiento que ayudan a reflexionar de forma global sobre el arte y preparan la mente para considerar lo cosmopolita.</p>	<p>Cobra poder la búsqueda de la excelencia gracias al control de los métodos y las estrategias educativas por manos de expertos.</p> <p>Los métodos son consecuencia de una expertización de la enseñanza.</p>	<p>La búsqueda del conocimiento científico de la imagen da poder a métodos centrados en su aspecto formal y a la introducción de gran variedad de medios y tecnologías.</p> <p>Tiene como consecuencia el desarrollo de habilidades que propician la integración y participación social del estudiante en un mundo dominado por la tecnología y la imagen.</p>

Cuadro 8B: El desempoderamiento en los métodos científico-racionalistas

DESEMPODERAMIENTO EN LOS MÉTODOS CIENTÍFICO-RACIONALISTAS					
<p>La capacidad de juicio ciudadano pierde poder debido a que los métodos no son decididos por el estudiante, ni siquiera por el docente como individuo. Esto resta capacidad de elección y de crítica.</p>	<p>La ausencia de libertad y participación a la hora de diseñar los métodos repercute en una educación en la que el estudiante es receptor y asimilador no constructor desde la libertad participativa.</p>	<p>El diálogo entre sujetos no existe en el proceso educativo.</p> <p>El estudiante es un objeto receptor de unos métodos basados en el desarrollo de una disciplina que cobra el rango de sujeto absoluto.</p>	<p>No se desarrolla la heteronomía comprendida como reconocimiento de la alteridad radical del otro que modifica mi identidad y mi conocimiento.</p> <p>Pierden poder las representaciones individuales y particulares frente a métodos basados en grandes narrativas universales.</p>	<p>La diversidad, las representaciones artísticas y las voces de colectivos minoritarios o marginales no caben en los métodos estandarizados por grupos de expertos que enseñan a través del conocimiento de grandes obras de arte oficial.</p>	<p>Los métodos analítico-científicos reducen el medio visual a sus características formales y cuantificables perdiendo poder la consideración del contexto, la búsqueda de las finalidades: los macro-objetivos, y los significados profundos que vinculan a las imágenes con la estructura social.</p>

Métodos reconstruccionistas

1. La descentración del sujeto implica la destrucción de la estabilidad de las disciplinas en la enseñanza. Se exige la interdisciplinaridad e interrelación entre materias. Un programa artístico articulado en torno a los conceptos de un enfoque integrado de multiculturalismo y reconstrucción social es necesariamente interdisciplinario. Se muestra el arte tal y como se experimenta en la vida, como parte integrante del contexto social y cultural. Así pues, se enseña abriendo canales de comunicación con otras asignaturas escolares, especialmente los estudios sociales.
2. La contextualización vivida como localización, a partir de la que se explican las identidades y se desenmascaran los mecanismos legitimadores del poder.
3. Implicación de la comunidad en la escuela, utilización de personas ajenas al contexto educativo formal como agentes formativos para el estudiante.
4. La interpretación como búsqueda de la múltiple codificación de los sistemas simbólicos. Se considera que el proceso de enseñanza no puede proporcionar representaciones absolutas de la verdad, para ello se concientiza a los alumnos de la gran variedad de niveles de

interpretación existentes, los cambios e influencias a los que está sometido el entendimiento. La ambigüedad, también llamada doble codificación. “Se ha usado la doble codificación como estrategia para promover la comunicación entre varios niveles a la vez”. Jencks, (1991)⁶⁶.

5. La deconstrucción se utiliza para revelar la multiplicidad de sentidos y sus contradicciones, es una forma de eliminar mitos e instituciones sociales interiorizadas de antemano.
6. La ironía, la metáfora, la participación y el juego como medio de superación de la concepción moderna de distancia entre el gran artista y el público.
7. Reciclaje, ensamblaje, collage y superposición como resultado de la fragmentación del concepto de tiempo y espacio. el eclecticismo que retoma y recicla no pocos elementos del pasado para transformarlos y devolverles una nueva actualidad. Es una alternativa a la concepción lineal occidental de la historia y al gusto por la lógica y la continuidad. Los medios de arte posmodernos valoran el collage, el montaje y el pastiche, mientras que la fotografía y los ordenadores adquieren mayor importancia. El carácter interactivo del ordenador tiene la capacidad de alterar la separación tradicional de artista y público.
8. Las yuxtaposiciones de identidades culturales a través de los encuentros entre culturas se han usado para ilustrar las complejidades del multiculturalismo. Al examinar las cuestiones del multiculturalismo desde un punto de vista posmoderno, se refuerza el pluralismo inherente a la vida. En su composición de elementos dispares a modo de un collage, el currículo refleja condiciones sociales más amplias; cortando y pegando significados antiguos y nuevos en y a través del contexto escolar, promueve asimismo la fragmentación.
9. Se incita al alumnado a participar en la construcción del currículo, ya sea aportando sus experiencias personales como explorando diversas formas y obras artísticas que encuentran en sus respectivas casas o comunidades, o bien en la región en la que viven.

Vamos a vincular los métodos reconstruccionistas con el concepto de poder compartido que hemos definido como empoderamiento, en la tabla que transcribimos a continuación. El resultado del análisis nos lleva a la conclusión que los métodos reconstruccionistas cumplen las principales competencias para posibilitar empoderamiento. No encontramos en los métodos descritos ninguna instancia de desempoderamiento, por lo que afirmamos que los métodos de la corriente reconstruccionista aseguran el Desarrollo Humano desde el componente de empoderamiento.

⁶⁶ JENCKS, C. (1991): Op. cit.

Cuadro 9: El empoderamiento en los métodos reconstruccionistas

Métodos Reconstruccionistas	Empoderamiento	
Interdisciplinaridad consecuencia de la descentración del sujeto.	La interdisciplinaridad contribuye a la descentralización y a la disolución de la verticalidad estructural de las disciplinas. Se fomentan las relaciones entre las diversas áreas, concibiendo el aprendizaje como cooperación .	
Los métodos de construcción del currículo y de los significados se basan en la interacción comunicativa entre docente-estudiante-contexto.	Diálogo entre sujetos Participación social Libertad social	Aprendizaje democrático en el que los-las estudiantes se convierten en protagonistas.
Métodos basados en la participación activa de los estudiantes	Se desarrolla la virtud pública en los alumnos/as como ciudadanos/as pertenecientes a una comunidad de la que se responsabilizan.	
Al definirse el arte como relacional en vez de autónomo, los métodos y estrategias se basan en la apreciación artística contextualizada	Heteronomía frente a autonomía.	La heteronomía tiene como consecuencia: - La ampliación del espacio educativo. - La introducción de agentes externos a la comunidad escolar. -La complejidad multicultural representada por la implementación de métodos de collage y yuxtaposición.
La utilización de la múltiple codificación en métodos basados en el reconocimiento de varios niveles de interpretación.	- Mentalidad abierta. - Tolerancia. - Asimilación de la ambigüedad.	
La deconstrucción método que desvela las influencias ocultas que han conformado el conocimiento. Evalúa la credibilidad de las fuentes de información y subvierte las jerarquías asimétricas.	-La deconstrucción posibilita la capacidad de juicio ciudadano .	-Capacidad de revisar las creencias de lo otros y dejar que revisen las propias creencias.
	- Desarrolla el cuestionamiento de finalidades y la concepción de macro-objetivos.	Establecer conexiones entre la estructura social del poder, el conocimiento del arte y la escuela.

Método de proyectos y empoderamiento

En la parte de educación artística sobre la cultura visual desarrollamos el método de proyectos a partir de una propuesta de Fernando Hernández⁶⁷. Encontramos adecuado incorporarlo como parte de las estrategias reconstruccionistas, por eso vamos a tratarlo a continuación deteniéndonos en especificar su vinculación con el empoderamiento.

Los proyectos tal como los entendemos forman parte de una tradición en la escolaridad favorecedora de la investigación de la realidad y el trabajo activo por parte del alumno. En el contexto actual de emergencia de una nueva racionalidad, los proyectos de trabajo constituyen no un método una pedagogía o una fórmula didáctica basada en una serie de pasos: planteamiento del tema preguntas sobre lo que saben los alumnos y lo que quieren saber, hacer el índice, traer diferentes fuentes de información y copiar lo referido a los puntos del índice, constituyen un lugar, entendido en su dimensión simbólica y como referencia de una concepción educativa y del conocimiento.

Implican una serie de transformaciones en el proceso educativo que vamos a vincular con las competencias para el empoderamiento:

- Desarrollar una propuesta de currículum que no sea una representación del conocimiento fragmentada, sin solución de continuidad y alejada de los problemas que viven y necesitan responder los alumnos en sus vidas. Bajo este prisma una organización del currículum transdisciplinar y por problemas, se aleja de la concepción curricular basada en contenidos como algo fijo y estable. Una concepción del currículum transdisciplinar se apuesta por la necesidad de cruzar y superar límites en el conocimiento y tiene en cuenta un horizonte educativo (planteado no como metas sino como objetivos del proceso para desarrollar un abanico de competencias) que vaya más allá de la escolaridad básica. Este horizonte educativo se perfila en cada curso y se reconstruye en términos de lo que los alumnos pueden haber aprendido, al final de cada proyecto, taller o experiencia sustantiva. El currículum se configura así como un proceso de construcción. Lo que requiere del intercambio de docentes, la apertura a la actualización de los saberes y el no fijar lo que se enseña y se puede aprender como algo permanente.

Esta exigencia concuerda con varias competencias que definimos en el empoderamiento, como:

- *La descentralización que obliga a la relación horizontal y vinculante de la transdisciplinaridad.*
- *El diálogo entre sujetos, que convive con la libertad y la participación social y desarrolla una ciudadanía responsable y democrática.*
- Tener en cuenta lo que sucede fuera de la Escuela, las transformaciones sociales y en los saberes, la apertura hacia los

⁶⁷ HERNÁNDEZ, F. (2000): Op. Cit.

conocimientos que circular fuera del aula y que van más allá de los contenidos explicitados por el currículum básico. Esto es importante para poder aprender a establecer relaciones con el ingente volumen de información que hoy se produce y que nada tiene que ver con lo que sucedía antes; es importante por la perspectiva transdisciplinar desde la que hoy se organizan y se problematizan los saberes científicos; por la significación que adquiere, en una sociedad que se mueve entre lo local y lo global, el contraste de puntos de vista y la idea de que la realidad no es sino para el sistema o la persona que la defina. De aquí la importancia de saber reconocer los lugares sobre y desde los que se habla, las relaciones de exclusión que se favorecen y de construir criterios de valoración para relacionarse con esas interpretaciones.

- Replantear la función docente teniendo en cuenta un nuevo papel de facilitador que ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento, en un proceso en el que el profesor actúa como aprendiz. En este replanteamiento la importancia de la actitud de escucha del educador sirve de base para construir con los alumnos experiencias sustantivas de aprendizaje. Una *experiencia sustantiva* es la que no tiene un único recorrido, permite desarrollar una actitud investigadora y ayuda a los estudiantes a dar sentido a sus vidas (aprender de ellos mismos) y a las situaciones del mundo que les rodea (de lo local a lo global).

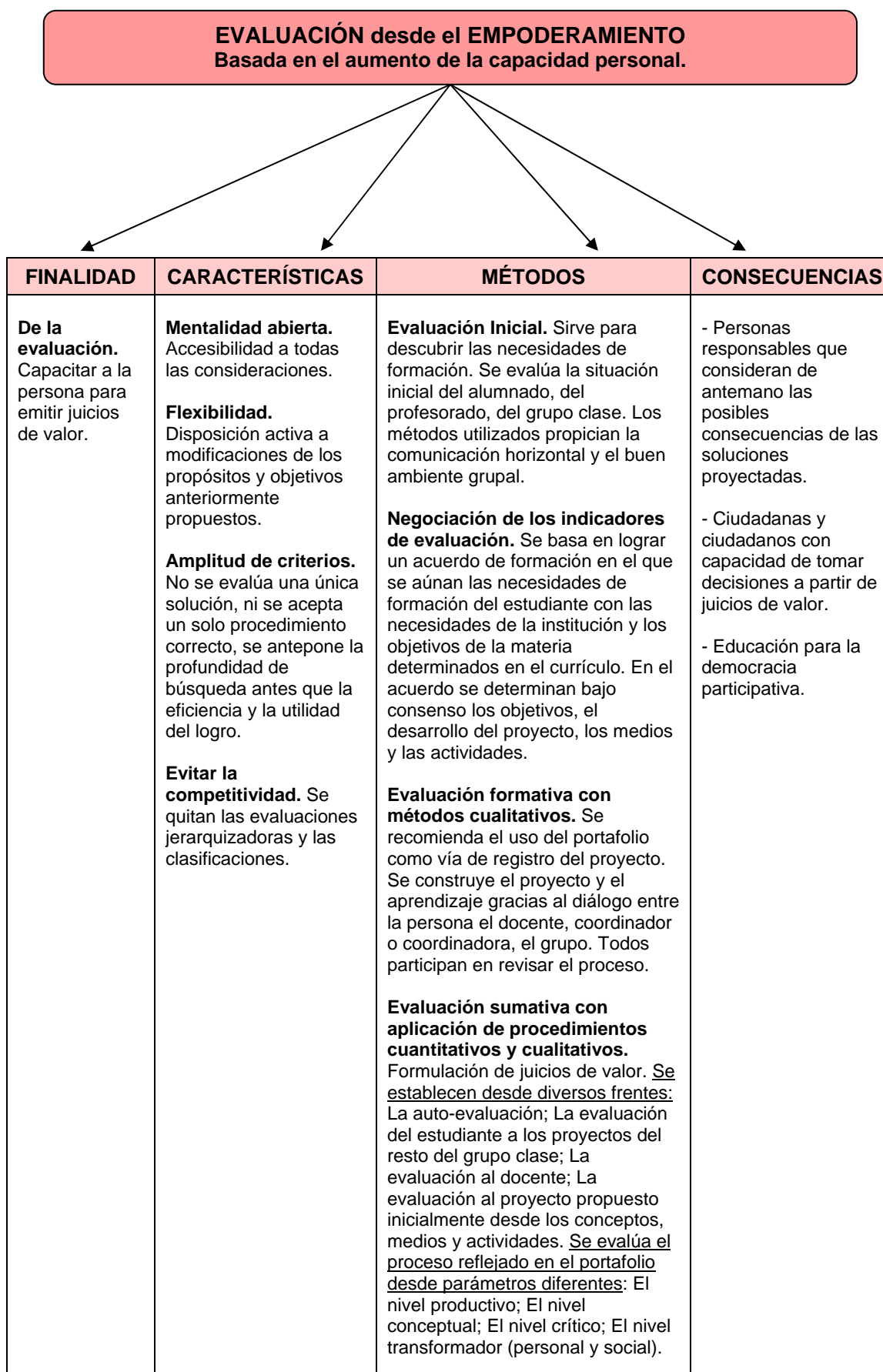
En los dos puntos anteriores encontramos claramente definida la educación para la responsabilidad cosmopolita desde una tensión entre las exigencias locales y las exigencias mundiales. Se parte de realidades concretas y contextualizadas lo que evita teorías unilaterales y hegemónicas. La problematización de saberes propicia el desarrollo de la capacidad de juicio ciudadano y la consideración de la complejidad social que incorpora la multiculturalidad.

- En este sentido, el diálogo con la génesis de los fenómenos objeto de investigación se plantea desde una perspectiva de reconstrucción histórica, en los registros en torno a diferentes formas de diálogo pedagógico que tiene lugar en el aula y en otros escenarios, contribuye a expandir el conocimiento de los alumnos y responsabilizarlos de la importancia de aprender de los otros y con los otros. Si se tiene en cuenta lo anterior los proyectos de trabajo apuntan hacia una manera de representar el conocimiento escolar basada en el aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de los alumnos y profesores y el conocimiento que las disciplinas (que no coinciden con las materias escolares) y otros saberes disciplinares. Todo ello para favorecer el desarrollo de estrategias y competencias de indagación, interpretación y presentación del proceso seguido al estudiar un tema o problema, que por su complejidad favorece el mejor conocimiento de los alumnos los docentes de sí mismos y del mundo en que viven.

La característica anterior parte de un concepto de aprendizaje heterónomo en el que las identidades y los significados vienen determinados por el otro, entendido como alteridad contextual (local-global).

Empoderamiento en la evaluación

A continuación mostramos el siguiente cuadro en el que pretendemos definir lo que llamamos una evaluación para el empoderamiento -o desde el empoderamiento- en ella desarrollamos los elementos para lograr que el poder se comparta recorriendo los caminos de la negociación, deliberación y razón dialógica. Es una aplicación de las competencias generales del empoderamiento en competencias específicas que van a facilitar que nuestro análisis sea más concreto.

Cuadro 10: Propuesta de una evaluación para el empoderamiento

Evaluación expresionista

- Se defiende la evaluación cualitativa frente a la evaluación cuantitativa, ya que consideran que la objetividad de los test se basa en la despersonalización.
- Es una evaluación subjetiva y personalizada, centrada en el proceso del estudiante y no en el conocimiento de la disciplina.
- El estudiante es referido respecto a sí mismo-a y a sus logros personales.
- Rechazan pruebas generales y objetivas buscando captar la singularidad de cada situación concreta. Cobra gran importancia el alumnado y sus características personales (evaluación inicial).
- El fin de la evaluación reside en los procesos personales del estudiante (incremento de la evaluación formativa).
- No se evalúan los productos ni los resultados. Se rechaza la evaluación sumativa.
- Cobra importancia la auto-evaluación, basada en la autonomía del estudiante

Empoderamiento en la evaluación expresionista

La finalidad: No coincide en el sentido que se evalúa fundamentalmente la creatividad y capacidad de auto-expresión, sin implicarse en lo que hemos definido como juicios de valor.

Las características: Coinciden con las propuestas desde el empoderamiento: mentalidad abierta (implícita en la libertad de métodos), flexibilidad (captan la singularidad de cada situación concreta evitando la rigidez). Amplitud de criterios (basado en el desarrollo de la creatividad), evitan la competitividad al centrarse en el proceso personal de cada alumno/a.

Los métodos: Se mantiene la evaluación inicial en el sentido que la situación personal de cada estudiante determina su aprendizaje por lo que existe una preocupación importante por conocerla. La negociación con los métodos de evaluación podemos encontrarla en la importancia que se concede al alumnado y a su participación. Es una evaluación aplicada desde métodos cualitativos en la que lo importante es el proceso personal, por lo que es primordialmente formativa. Se rechaza la evaluación sumativa, utilizan métodos cualitativos, la auto-evaluación y se centran en los aspectos productivos. El uso del portafolio aunque no es característico de esta tendencia puede incorporarse aunque desde mucha libertad, y más bien como contenedor. El método de proyectos no coincide con la corriente expresionista debido a que requiere cierto rigor y planificación que limitarían su libertad auto-expresiva y procedimental.

Consecuencias: La evaluación expresionista logra un gran desarrollo de la autonomía y la libre expresión y no la limita. Pero no ayuda a la responsabilidad en el sentido de asumir consecuencias, ni a la planificación ni el rigor para el trabajo, por eso dificulta también la elaboración de juicios en el estudiante.

Evaluación en la corriente racionalista-científica

- Parte de la necesidad de superar la subjetividad del profesorado. La formación del profesorado se basa en la competencia y en la evaluación.
- Es esencial para confirmar el progreso del estudiante y la efectividad del programa.
- Se pone el énfasis en los resultados: *“El énfasis puesto en los resultados ha hecho que los educadores artísticos se den cuenta de que pueden agudizar su capacidad para definir y evaluar los objetivos esperados de la enseñanza”*. Jack Davis (1969:7)⁶⁸.
- Se diseñan métodos de evaluación con objetivos claros y posibles de comprobación gracias a los cuales los programas artísticos eran observables y definibles. Definir los objetivos y clarificarlos en términos conductuales responde a un compromiso con una evaluación racional y precisa. El estudiante se refiere respecto a unos criterios objetivos de evaluación que miden su aprendizaje.
- Los objetivos se clarifican y se subdividen en diferentes categorías para las que se diseñan una serie de instrumentos de evaluación, estos instrumentos incluyen diversos grados de dificultad y están basados en comportamientos observables.
- La evaluación parte de un planteamiento técnico y de un método eficiente para obtener información sobre la eficacia educativa. Esta forma de evaluación fomentó tareas de aprendizaje estandarizadas debido a que son más fáciles de evaluar con este tipo de instrumentos.
- Es un tipo de evaluación que Juanola (1998)⁶⁹ denomina como cuantitativa y cumple las siguientes características:
 - Se enuncian los objetivos del programa de aprendizaje artístico.
 - Se desglosan los objetivos generales en objetivos más concretos y fáciles de evaluar.
 - Se seleccionan y se construyen las pruebas objetivas que miden las conductas que aluden a esos objetivos.
 - Se aplican las pruebas a cada uno de los estudiantes antes de comenzar el programa de aprendizaje. Estos resultados nos indican cuál es el nivel de conocimiento o las habilidades de estos estudiantes.
 - Se ejecuta el programa de aprendizaje.
 - Al finalizar el periodo de aprendizaje se vuelve a aplicar la prueba inicial.
 - Los resultados de la prueba indican el nivel de conocimiento o habilidades al final del programa de aprendizaje.
 - Se comparan los resultados obtenidos en la prueba inicial y en la prueba final.
 - Si los de la prueba final son iguales o inferiores a los de la prueba inicial se puede pensar que el programa no ha mejorado los conocimientos o habilidades artísticas del alumnado.

⁶⁸ DAVIS, D. J. (1969): Op. cit.

⁶⁹ JUANOLA, R. (1998): Op. cit.

Empoderamiento en la evaluación de la corriente racionalista-científica

La finalidad: Se busca la formulación de juicios de valor lo más objetivos posibles, valorando los resultados frente al conocimiento de la materia, la formulación de los criterios para establecer estos juicios depende de la institución. La finalidad es la objetiva valoración de los resultados de aprendizaje propuestos por el grupo de expertos. En el caso de una evaluación desde el empoderamiento que propone el Desarrollo Humano la formulación de juicios de valor está centrada en el estudiante y en sus decisiones vitales.

Las características: No encontramos mentalidad abierta, ni flexibilidad, ni se evita la competitividad. Tal vez haya amplitud de criterios en el sentido que se intenta conocer mejor como evaluar, y toda búsqueda del saber (aunque sea desde un conocimiento instrumental) aporta elementos nuevos que pueden ampliar los criterios, pero la búsqueda de eficiencia en esta corriente puede restringir la amplitud de criterios.

Los métodos: La evaluación inicial se realiza desde la medición del nivel de conocimiento del que parte el alumnado, no desde la valoración de su situación personal. No se negocian los indicadores de evaluación, ni los objetivos, ni los métodos. Vienen dados por un grupo de expertos. Se evalúa formativamente desde métodos cuantitativos, midiendo objetivamente los pasos que van siguiendo los alumnos(as). La evaluación sumativa se realiza desde métodos cuantitativos, se puede utilizar la auto-evaluación, la evaluación del estudiante al resto, al proyecto, como registros informativos pero siempre desde el control objetivo por el docente y basados en instrumentos cuantitativos. La determinación de los instrumentos y de los objetivos siempre viene dada al docente por el grupo de expertos. Todo debe medirse y cuantificarse para lograr objetividad. Desde este aspecto se pueden medir los niveles productivos, conceptuales y críticos.

Las consecuencias: La evaluación de la corriente racionalista-científica desarrolla y fomenta la responsabilidad del cuerpo docente pero no promueve la del alumno/a en el sentido de que le descargan de la responsabilidad natural que conlleva haber participado- con el paso de la negociación previa- en el diseño de los objetivos evaluativos, estos le llegan de fuera y los asume como un control externo. Los y las estudiantes no toman decisiones respecto al sistema de evaluación acatan las decisiones de otros. No hay participación de los/as estudiantes en cuanto al sistema de evaluación, no es una evaluación desde la democracia participativa.

Evaluación en la corriente reconstruccionista

- La evaluación es consecuencia de una concepción compleja del aprendizaje basado en un proceso de interacción comunicativa. El profesor debe facilitar el diálogo desde el que se construye colectivamente la realidad y se elaboran los propios significados.
- No pueden construirse instrumentos estandarizados de evaluación, ni evaluar desde la concepción del profesorado como experto.

- Se busca la evaluación desde la comprensión de los significados más que desde la medición de unas variables.
- La observación participante de Bersson (citado en Juanola, 1998/712) cumple con estos criterios ya que considera al profesorado como descriptor comprensivo de una comunidad social compleja (el grupo clase), y su descripción se produce como resultado de la inmersión en la comunidad.
- La evaluación parte de una concepción holística de las personas y del aprendizaje, valorando la diversidad y el pluralismo.
- La consideración de la evaluación como una reconstrucción de un proceso es resultado de una serie de cambios en las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje:
 - De la preocupación sobre cómo recordar la información se ha pasado al interés sobre cómo transferirla a otras situaciones.
 - De destacar la importancia de saber aplicar fórmulas previamente aprendidas o memorizadas para resolver problemas, se ha pasado a la necesidad de plantearse problemas y encontrar estrategias para resolverlos.
 - De dar importancia a los resultados se ha pasado a poner el interés en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
 - De la valoración de la cantidad de información, la recitación memorística y la erudición se está dando lugar al saber como capacidad de buscar de forma selectiva, ordenar e interpretar la información, para darle sentido y transformarla en conocimiento.

La nueva visión del saber implica:

- Que el saber no es algo estático (el volumen de la información se dobla cada 10 años y un 90% de lo que un niño o una niña tendrán que dominar no se ha producido todavía).
- La enseñanza no sólo la imparte el enseñante y sus materiales.

En este contexto de cambio aparece el portafolio como modalidad de evaluación, es un medio para la evaluación que puede utilizarse desde una concepción reconstruccionista. A continuación resumimos sus características, que ya han sido detenidamente estudiadas en la primera parte de este capítulo.

El portafolio

La función del portafolio se perfila así como facilitadora de la reconstrucción y reelaboración por parte de cada estudiante de su proceso a lo largo de un curso o de un periodo de enseñanza. Se basa en la naturaleza evolutiva del proceso de aprendizaje. Ofrece al alumnado y al profesorado una oportunidad para reflexionar sobre el progreso de los estudiantes en su comprensión de la realidad, al tiempo que posibilita introducir cambios durante el desarrollo del programa de la enseñanza. Además permite al profesorado considerar el trabajo del alumnado no de una manera puntual y aislada, como sucede con las pruebas de evaluación tradicionales, sino en el contexto de la enseñanza y como una actividad compleja basada en elementos y momentos de

aprendizaje que se encuentran relacionados. A su vez, la realización del portafolio permite al alumnado sentir el aprendizaje como algo propio, pues es cada uno quien decide qué trabajos y qué momentos son representativos de su trayectoria, mientras los relaciona en un intento de dotar de coherencia a las actividades de enseñanza, con las finalidades de aprendizaje que se había propuesto y las que había negociado con el profesor o con el proyecto en el que participa.

Se define como un contenedor de diferentes clases de documentos (notas personales, experiencias de clase, trabajos puntuales, controles de aprendizaje, conexiones con otros temas fuera de la escuela, representaciones visuales...) que proporciona evidencias del conocimiento que se ha ido construyendo, las estrategias utilizadas para aprender y la disposición para seguir aprendiendo de quien lo elabora. Este aspecto permite que la interdisciplinariedad y la participación de un contexto más amplio en el proceso de aprendizaje: las voces de los otros, la incorporación activa de la comunidad que rodea al estudiante. La idea de contenedor pertenece a un concepto holístico y complejo del conocimiento, y se aleja de la estructuración disciplinar.

Es más que una recopilación de trabajos, en él se pueden identificar los objetivos del aprendizaje, lo que le caracteriza no es su formato físico (CD-ROM, carpeta...) sino la concepción de enseñanza y aprendizaje que está mediando. Como un proceso constante de reflexión, de contraste entre las finalidades educativas y las actividades realizadas para su consecución, la manera como un estudiante reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje. Permite gran variedad de medios de expresión lo que ayuda a que el alumno comprenda la indefinición liminar del arte y no reduzca su mirada al "gran Arte" definido por la tradición y los expertos.

Empoderamiento en la evaluación reconstruccionista

Finalidad: Se concibe la educación desde la inmersión y comprensión en una comunidad social compleja, por lo que la evaluación es necesariamente compleja, busca valorarla comprensión de significados y procesos, más que cuantificar resultados. Este planteamiento exige tomas de posturas valorativas frente a los problemas sociales. Se cumple por lo tanto la misma finalidad que surge del empoderamiento: capacitar a la persona para emitir juicios de valor.

Características: La evaluación reconstruccionista cumple con todas las características descritas en las competencias de evaluación para el empoderamiento: la mentalidad abierta (al entorno social, al alumno/a) la flexibilidad (se valora la diversidad y el pluralismo, se evita la estandarización, comprendiendo que el saber no es algo estático), amplitud de criterios (facilitados por la valoración de la transferencia de la información acumulada por el alumnado a otras situaciones fuera del entorno escolar), y la falta de competitividad.

Métodos: La evaluación inicial surge desde la concepción del grupo de clase como comunidad social compleja que tiene sus propias y peculiares características y que es necesario conocer desde una inmersión participante. Se

negocian los métodos debido a que se concibe el aprendizaje como un diálogo interpersonal, a través del cual se construyen los significados y también los métodos de valoración los procesos. El consenso es parte clave en su sistema de evaluación. La evaluación formativa con métodos cualitativos es ayudada gracias a la incorporación del portafolio, y sobre todo a la consideración del diálogo como base en una enseñanza que es tan importante en mitad de proceso como al final, porque se entiende desde la comprensión de la vida y para la vida.

La evaluación sumativa: Se centra en la búsqueda de que el estudiante sea capaz de emitir juicios de valor, no sólo a su proyecto, al grupo, al profesorado, al método sino sobre todo que transfiera ese proceso a la revisión de la sociedad y repercuta en la creación de una actitud transformadora de esa sociedad. En esta parte de la evaluación se utilizan todas las técnicas dialógicas posibles, para obtener la máxima participación horizontal de todos/as en el proceso, y se resalta la valoración de los criterios transformadores como transferencia social de los aprendizajes.

Consecuencias: Creemos que el sistema de evaluación reconstruccionista logra obtener todas las consecuencias buscadas en una evaluación para el empoderamiento: la responsabilidad (resultado de la participación en el proceso y de la importancia a la repercusión social del aprendizaje), toma de decisiones y juicio de valor (al plantearse problemas que deben ser resueltos y al tener que evaluarse todos y todas a todo), y finalmente es una evaluación claramente para la democracia participativa.

7.5. COMPETENCIAS PARA LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

7.5.1. La equidad

Concepto

La equidad consiste en lograr una realidad en la que las personas - diferentes y desiguales en su constitución personal- puedan tener acceso a las mismas oportunidades para desarrollar al máximo sus capacidades y acceder a estados de vida valiosos.

Tenemos que distinguir a la equidad de la igualdad. La equidad implica el reconocimiento de la desigualdad y la diferencia, no todos tenemos las mismas capacidades, y no todos necesitamos las mismas condiciones para desarrollarlas: existe desigualdad en cuanto a las capacidades de los distintos seres humanos y existe desigualdad de los diferentes pueblos en cuanto a: su situación geográfica (la lejanía respecto al mar o grandes vías fluviales a condicionado en muchos casos el subdesarrollo) y su clima, que han determinado desigual desarrollo tecnológico, científico y cultural. La justicia está muy relacionada con la equidad Rawls (1971)⁷⁰ nos define que *es más justa aquella sociedad en la que es más aceptable para cualquiera de sus integrantes vivir en las condiciones en que viven los miembros que tienen menos estatus y recursos en dicha sociedad*. Se busca lograr igualdad de oportunidades con medios y recursos desiguales.

Vamos a realizar un análisis contextual de la equidad partiendo de la localización de la desigualdad en modelo de sociedad que se está implantando en todo el mundo a través del fenómeno de la globalización. Después nos acercaremos concretamente a la educación y en ella situaremos tanto sus posibilidades transformadoras hacia la equidad, como sus realidades reproductoras de desigualdades.

El contexto: la sociedad de la información como modelo dual

Para desarrollar este apartado vamos a retomar brevemente las características del modelo dual que ha implantado la nueva sociedad de la información. Este tema ya lo desarrollamos ampliamente en el segundo capítulo de esta investigación pero nos parece necesario volver a él para poder situar correctamente la equidad en la educación.

La sociedad de la información ha sustituido a la antigua sociedad industrial, es el resultado del impacto combinado de la tecnología y la globalización de la economía. Como consecuencia de ello se ha transformado la estructura social surgiendo nuevos centros de poder que implican el control de conocimiento y de la información. Aparece una nueva economía centrada en el

⁷⁰ RAWLS, John. (1971): *A theory of justice*. Cambridge, Harvard University Press.

conocimiento que engloba la explosión y la utilización del conocimiento en todas las actividades de producción y de servicio. La construcción de semejante sociedad es el objetivo a largo plazo principal de la Unión Europea. Desde el momento en que el conocimiento es visto y tratado como un capital, fuente principal de creación de riqueza de las sociedades actuales, la identificación entre sociedad capitalista de mercado, sociedad del conocimiento y nueva economía es lógicamente inevitable.⁷¹

Esta nueva economía informacional conecta al planeta entero en una serie de flujos, selectivamente, generando lo que Castells (1994)⁷² llama el "modelo dual" que consiste en una nueva sociedad de la información que produce dualidades implícitas a su esencia.

Dualización en cuanto a la comunicación, ya que la conexión de redes e información implica la desconexión selectiva de sociedades y grupos, que no pueden acceder a la tecnología más desarrollada. Esta conexión/desconexión va de la mano con la inclusión/exclusión.

Dualización social en dos aspectos:

a) Respecto a la situación laboral de las personas. Existe un proceso de fragmentación del trabajo (consecuencia de la tecnología y de las nuevas necesidades), las personas se pueden clasificar en trabajadores con empleo fijo, con empleo eventual y trabajadores en paro.

b) Dualización cultural entre los que controlan con su conocimiento la información y la tecnología y los que acceden a habilidades más manuales para luego ejercer oficios.

La empresa es el lugar principal para la promoción, organización, valoración y difusión del conocimiento que cuenta para la economía desarrollada. En la cultura dominante, la política pública de la ciencia y de la investigación y desarrollo tecnológico está al servicio de la nueva sociedad del conocimiento. Las pautas principales que orientan la política pública de la ciencia y de la educación en EEUU, Canadá y la Unión Europea son:

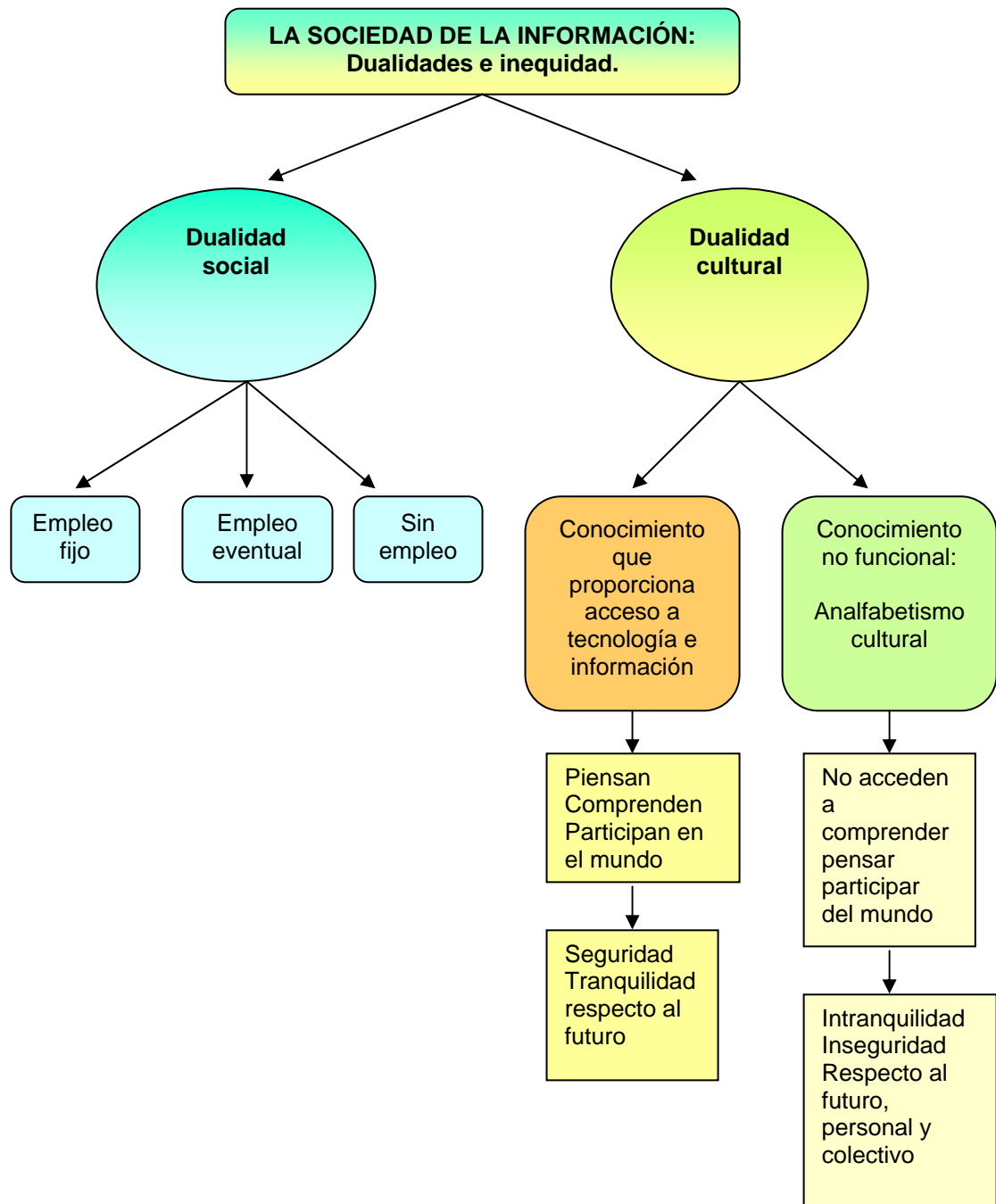
- Promover la difusión de un espíritu empresarial y de creación de empresas en un ambiente científico, en las universidades.
- Hacer de la investigación y desarrollo bases sólidas para las nuevas empresas industriales, comerciales y de servicios.
- Difundir el espíritu de apropiación privada del conocimiento por medio de una política de promoción y de protección de patentes.
- Re-dinamizar el sistema educativo para transformarlo en terreno abonado para la formación de jóvenes generaciones que construyan la sociedad del conocimiento.

⁷¹ COMISION EUROPEA, ENSEÑAR Y APRENDER. 1995. *Sobre la sociedad cognitiva*. Luxemburgo.

⁷² CASTELLS, MANUEL. (1994). Op. cit.

Estas pautas se aplican en un contexto marcado por la aparición y el reforzamiento en el mundo de una nueva división social entre cualificados (los que tienen acceso al conocimiento válido) y no cualificados (los que son excluidos en este acceso o no pueden mantenerlo). Esta división refuerza y agrava las divisiones ya existentes, debido entre otras, a las desigualdades de acceso a la alfabetización de base. Puede ser, en sus orígenes, una división social irreversible a escala humana (varias generaciones) en lo que concierne al ciudadano por estar fundada en la desigualdad –individual o de grupo- del acceso a la posibilidad de pensar, a aprehender y comprender el mundo y de la capacidad de lograr cierta tranquilidad respecto al futuro personal y colectivo⁷³.

Organigrama: La dualidad en la sociedad de la información



⁷³ PETRELLA, Ricardo. (2004): Op. Cit.

La educación como realidad dual frente a la equidad

La educación tiene una relación dual frente a la equidad:

- Por una parte, la educación (entendida como escolarización pública universal) erradica la pobreza.
- Por otra parte, la educación se convierte en un instrumento legitimador de la desigualdad social.

La educación como escolarización pública universal erradica la pobreza

La educación, empezando por la atención y educación de los niños pequeños y prosiguiendo con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, es fundamental para la capacitación del individuo, la eliminación de la pobreza en el hogar y en la comunidad, y un mayor desarrollo social y económico. Al mismo tiempo, la atenuación de la pobreza facilita el avance hacia una educación para todos. Vamos a mostrar algunos aspectos en los que se demuestra las ventajas de una educación universal:

Acceso a servicios y recursos

Sin la capacidad de leer, muchas personas son incapaces de beneficiarse de los servicios públicos simplemente porque no pueden comprender la información escrita sobre cómo solicitar y acceder a servicios tales como salud, vivienda, crédito, asesoría legal o servicios agrícolas.

Además, la educación sitúa a los hombres y a las mujeres pobres en mejor posición para reclamar el acceso a servicios y recursos. La mayor confianza en uno mismo y el sentimiento de valía que la gente con educación posee suele hacerles más proclives a solicitar servicios y utilizar los recursos disponibles. Como ejemplo, las mujeres que han ido al colegio es más probable que soliciten los servicios públicos de salud que aquellas sin educación.

Participación y democracia

Los hombres, mujeres y jóvenes con educación son más capaces de participar en los procesos de decisión que afectan a sus vidas. La democracia depende de la existencia de una población con educación capaz de expresar sus necesidades y deseos. Una participación más amplia y más informada en el proceso político es un catalizador para el cambio.

La gente con educación exige mayor rendición de cuentas a los responsables políticos. Son más capaces de seguir el proceso de toma de decisiones, ya sea por los medios de comunicación o mediante la observación en persona, y de exigir explicaciones por las decisiones tomadas. Como resultado, la educación ayuda a que existan buenas prácticas de gobierno, lo que es clave para decidir el camino hacia un desarrollo sostenible

La educación es especialmente importante para empoderar a las mujeres de manera que tengan más voz en las decisiones a todos los niveles, desde el ámbito doméstico al nacional. Las mujeres con educación es más probable que lleguen a ser líderes y que participen en las tomas de decisiones.

Un aspecto crítico para el desarrollo es una mayor participación de los interesados en la gestión de sus propios recursos. La gente que ha podido acceder a una educación, aunque sea básica, es más capaz de proteger sus intereses. Tienen más capacidad para participar a todos los niveles del proceso de desarrollo con mayores conocimientos y confianza. Tienen más capacidad para desarrollar iniciativas de desarrollo y coordinar sus esfuerzos con otras personas e instituciones.

Por último, la educación es necesaria para que la gente pueda utilizar con eficacia las instancias administrativas y los tribunales para defender sus intereses, por ejemplo para proteger sus derechos tradicionales sobre la tierra. Pueden leer y entender contratos. Y nunca más se les privará de sus recursos a través por ejemplo de contratos que no pudieron leer y tuvieron que firmar estampando su dedo.

Reducción de desigualdades

Una escolarización pública y universal que ofrezca una educación de calidad para todos contribuye a la equidad social. Las personas con educación son capaces de una mayor participación en el desarrollo económico de su país y de beneficiarse del mismo, lo que contribuye a reducir las desigualdades.

La educación, y particularmente una educación multicultural, que sea flexible para acomodar las diferentes necesidades, lenguas y culturas de grupos minoritarios, puede reducir los efectos de los prejuicios y el racismo promoviendo la tolerancia y ofreciendo oportunidades a grupos marginados.

Erradicación del trabajo infantil

Los niños trabajadores frecuentemente tienen que renunciar a la escuela a fin de obtener ingresos económicos a corto plazo para sus familias. Esto les obliga a sacrificar las ganancias a largo plazo que la educación podría ofrecerles, tanto en términos económicos como de desarrollo humano. Se ven atrapados en un círculo vicioso de pobreza que se reproduce de generación en generación. La forma más efectiva para que los 246 millones de niños trabajadores del mundo rompan el círculo de la pobreza es ofrecerles un futuro a través de la educación. Un niño en la escuela es un niño trabajador menos. En segundo lugar, un niño con educación tiene más habilidades para poder tomar decisiones sobre su futuro que le permitan escapar de la pobreza. La educación crea oportunidades.

Progreso material

La educación permite a los pobres un mejor acceso a los mercados donde venden sus productos así como la posibilidad de romper la secuencia de baja

capacitación - bajos salarios - alta vulnerabilidad, que se reproduce generación tras generación. La educación otorga la confianza y el conocimiento necesario para organizarse conjuntamente y negociar mejores precios de venta, y ello contribuye a una mayor protección frente a la explotación de aquellos con mayor fuerza negociadora.

La educación facilita también la utilización de los mercados de crédito para el desarrollo agrícola y de negocios. Las personas son así menos susceptibles de perder sus recursos en beneficio de sus acreedores ya que el acceso al crédito les permite desarrollar mejores planes de negocio y de desarrollo agrícola.

La educación puede aumentar la productividad de la agricultura. El aumento de productividad es clave para el crecimiento económico, y una de las variables para obtener aumentos de productividad es la innovación. La educación permite a las personas aprender las habilidades necesarias para desarrollar nuevas e innovadoras técnicas tanto en la agricultura como en los negocios. Las innovaciones locales permiten desarrollar una tecnología local. La educación es necesaria para desarrollar la "economía del conocimiento". El Banco Mundial estima que más de la mitad del PIB de los países industrializados proviene de la producción y distribución del conocimiento. Algunos economistas creen que la mayoría del potencial de crecimiento económico para el futuro reside en la industria del conocimiento, tendencia que dejará a la gente sin educación en una posición aún peor.

Mejoras en la salud

La educación, aunque sea básica, ayuda mucho a prevenir enfermedades y muerte. Al margen de los ingresos y otros factores, los niños de madres con al menos una educación básica es menos probable que fallezcan durante su infancia y que padezcan malnutrición. También, las mujeres con educación es menos probable que fallezcan durante el parto y alcanzan una mayor esperanza de vida.

En muchos países, algunas enfermedades como el SIDA acarrear un estigma social por desinformación. La educación puede contribuir a romper el tabú y el misterio que rodea a estas enfermedades. Además, las personas con educación es más probable que presionen para tener acceso a la atención médica necesaria.

Contribución al medioambiente

La educación puede influir notablemente en la consecución de un consumo y una producción sostenibles. El cambio de los patrones de consumo y producción de los individuos precisa cambios tecnológicos y una mayor conciencia medioambiental.

La educación empodera a las comunidades con intereses directos en su entorno medioambiental, otorgándoles mayor capacidad para tomar parte en los procesos de toma de decisiones. También, es más fácil trabajar con una

población con educación a la hora de entrenarles en técnicas de control medioambiental para hacer un seguimiento de su situación y compartir la información con las autoridades locales, regionales y nacionales y con otras partes interesadas.

Los jóvenes son agentes de cambio y los que marcarán las actitudes medioambientales de las generaciones futuras. La educación les confiere mayor capacidad para comprender los problemas medioambientales y participar en su solución.

Por último, las elevadas tasas de crecimiento de la población mundial no son sostenibles y sus efectos se dejan sentir en todos los aspectos de las políticas de desarrollo. Las mujeres que tienen acceso a una educación primaria están en situación de poder tomar decisiones sobre su salud reproductiva y suelen tener menos hijos que mujeres del mismo país sin acceso a la educación.

La educación generadora de desigualdad

La desigualdad y la marginación actualmente tienen un fuerte componente cultural. La educación se convierte en el instrumento de legitimación de la nueva división social.

La teoría de “la reproducción” defendida principalmente por Bourdieu concibe la escuela como reproductora de unas relaciones sociales desiguales. Para él, las categorías que utilizan los educadores en sus reflexiones sobre la planificación y la evaluación de la vida escolar tienden hacia las relaciones desiguales y dominantes existentes en nuestra sociedad. Según Bourdieu (1977)⁷⁴, el estilo, el lenguaje, las condiciones culturales de los grupos dominantes se hacen efectivos en las escuelas para garantizar su hegemonía. Este capital cultural se utiliza en una segregación que forma parte de una teoría de la asignación mediante la que se distribuye a los estudiantes en sus puestos sociales correspondientes según sus clases sociales.

Apple (1987:56-57)⁷⁵ coincide en esta visión de Bourdieu:

“Uno de los papeles sociales fundamentales de la escuela es la ampliación de la discriminación. Es decir, la escuela genera espontáneamente ciertos tipos de discriminación. Este proceso de generación espontánea está íntimamente ligado al complejo papel de la escuela como aparato ideológico estatal en la creación de agentes para cubrir la división social del trabajo en la sociedad y por otro lado con el papel de las instituciones educativas en la producción de tipos de conocimiento concreto que precisa una sociedad desigual.

“Las escuelas parecen cumplir un cierto número de funciones. Son órganos reproductores que ayudan a seleccionar y garantizar una fuerza de trabajo. Aquí los teóricos de la reproducción están en lo cierto. Pero la

⁷⁴ BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres. Sage Publications.

⁷⁵ APPLE, Michael. (1987): Op. cit.

escuela es algo más. Está ayudando a mantener el privilegio de algunos modos culturales, tomando la estructura y el contenido de la cultura, y el conocimiento de los grupos poderosos y definiéndolo como conocimiento que debe conservarse y transmitirse. Las escuelas pues, también son agentes para la creación y recreación de una cultura dominante eficaz. Enseñan normas, valores, reglas y la propia cultura, contribuyendo a la hegemonía ideológica de los grupos dominantes. Las escuelas asignan personas y legitiman conocimientos, legitiman personas y asignan conocimientos. El control del conocimiento y el poder económico van a la par”.

Una mirada sobre la producción del conocimiento técnico nos permite ver cómo las escuelas ayudan a perpetuar una segregación que nos devuelve al origen de la división social del trabajo: entre el trabajo intelectual y el manual. Por un lado aquellos individuos que no parece que contribuyan a la maximización del conocimiento técnico-administrativo, son clasificados como marginales y son ordenados según normas y valores debidamente diferenciados. Por otra parte se producen expertos que cumplen una función ideológica⁷⁶. Por eso la acumulación y el control de conocimientos técnicos están ligados estrechamente a la segregación. Uno de los mejores mecanismos a través del cual se reproduce un orden social injusto es a través de la selección, organización, producción, acumulación y control de tipos concretos de capital cultural.

Petrella (2004)⁷⁷ analiza la manera en que la sociedad del conocimiento (llamada de la información por Castells) contamina a la educación para que produzca y legitime la nueva división social. Para él este fenómeno se produce en tres etapas:

- El primero consiste en un acceso diferencial a distintos niveles educativos para los pobres y los no pobres. Aún cuando la mayoría de los estudiantes se matricula en la escuela primaria, sólo algunos la culminan (los que provienen de hogares con mayores ingresos) y promueven a la secundaria y a la universidad. Muy pocos de los hijos e hijas de los pobres culminan la escuela secundaria y aún menos realizan estudios de tercer nivel.
- El segundo proceso consiste en el tratamiento diferencial en las escuelas que da más ventajas a los estudiantes que proceden de hogares de mayores ingresos. Estos estudiantes tienden a concentrarse en escuelas en las que es más fácil aprender porque los maestros están mejor capacitados, dedican más tiempo a tareas de enseñanza y porque la organización de la escuela está más centrada en apoyar el aprendizaje de alumnos y hay más recursos para facilitar la tarea de los maestros. Como resultado, los alumnos y las alumnas adquieren más capacidades que les permiten ser libres y tener más opciones de vida.

⁷⁶ APPLE, Michael. (1987:65): Op. cit

⁷⁷ PETRELLA, Ricardo. (2004): Op. cit

- El tercero se relaciona también con la segregación social que ocurre en las escuelas, por la cual la mayor parte de los estudiantes aprende en la escuela a convivir y relacionarse sólo con personas de un nivel sociocultural semejante al suyo. Esto dificulta a los hijos y las hijas de hogares de menores ingresos adquirir un capital social en forma de relaciones con personas de mayor capital cultural.
- El cuarto resulta de los esfuerzos privados que realizan los padres para apoyar la educación de sus hijas e hijos. Estos incluyen el tiempo que dedican a conversar con ellos, el tipo de pensamiento que estas conversaciones estimulan, y los recursos que destinan a actividades que desarrollan capacidades. Es esta una forma de transmisión directa de capital cultural de padres a hijos e hijas, que ocurre fuera de la escuela. Aun si todos los padres destinaran una proporción equivalente de su tiempo y de sus recursos a apoyar la educación de sus hijos e hijas, quienes tienen más recursos (materiales y culturales) podrán darles más oportunidades.
- El quinto resulta de contenidos y procesos educativos que no se dirigen específicamente a tratar la desigualdad como problema de estudio para los pobres y para quienes no lo son. La ausencia de un proyecto para promover la justicia social desde la escuela explica, en buena parte, que la misma opere más como reproductora de la estructura social existente que como espacio de transformación.

La primera etapa es lo que Petrella denomina el cuadro de referencia. Por todas partes se dice que la apuesta principal es la del dominio y la comercialización de la inteligencia, el poder va a recaer en los que tengan el monopolio del conocimiento. De ahí las estrategias para mantener, gracias a la calidad de sus universidades y escuelas de formación, las mejores cabezas pensantes capaces de atraer a las nuevas empresas. De ahí también las políticas de inmigración favorables para los extranjeros en posesión de altos niveles de cualificación profesional, pero cerradas a los que no la tienen. De ahí las políticas dedicadas al desarrollo de tecnópolis, de ciudades de las ciencias, en la misma línea de quienes animan políticas de formación cada vez más selectivas y orientadas hacia espacios elitistas, deshilando los lazos con la masa de la población.

La segunda etapa se refiere a la fórmula política general. El mercado es el dispositivo óptimo de regulación porque, se afirma, lleva a cabo la verdadera justicia social por la igualdad. Contrariamente a la injusticia que sería perpetrada por el Estado del Bienestar (a causa de su política distributiva que penaliza la iniciativa individual), la sociedad del mercado es justa y se sostiene porque da a cada uno la posibilidad de entrar en competencia, da a todos la oportunidad de hacerse cargo, de asegurar su bienestar por su propia iniciativa y creatividad. La sociedad del mercado valora la responsabilidad individual.

Vamos a detenernos para analizar esta fórmula política que es la base del neoliberalismo. En las teorías sociales neoliberales se utiliza mucho el concepto de libertad y de autonomía, la justicia consiste en establecer un ambiente social

libre, de manera que la gente pueda elegir. Es un concepto de libertad que Sen (1995)⁷⁸ califica como negativa, “libertad de” hacer cualquier cosa. Pero en estas propuestas no existe la importante consideración de que somos diferentes y como diferentes, desiguales respecto a nuestras capacidades. Las variaciones relacionadas con el sexo, la edad, la herencia genética nos dan poderes desiguales para construir la libertad en nuestras vidas aunque contemos con el mismo haz de bienes primarios.

Si justicia es la libertad efectiva de una persona para perseguir sus fines, la justicia depende primero de qué fines tiene y segundo, de qué poder tiene para convertir los bienes primarios en la consecución de los fines, Rawls (1971)⁷⁹. Para Sen (1995) la evaluación de la justicia debe estar basada en la capacidad, que es el conjunto de funcionamientos entre los que una persona puede elegir. La libertad positiva para Sen complementa necesariamente a la justicia, consiste en la “libertad para” (en lugar de la mera “libertad de”), libertad para poder elegir entre diferentes modos de vida valiosos. La ausencia de bienes es una restricción profunda de la libertad, y por lo tanto es injusticia. La sociedad del mercado aunque valore la responsabilidad individual y la iniciativa, no termina siendo justa porque no interviene para reducir las desigualdades que impiden a las personas de disfrutar de libertades efectivas.

La tercera etapa abarca la política específica de la educación. Desde esta política un estado es justo si crea las condiciones favorables para permitir a todo ciudadano la libertad de acceso a la igualdad de oportunidades desde el principio, y de acceso al sistema educativo desde la educación infantil y siempre a lo largo de la vida. Más allá de esta formación el estado no debe intervenir.

Si el estado mantiene la máxima libertad de acceso al mercado y un entorno favorable a la libertad de emprender, no intervendrá en corregir las desigualdades económicas sociales resultantes de las desigualdades entre personas, grupos sociales y países. Tanto más si estas desigualdades están unidas a desigualdades en los conocimientos y cualificaciones adquiridas, certificadas por el sistema educativo. En estas condiciones, no es ética, política ni socialmente justo luchar contra las desigualdades asociadas a los niveles de cualificación y de rendimientos. De ahí la tesis actualmente aceptada que defiende que habrá desigualdades sociales y económicas que serán legítimas y aceptables por derivar de méritos y esfuerzos individuales verificados, valorados y cuantificados por el éxito escolar. Es una exaltación exacerbada de la función selectiva del sistema educativo, sometido a las leyes y fuerzas naturales del mercado.

Según Petrella esto nos demuestra cómo, en nombre del principio de igualdad, dejamos de lado los recursos humanos que no son, o dejan de ser eficaces con respecto a las necesidades de nuevas empresas virtuales, y que no saben desplazarse con rapidez por las superautopistas de la información navegando por la Red. Demuestra igualmente que se están construyendo nuevos muros infranqueables, donde el principal material es el conocimiento,

⁷⁸ Sen, Amartya. (1995): “Justicia: medios contra fines” en: *Amartya Kumar Sen: Nueva economía del Bienestar*. Valencia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

⁷⁹ RAWLS, John. (1971): Op. cit.

entre los recursos humanos nobles (organizados en los gremios profesionales planetarios de tipo corporativo) y los recursos humanos del pueblo, nuevo proletariado a nivel mundial.

El plan de acción decidido en Lisboa por el Consejo Europeo de Feira en junio del 2000 consiste en afirmar que la gran prioridad de los 15 próximos años para los europeos es la construcción de la Europa virtual, con el objetivo de convertirse en 2015 en la nueva economía virtual más competitiva del mundo. Con este fin el objetivo primordial es dar a cada europeo el acceso a la alfabetización numérica con el fin de que estos europeos se conviertan en recursos humanos altamente cualificados y competentes, capaces de competir con éxito, sobre todo con los recursos humanos norteamericanos que habrían tomado (en la nueva economía) una formidable ventaja sobre los europeos.

La estrategia propuesta en Lisboa consiste en desarrollar una política de innovación tecnológica y una política de educación inspiradas por los mismos principios de EEUU. Es una política puesta al servicio de la competitividad que descansa en la lógica de la primacía de la oferta tecnológica competitiva a merced del mercado. Una de las consecuencias de esta política en EEUU es el descenso de su nivel de instrucción general: en 1996 el 40% de su población logró un diploma de educación secundaria (en los años 50 el porcentaje era del 80%).

El nuevo analfabetismo cultural

Actualmente los elementos curriculares son más decisivos que en la era industrial, debido a que se valoran más los recursos intelectuales que los materiales. Pero los conocimientos que se necesitan se han vuelto mucho más sofisticados, en la sociedad actual ya no puede considerarse alfabetizada la persona que tiene un aprendizaje escolar basado en lecto-escritura y cálculo. Aparece la noción de analfabetismo cultural que desarrolla Flecha (1994:40)⁸⁰, comentada detalladamente en el Capítulo I de esta investigación. Repasaremos brevemente sus características:

“Este analfabetismo no es una deficiencia personal sino un término consecuencia de la legitimación social de determinado tipo de conocimiento. Un “analfabeto funcional” puede poseer una gran riqueza cultural que no está dentro del modelo que la sociedad valora.

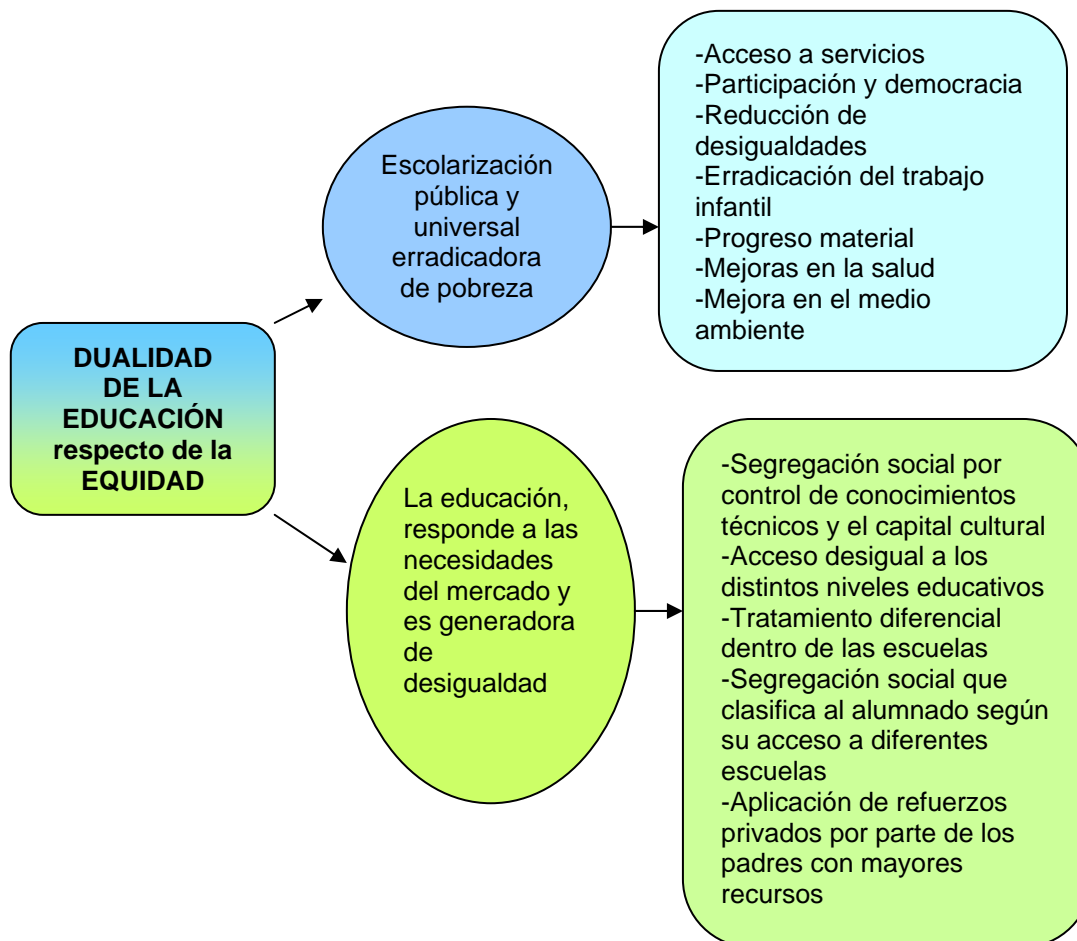
“La funcionalidad se refiere a que se ha delegado importancia a los contenidos, ahora se han introducido competencias basadas en la capacidad de aplicación a los diferentes contextos de la vida de las personas y los colectivos y así poder desenvolverse en el nuevo mercado laboral. Esta funcionalidad es necesaria para poder participar en las redes de flujos que constituyen la sociedad de la información”.

Frente a esta situación es importante abordar otra manera de entender el conocimiento para que se incluya en él a los desposeídos “analfabetos

⁸⁰ FLECHA, Ramón. (1994): Op. cit.

funcionales” de los que hablaba Flecha. Un conocimiento que construya equitativamente en vez de tejer redes de exclusión. Debemos reconocer que el significado no es fijo y que saber leer y escribir significa entablar un diálogo con los múltiples lenguajes, discursos y textos de otros que hablan a partir de historias, lugares y experiencias distintas.

Organigrama: La dualidad de la educación respecto a la equidad



Propuestas para una educación que construya la equidad

Educación para la inclusión

Adaptando un texto de José Laguna (2004)⁸¹ “¿De la liberación a la inclusión?” vamos a intentar determinar una serie de condiciones que posibiliten que la educación supere la dualidad antes descrita y logre la creación de una conciencia inclusiva en la sociedad.

Características de una conciencia inclusiva

⁸¹ LAGUNA, José. (2004): “¿De la liberación a la inclusión?”. *Cristianisme i Justícia*. Barcelona. Nº 127, septiembre.

- Rompe con las señas de pertenencia y los caminos trillados dentro de una dinámica expansiva.
- Necesita del mestizaje y la asimilación. No consiste en integrar al excluido que se ha expulsado, sino consiste en crear un nuevo orden social donde excluido y excluidor se encuentren en igualdad de oportunidades desde la valorización de la diferencia.
- Construir desde la com-pasión, entendida como padecer-con, comprender la situación del otro encontrando la vida de los demás significativa.
- Evitar contenidos dogmáticos-unilaterales poniendo en entredicho la sistematización dogmática. Para ello hay que entrar en terrenos metafóricos sugeridores desde la creación de un universo simbólico alternativo construido desde discursos habitables que animen acciones incluyentes.
- Recuperación de la palabra expropiada a los marginados. Esto se realiza desde dos aspectos:
- Dejando y posibilitando que la queja se exprese. *“La expresión pública del daño padecido es un primer e importante paso de la demoledora crítica que habrá de propiciar el surgimiento de una nueva realidad social”* Brueggemann, (1986:22)⁸².
- Nombrando lo posible “el inédito viable”, de esta manera se aprovechan las energías del presente hacia el horizonte del cambio. La marginación es la enfermedad de los signos, es la falta de imaginar alternativas, es la destrucción de imaginar un futuro distinto.

Educación desde la reconstrucción de la solidaridad

Cuando hablábamos del concepto de educación para el desarrollo comentamos el informe Delors preparado por la Comisión internacional sobre la Educación en el siglo XXI, en este informe aparecía como una novedad de la situación actual del mundo, y como uno de los pilares de la educación en el futuro, *“aprender a vivir juntos”*. Esto se ha convertido en una exigencia porque “vivir juntos” ya no es una consecuencia natural del orden social sino algo que tiene que ser construido voluntaria y conscientemente.

En el capitalismo industrial tradicional existía lo que los sociólogos denominan *solidaridad orgánica*. Esta forma de solidaridad es la que existe en todo organismo, donde las partículas actúan articuladamente, pero lo hacen de forma mecánica. En la sociedad capitalista tradicional estábamos obligados a vivir juntos porque todos éramos necesarios. Había explotadores y explotados, había dominantes y dominados. Pero el dominante y el dominado eran necesarios y, por lo tanto, tenían que estar juntos, en lugares diferentes de la jerarquía, pero todos incluidos.

En este nuevo capitalismo, en cambio, tiene lugar un nuevo fenómeno relativamente nuevo por su magnitud, que es el fenómeno de la *exclusión social*. Las transformaciones en el modelo de organización del trabajo producidas por el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información están provocando

⁸² BRUEGGEMANN, Walter. (1986): *La imaginación profética*. Santander, SAL TERRAE.

procesos muy importantes de polarización social y de exclusión. Las relaciones sociales ya no serían, como en el caso del capitalismo tradicional, relaciones de explotación. La exclusión, o como sugiere Castel (1995)⁸³, la des-afiliación a la sociedad de vastos sectores de población, sería la consecuencia central de este tipo de estructura social. Los excluidos serían casi inútiles desde el punto de vista social y económico y, en este sentido, no constituirían un actor social. Instalados de forma permanente en lo precario y en lo inestable, generarían actitudes y patrones culturales basados en la dificultad de controlar el porvenir. Sus estrategias de supervivencia “día a día” darían lugar a lo que Castel llama “la cultura de lo aleatorio”. A diferencia de los trabajadores clásicos, el problema que plantean estos sectores es su mera presencia, pero no sus proyectos. La des-afiliación podría conceptualizarse no tanto en términos de ausencia completa de lazos o de relaciones sino de ausencia de participación en las estructuras que tienen algún sentido para la sociedad. Desde el punto de vista político, estos niveles tan altos de exclusión sólo podrían mantenerse con niveles igualmente altos de autoritarismo. Mantener el sistema democrático en una situación donde un porcentaje significativo de ciudadanos son pasivos desde el punto de vista económico y donde las formas de integración y cohesión son tan débiles aparece como una tarea poco probable.

Tedesco (2004)⁸⁴ propone frente a la exclusión una nueva forma de solidaridad. Cree que sólo con un esfuerzo consciente y masivo de solidaridad, será posible superar los determinismos de las lógicas del mercado, que expulsan a una parte importante de la población de los circuitos de acceso a los bienes y servicios básicos para el desempeño ciudadano y el desempeño productivo.

La solidaridad que propone es diferente de la forma de proponer justicia social del pasado, ya no puede ser ejercida con el velo de la ignorancia. Actualmente sólo puede ser eficaz la justicia social si se saca el velo de los ojos de los encargados de administrarla. Hay que conocer a quien se le aplica la medida, porque si se aplica la misma medida podemos caer en la injusticia. Hacer justicia hoy, es dar más a los que tienen menos, no lo mismo a todos. Pero no se trata sólo de dar más, sino de tener en cuenta al sujeto que existe detrás de esa categoría general de “excluido”. Desde este punto de vista, es preciso reconocer que son tan personas los que están arriba como los que están abajo, que existe tanta necesidad de personalización, de reconocimiento de la individualidad, en unos como en otros, y que no podemos trabajar con programas masivos, burocráticos, iguales para todos, en nuestras acciones con los excluidos y dejar las estrategias de educación personalizada, diferenciada para los que están incluidos.

Tedesco define estrategias para construir la solidaridad, la primera la define como:

⁸³ CASTEL, Robert. (1995): *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. París, Fayard.

⁸⁴ TEDESCO, Juan Carlos. (2004): “La educación para la solidaridad como política educativa”. En: *Educación para la Inclusión*. SOMOS. Revista de Desarrollo y Educación popular. Invierno. Número 5.

La representación mental de la solidaridad: Tenemos una representación mental de la solidaridad que se contrapone con la competencia. Somos solidarios con aquello que conseguimos sin esfuerzo y sin haber competido para lograrlo. Para poder desarrollar políticas de inclusión social debemos trabajar sobre las representaciones vinculadas a aquello que consideramos propio y aquello que consideramos común a todos. Muchos sectores de población, especialmente aquellos con mayor poder adquisitivo creen que todo lo que tienen es porque se lo merecen, porque se lo han sabido ganar. Por eso uno de los grandes desafíos que se nos presentan desde el punto de vista cultural es que aquellos que están concentrando enormes riquezas comiencen a darse cuenta de que algo de lo que se están apropiando no les pertenece, sino que nos pertenece a todos. En esto consiste trabajar sobre el cambio de representaciones.

El enfoque humanista de la educación: Volver a recuperar los principios humanistas reviste hoy una gran importancia, no sólo porque asistimos a fenómenos de significativa concentración de la riqueza y polarización social, sino porque se están expandiendo nuevamente las teorías que tienden a decir que todas las conductas sociales están determinadas biológicamente. Tedesco entiende el humanismo como una concepción basada en la posibilidad de superar los determinismos, considerando al ser humano diferente del resto de las especies animales por su capacidad de superar los determinismos biológicos, económicos, culturales o sociales.

El descubrimiento del genoma humano y las posibilidades crecientes de manipulación genética tienen una gran potencialidad positiva, en el sentido de permitirnos resolver muchas enfermedades. Pero también plantean riesgos enormes respecto a su uso ideológico y político, influenciados por estos enfoques aparecen ideas basadas en un determinismo biológico clasificadoras de las personas entre los bien dotados genéticamente y los mal dotados, un ejemplo de estas teorías sería el último libro de Francis Fukuyama en el que desarrolla lo que él llama "las conductas desviadas" en relación con factores genéticos.

Habermas (2002)⁸⁵ ha realizado un interesante análisis sobre las consecuencias de la manipulación genética sobre la construcción del orden social. Sostiene que la intervención genética modifica las condiciones a partir de las cuales nos constituimos en sujetos. En el marco de la socialización basada en un capital genético no manipulado, tenemos un principio de libertad que nos permite asumir la responsabilidad sobre nuestra biografía, la reflexión autocrítica y la posibilidad de compensar retrospectivamente la relación asimétrica que existe entre padres e hijos. Existe un proceso comunicacional de la socialización. Pero esta posibilidad autocrítica desaparece o se modifica cuando sabemos que existió una intervención intencional de otros en nuestro capital genético. Con la intervención genética cambian las relaciones de poder entre las personas.

⁸⁵ HABERMAS, Jürgen. (2002): *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?* París, Gallimard.

Según Habermas las consecuencias abiertas por las posibilidades de manipulación del capital genético de los hijos nos colocan ante un fenómeno paradójico, en el momento en el cual los adultos han perdido capacidad para imponer determinadas visiones del mundo a las nuevas generaciones, se abre la posibilidad de ejercer formas de poder extremas, irreversibles, no sujetas a ningún tipo de diálogo, de comunicación, de intercambio.

Las consecuencias de estos cambios sociales en educación son inéditas. No se trata sólo de la posibilidad de establecer una oferta educativa adaptada a los supuestos perfiles genéticos que impidan procesos de movilidad social, sino que se produciría una ruptura en las condiciones sobre las cuales se poya nuestra idea de autonomía personal y de responsabilidad sobre la propia historia.

Por eso es importante reenfocar la educación reforzando las áreas que fortalezcan la concepción no determinista y material de la persona, sino su libertad, creatividad, posibilidad de transformación del entorno. La educación artística ofrece unas posibilidades infinitas en la recuperación del espíritu de lo humano.

“Humanizar el saber es enseñarlo dentro de un contexto que ponga al estudiante en condiciones de concebir el saber según esperanzas, necesidades y temores humanos (...) pensar primero la importancia humana del tema”. Egan, (1992:73)⁸⁶.

Educación para la alfabetización desde la diferencia y la diversidad

Vamos a utilizar el artículo de Giroux (1992:11-24)⁸⁷: *“La enseñanza de la alfabetización y la política de la diferencia”* para comprender una manera diferente de alfabetizar en la que la exclusión no está implícita.

Para Giroux la alfabetización, como parte de una política más amplia de la diferencia y la democracia, apunta como mínimo a una serie de consideraciones importantes:

- En primer lugar, pone de manifiesto la fuerza y las limitaciones, histórica y socialmente construidas, de aquellos lugares y fronteras que heredamos y que determinan nuestros discursos y relaciones sociales.
- En segundo lugar, la alfabetización es una forma de enfoque ético que estructura el modo en que establecemos relaciones entre nosotros y los demás. Determina los límites de la diferencia y los inscribe en fronteras que *definen los lugares que son seguros y los que no lo son, que nos distinguen a nosotros de ellos*⁸⁸. Las fronteras señalan en

⁸⁶ EGAN, Kieran. (1992): *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires. Amorrortu Editores S. A.

⁸⁷ GIROUX, Henry. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure editorial S.A

⁸⁸ ANZALDUA, Gloria. (1987): *Borderlans / la frontera: the new mestiza*. San Francisco. Spinters/Aunt Lute.

sentido metafórico y literal, cómo el poder se inscribe de distinto modo en el cuerpo, la cultura, la historia, el espacio, la tierra y la psique.

- En tercer lugar, hay que saber que cuando la alfabetización es definida en términos monolíticos, desde el centro, dentro de una lógica lineal que borra la incertidumbre, entonces sólo reconoce las fronteras del privilegio y la dominación.

La alfabetización incluye algo más que un procedimiento epistemológico implica nuestro modo de leer el mundo y a la vez conlleva una manera de comprendernos. Por eso no puede abstraerse del lenguaje del poder. Debe ser definida en términos políticos y éticos:

“La alfabetización es política en la medida en que el modo en que leemos el mundo siempre está vinculado con las relaciones de poder. Es ética en cuanto que las personas leen el mundo de forma distinta según, por ejemplo, las circunstancias de clase género, raza, política y orientación sexual. También leen el mundo en los espacios y relaciones sociales que construyen entre ellos y los otros, y que exigen acciones basadas en juicios y elecciones acerca de cómo debe actuar uno ante las ideologías, valores y experiencias que constituyen lo otro. Son estas cambiantes relaciones de conocimiento e identidad las que conforman nuestros modos diferentes de respuesta al otro, por ejemplo, entre aquellos que transfiguran y aquello que desfiguran, entre aquellos que se preocupan por lo otro de él y ella y aquellos que no lo hacen” (Giroux, 1992:14).

Si la política de la diferencia debe constituir una práctica emancipadora más que un práctica opresora, entonces la alfabetización deberá reescribirse en términos que articulen la diferencia con los principios de igualdad, justicia y libertad, en lugar de hacerlo con aquellos intereses que respaldan las jerarquías, la opresión y la explotación. En este caso, la alfabetización entendida como práctica emancipadora, exige que la gente escriba, hable y escuche en el lenguaje de la diferencia; un lenguaje en el que uno habla con los otros más que para los otros, y supone serias implicaciones, no sólo para los alumnos, sino también para los profesores y otros gestores culturales.

Considerar así la alfabetización implica que se desarrolle una práctica discursiva que no se limite a traducir las diferencias culturales y semióticas sino que también aborde cuestiones tales como quién escribe y para quiénes, en qué emplazamiento institucional y con qué propósito. La alfabetización en este caso se convierte en una forma de crítica ideológica que pone de manifiesto cómo las prácticas opresoras y dominantes funcionan como elementos intermediarios entre los márgenes y los centros de poder.

Como práctica emancipadora, la alfabetización representa las posiciones como sujeto y las identidades sociales de los “otros” como parte de un conjunto progresista de políticas y prácticas orientadas a la transformación de las relaciones materiales de la dominación y la abolición de los regímenes opresores de la significación.

Esta forma de abordar la diferencia, la alfabetización y la cultura plantea un desafío fundamental al concepto que los educadores y otros puedan tener con respecto al papel de enseñar a los alumnos para que éstos se conviertan en ciudadanos críticos de una sociedad democrática.

“Lo que está en juego es el estado de la alfabetización, definida en relación a la responsabilidad radical de la ética, una responsabilidad que toma seriamente en consideración el enseñar a los alumnos con los conocimientos, técnicas y valores necesarios para que puedan establecer relaciones entre el yo y los otros, de modo que rechacen actos de violencia, agresión y subyugación. Lo que está en juego son los valores democráticos que ofrecen la posibilidad de prestar atención a los lenguajes, historias y voces de aquellos grupos que tradicionalmente se han visto excluidos o marginados del discurso y los baluartes del poder” (Giroux, 1992:18).

Las escuelas producen y a la vez legitiman diferencias culturales como parte de un proyecto más amplio orientado a la construcción de determinadas relaciones de conocimiento/poder y a la producción de conceptos de ciudadanía específicos. El imperativo ético que vincula la diferencia, la enseñanza y la democracia debería, principalmente instruir a los alumnos en las responsabilidades de aprender a gobernar. Esto significa organizar los currícula de tal modo que los alumnos puedan emitir juicios sobre cómo está construida histórica y socialmente la sociedad, cómo las actuales prácticas sociales intervienen en las relaciones de igualdad y justicia, y cómo estas estructuran las desigualdades con respecto al racismo, sexismo y otras formas de opresión. También significa ofrecer a los alumnos la posibilidad de emitir juicios acerca de lo que la sociedad podría ser, lo que es posible o deseable fuera de las existentes configuraciones de poder y por qué es importante convertirse no sólo en agentes de discurso sino también en agentes de cambio social. Uno de los aspectos centrales de esta cuestión es la necesidad de que los alumnos comprendan cómo las diferencias culturales, éticas, raciales e ideológicas incrementan la posibilidad de diálogo, confianza y solidaridad. Esta perspectiva permite analizar y construir la diferencia en contextos pedagógicos que fomentan la compasión y la tolerancia.

La práctica pedagógica y ética que defiende Giroux ofrece a los alumnos y a las alumnas la oportunidad de convertirse en seres que traspasan límites; como tales los alumnos y las alumnas no sólo pueden redefinir los límites de las asignaturas académicas para participar en nuevas formas de investigación crítica, sino que además cuentan con la oportunidad de apropiarse de las múltiples referencias que construyen los distintos códigos, experiencias e historias culturales. En este contexto, una pedagogía de la diferencia proporciona la base para que el alumnado pueda atravesar distintas zonas culturales que ofrecen un recurso crítico para reconsiderar cómo se organizan las relaciones entre los grupos dominantes y subordinados, cómo participan y con frecuencia se estructuran en la dominación, y cómo pueden transformarse tales relaciones con objeto de fomentar una sociedad justa y democrática. La diferencia, en este caso, no se convierte en distintivo de déficit, inferioridad o desigualdad, sino que por el contrario abre nuevas posibilidades de construir

prácticas pedagógicas que ahonden en formas de democracia cultural, capaces de ampliar nuestra visión moral.

Al traspasar los límites los alumnos y las alumnas inician un proceso de “descentralización” y se acercan a los márgenes. Al tener posibilidad de plantear cuestiones acerca de cómo se sitúan las categorías de raza, clase y género en los márgenes y en el centro, los alumnos y las alumnas conocen los medios con los que se ha mantenido el poder y también lo medios desde los que se ha reivindicado la identidad y el poder. Giroux nos propone una política de la alfabetización que proporcione estrategias contra-discursivas que abran nuevos espacios a los lenguajes y prácticas de oposición inventados para vencer el silencio o mutismo impuesto, sugiere utilizar los márgenes como los espacios que ofrecen la oportunidad de que otras voces sean escuchadas.

Desde esta perspectiva, la alfabetización se encuentra enclavada en un concepto de incertidumbre que posibilita el diálogo y el debate. Paralelamente el llamamiento a las alfabetizaciones, más que a la alfabetización, significa algo más que desplazar los regímenes de certeza, tal como Ian Chambers (1990:115)⁸⁹ apunta: “*Sugiere un marco ecológico en el que el Otro sigue existiendo simultáneamente al margen de nosotros a la vez que forma parte de nosotros en la responsabilidad compartida de vivir en la diferencia, de ser responsables, del mismo modo en que somos responsables para con nosotros mismos, y la ética en que se basa dicha relación*”. Esto señala un concepto de alfabetización que amplía en lugar de suprimir las posibilidades de reconocer un mundo forjado en diferencias que son significativas, que abordan los recuerdos, las huellas y las voces de aquellos que piensan y actúan en la lucha por ampliar la dignidad.

Para Chambers (1990:114)⁹⁰ ésta es una pedagogía de la alfabetización en la que “*las diferencias se reconocen intercambian y mezclan en identidades que se descomponen pero que no se pierden, que se relacionan pero que siguen siendo distintas*”. Se trata de una alfabetización que afirma a la vez que altera en nombre de la esperanza; de una alfabetización comprometida con la responsabilidad radical de la política y la ética y sobre la que se sustenta la lucha para la consecución de un futuro mejor.

Una de las características de una educación en equidad es paradójicamente, una educación en la que la diversidad y la diferencia sean pilares que la sostengan y la constituyan; podría parecer que la respuesta a la desigualdad es la homogeneidad, ese camino fue el emprendido por el discurso moderno y nos llevó a una concepción hegemónica de la cultura que ha traído como consecuencia la desaparición de culturas minoritarias, el silenciamiento de grupos y el dominio de un sexo sobre el otro. Es preciso reconocer y hacer justicia a las condiciones discursivas en las que las mujeres, las minorías y otros grupos son silenciados por el patriarcado y por las relaciones sociales del capital, de modo tal que su presencia como sujetos raciales, culturales y pertenecientes a un sexo sean efectivamente borrados de los archivos y de las narraciones actuales de la historia.

⁸⁹ CHAMBERS, IAN. (1990): *Border Dialogues*. New Cork. Routledge.

⁹⁰ CHAMBERS, IAN. (1990): *Ibidem ant.*

La esperanza en que consiste la pedagogía crítica halla su sustento en aquellos educadores que mantienen vivos sus lenguajes y sus prácticas, a la vez que toman en consideración los cambiantes contextos históricos y la especificidad y las limitaciones de la diferencia.

MacLaren (1994:94)⁹¹ es otro pedagogo que apuesta por una pedagogía que siga el camino apoyándose en la diferencia y la diversidad. Para él:

“La pedagogía crítica es liberadora sólo en la medida en que construyamos en nuestras aulas espacios culturales para la constitución de la diferencia que pongan a prueba los límites de los regímenes existentes de discurso, incluyendo los propios ya que lo que no nos hace falta es una crítica que devuelva su alteridad a aquellas voces que fueron y son marginadas y despojadas de poder por los discursos dominantes, antes bien, nos hace falta hallar los caminos para incidir en las formaciones políticas y culturales dominantes, de modo tal que podamos prestar atención a la diferencia a la vez que compartimos un ‘ethos común’ de solidaridad, lucha y liberación. Se trataría de la construcción de espacios nuevos de posibilidad, de justicia cultural y de libertad humana”.

MacLaren argumenta a favor de una política en la que las pretensiones de un conocimiento racional se funden en la parcialidad y no en la universalidad.

La educación como cooperación basada en el reconocimiento del otro

Como respuesta a esta política de educación Petrella ofrece un interesante punto de partida para otra educación, cuyo objetivo prioritario consiste en aprender a saludar al otro. Saludar al otro significa que el sistema educativo se da a sí mismo como función original la de hacer enseñar a todas las personas a reconocer la existencia del otro, y reconocer la existencia del otro es importante para el yo y para el nosotros. Esto es, en efecto, enseñar a considerar que la sociedad tiene la función y la responsabilidad colectiva de promover y garantizar al vivir conmigo, con nosotros y con el otro.

Saludar al otro es, en consecuencia, aprender la importancia del cambio por tensiones creadoras y conflictivas entre la unidad y la multiplicidad, la universalidad y la especificidad, la globalidad y la localidad. Saludar al otro es también aprender la democracia y a vivirla. Esto comporta la asociación y la participación de todos los miembros de una comunidad humana (de la comunidad local a la comunidad mundial) en las actividades de información, formación, debate, concierto, decisión y evaluación. La democracia se aprende también en la escuela, en la universidad, en los talleres de formación. No puede fundarse sobre las desigualdades entre ciudadanos en su participación en los asuntos de la ciudad o en función de su nivel de instrucción.

Saludar al otro es aprender la solidaridad, la capacidad de reconocer el valor de toda contribución (aunque sea poco cualificada con respecto a criterios

⁹¹ MCLAREN, Peter. (1994): Op. cit.

de productividad y rentabilidad) de todo ser humano para vivir juntos. Se funda sobre el respeto al otro y de múltiples formas y contenidos de la creatividad personal y colectiva.

Lejos de ser un arma al servicio de la conquista de mercados por la eliminación de competidores, la educación debe ser un medio eficaz al servicio de la creación de la riqueza común mundial:

- Aplicada a toda Europa, esta otra política no dará prioridad a la formación de matemáticos e informáticos en estos centros de búsquedas industriales y militares ricamente equipados, para los que inventan las herramientas que permitan a los europeos conquistar cuotas de mercado en detrimento de americanos o de japoneses. Dará prioridad a la formación de una generación de ciudadano y de ciudadanas, de equipos multidisciplinarios con competencias y cualificaciones, permitiéndoles trabajar no solamente para empresas privadas, sino igualmente para nuevas empresas del s. XXI, las de economía social, la economía solidaria, la economía local, la economía cooperativa, la economía distributiva.
- Aspirará a promover en todo el territorio europeo, y no solamente en los polos de excelencia o los tecnopolos, el desarrollo y la multiplicación de redes y organizaciones de creatividad local, capaces de idear soluciones adaptadas a los problemas y a los riesgos científicos de diferentes comunidades y regiones de Europa.

Esto dará una importancia primordial a la cooperación con otras comunidades, regiones y pueblos del mundo para impedir, entre otros, la apropiación privada de conocimientos y asegurar por el contrario su reparto a escala mundial.

El desarrollo de la comprensión imaginativa como estrategia educativa para la equidad

La imaginación no es simplemente la capacidad de formar imágenes sino una capacidad de pensar de una manera particular. Una forma de pensar que incluye como elemento decisivo la capacidad de pensar lo posible antes que lo solamente real.

La educación es un proceso que despierta a los individuos a una forma de pensamiento que los habilita para imaginar condiciones distintas de las existentes o de las que han existido.

Kieran Egan (1992)⁹² define el desarrollo de la comprensión imaginativa como la capacidad de intercambiar experiencias. Esto es debido que, al percibir imaginativamente en qué consiste ser distintos de cómo somos, empezamos a adquirir una condición previa a tratar a los demás con tanto respeto como nos tratamos a nosotros mismos. Por eso Egan considera al prejuicio como un

⁹² EGAN, Kieran. 1992. Op. cit.

defecto del desarrollo imaginativo, por su falta de flexibilidad para concebir las cosas.

Northrop Frye (1963:32)⁹³ complementa la idea de Egan:

“Uno de los beneficios más claros de la imaginación es que alienta la tolerancia. En la imaginación, aún nuestras creencias son sólo posibilidades, aunque también podemos ver posibilidades en las creencias de los demás (...) lo que produce tolerancia es poder tomar distancias en la imaginación, donde las cosas caen fuera del alcance de la creencia y la acción”.

Lo que hace que la vida de los demás sea significativa para nosotros es nuestra capacidad de compartir imaginativamente sus emociones, sus temores, sus esperanzas, sus intenciones etc. De concebirlas como si fueran nuestras y de ampliar las nuestras como si fueran de otros.

Mary Warnock (1977)⁹⁴ define los rasgos que debe presentar un currículum para vigorizar la imaginación:

1. Un currículum que ofrece a los estudiantes una amplia serie de opciones.
2. Un currículum que posibilite que los estudiantes emprendan alguna forma de especialización porque da más juego a la imaginación ya que según Mary Warnock *“sólo al considerar una cosa en profundidad y por sí misma se puede verdaderamente comenzar a disfrutarla y comprenderla”.*
3. Un currículum que tenga a las actividades artísticas como decisivas debido a que alientan una percepción fina y reflexiva y una experiencia emocional más profunda.
4. Implementar en cada estudiante alguna forma de soledad ya que la imaginación trabaja subrepticia y callada.

Para Egan una metodología adecuada que armoniza con los principios anteriormente expuestos es la del método de proyectos de trabajo individuales, de tiempo prolongado y con mínima presión modeladora de los docentes.

“La imaginación por tanto, no es un poder empírico y sobreañadido de la conciencia; es la totalidad de la conciencia en cuanto cae en la cuenta de su libertad”. Sartre, (1972:270)⁹⁵.

Tomar la imaginación más en serio puede hacernos avanzar bastante en la tarea de desembarazarnos de los conceptos de racionalidad sostenidos por el positivismo del siglo pasado, sobre todo en el terreno pedagógico. Su residuo sigue omnipresente en la investigación educativa, en los currículos y en los programas de formación profesional de los docentes. Sin embargo no hay que

⁹³ FRYE, Northrop. (1963): *The educated imagination*. Toronto: Canadian Broadcasting Corporation.

⁹⁴ WARNOCK, Mary. (1977): *Schools of thought*. Londres: Faber.

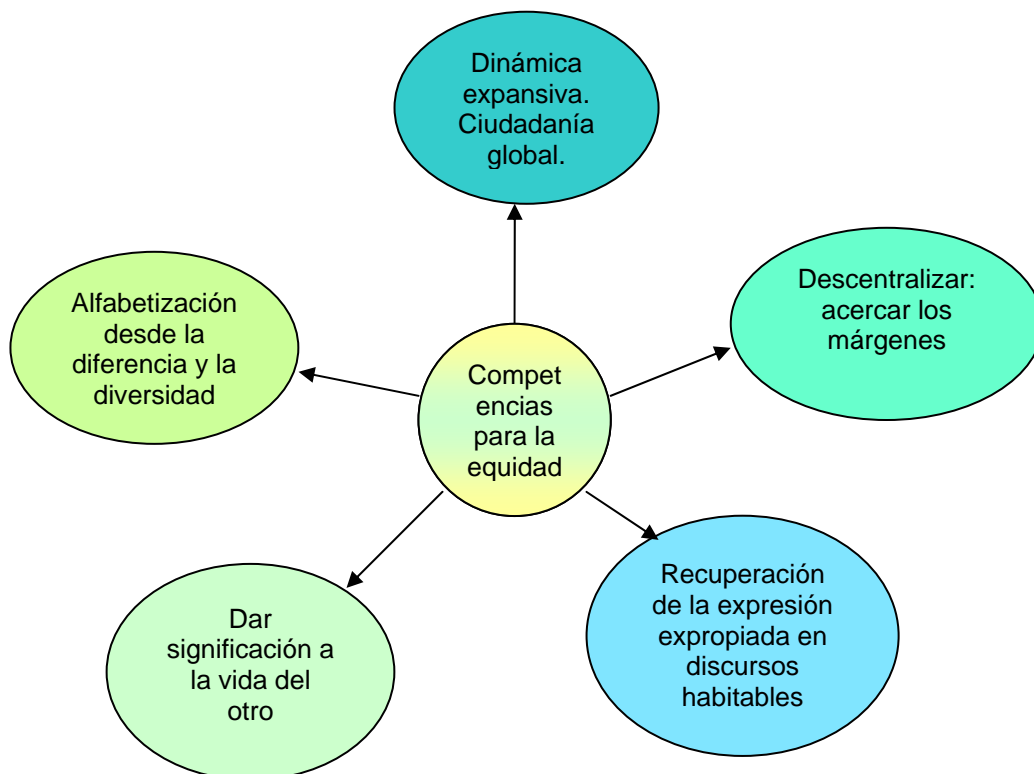
⁹⁵ SARTRE, Jean Paul. (1972): *The psychology of imagination*. Londres, Methuen.

disociar la imaginación de la razón. La identificación de la imaginación con la capacidad de pensar cómo podría ser algo indica que se puede entender como racionalidad, como un acto intencional de la mente que enriquece nuestro pensamiento racional.

Competencias educativas para la equidad

1. Creación de una dinámica expansiva que rompe con las señas de pertenencia y conduce a la ciudadanía global.
2. Proceso de descentralización que acerca los márgenes.
3. Alfabetización desde la diferencia y la diversidad en la búsqueda de un orden social basado en el mestizaje y la asimilación.
4. Lograr que la vida del otro sea significativa desde una educación permeable que posibilite que el otro nos afecte.
5. Creación de un universo simbólico alternativo, con discursos habitables para todos que recuperen la expresión expropiada, mediante:
 - Expresión pública de la queja por el daño padecido.
 - La comprensión imaginativa que construye la posibilidad nombrando el inédito viable.

Organigrama de las competencias educativas para la equidad



7.5.2. Localización de las competencias para la equidad en las tres grandes corrientes de la educación artística

Para la localización vamos a partir de un método diferente del utilizado con el empoderamiento. Esta vez preferimos considerar las tres corrientes de educación artística como tres grandes bloques que vamos a relacionar con cada una de las seis competencias determinadas en nuestro estudio sobre equidad y Desarrollo Humano.

Primera competencia: creación de una dinámica expansiva

Consideramos la acepción del término “expansión” como: “acción o efecto de extenderse ocupando mayor espacio⁹⁶”. La creación de una dinámica expansiva rompe con las señas de pertenencia y conduce a la ciudadanía global.

Esta dinámica es cosmopolita y opera con una lógica de inclusiones, una lógica expansiva que incorpora elementos y consideraciones nuevas y amplía en términos geográficos y temporales su alcance. Al hacerlo emplea como conceptos significativos un conjunto de categorías que se definen por su generalidad y por su universalidad. En palabras de Silveira (2000)⁹⁷:

“La ciudadanía para no ser excluyente, debe ser progresivamente desnacionalizada, desterritorializada y democratizada y pasar a fundarse en criterios respetuosos con la dignidad humana, la igualdad de derechos y el respeto a las diferencias”.

la consecuencia inevitable de esta expansión es la educación para una ciudadanía global, que se enmarca dentro de las propuestas de una democracia cosmopolita, sería una ciudadanía múltiple, término que acuña Michael Edwards (2002)⁹⁸, las personas podrían disfrutar de múltiples ciudadanía y la pertenencia política a las diversas comunidades que les afectan de forma significativa. Este ejercicio de ciudadanía múltiple implica unos derechos y unas responsabilidades, como miembros de comunidades, como ciudadanos de un país, como consumidores del mercado global y en el futuro como bases electorales de regímenes internacionales. El sentimiento de pertenencia a una comunidad global va ligado a unos derechos y deberes que adquieren una dimensión supraestatal. La consecución de una ciudadanía cosmopolita exige, en lo que se refiere a los derechos políticos, democratizar el espacio global, y en lo que se refiere a los derechos sociales, dotar a la justicia de una dimensión planetaria. El estatus de ciudadanía se constituye como un elemento unificador e integrador de la sociedad. No es sólo un estatus que reconoce unos derechos políticos, sino también un proceso y una práctica por la que los ciudadanos

⁹⁶ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. XXII Edición. Pp. 1020.

⁹⁷ SILVEIRA, Héctor. (2000): “La vida en común en las sociedades multiculturales aportaciones para un debate”. En: *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid, Editorial Trotta.

⁹⁸ EDWARDS, Michael. (2002): *Un futuro en positivo*. Barcelona, Intermon-Oxfam.

comparten unos valores y normas de comportamiento que posibilitan la convivencia y les dota de una identidad colectiva global⁹⁹.

Localización en la corriente expresionista: dinámica centrípeta que utiliza la expansión como retroalimentación

La concepción de la educación artística en la corriente expresionista se basa en el proceso de desarrollo y enriquecimiento de la personalidad llevado a cabo mediante una relación expresiva-creativa con la realidad física y con las personas. Sin embargo esta relación expresiva está fundamentada en un concepto de individuo resultado del pensamiento occidental que configura una constelación de ideas muy definida al combinar las teorías de autonomía, comportamiento y valores morales con una particular visión de lo universal y lo individual. Esta visión condiciona la forma en que los individuos se integran en la sociedad y se aíslan al mismo tiempo de ella.

“Las imágenes pueden ser importantes como asociadas a pensamientos o ilustrativas de los mismos (...) la imagen que mejor afianza el pensamiento individual es la imagen directa o precepto (...) la imagen particular y la imagen visual, tiende a remontarse hacia la individualización de la situación. ‘Lo universal’ tiende a hacerse presente a la conciencia como contenido sustantivo carente de imagen. ‘lo individual’ por el contrario tiende a hacerse presente como concepto en conexión con contenidos sensoriales e imágenes” (Read¹⁰⁰, 1959/210).

Los objetivos y los contenidos de esta corriente refieren al estudiante a sí mismo y a sus logros personales propiciando el desarrollo creativo personal en desde una perspectiva más individualista que cosmopolita. El sentido de lo universal se asume desde un visión moderna del mundo, considerando que el/la niño/a desde el desarrollo de sus capacidades artísticas naturales sería el/la encargado/a de expresar los grandes símbolos universales unificadores del inconsciente colectivo.

Los métodos son expansivos en cuanto al desarrollo de la autoexpresión, la libertad y la ampliación de materiales y medios de expresión, propician la estrecha unión “orgánica” (Read, 1959) entre el objeto y el sujeto.

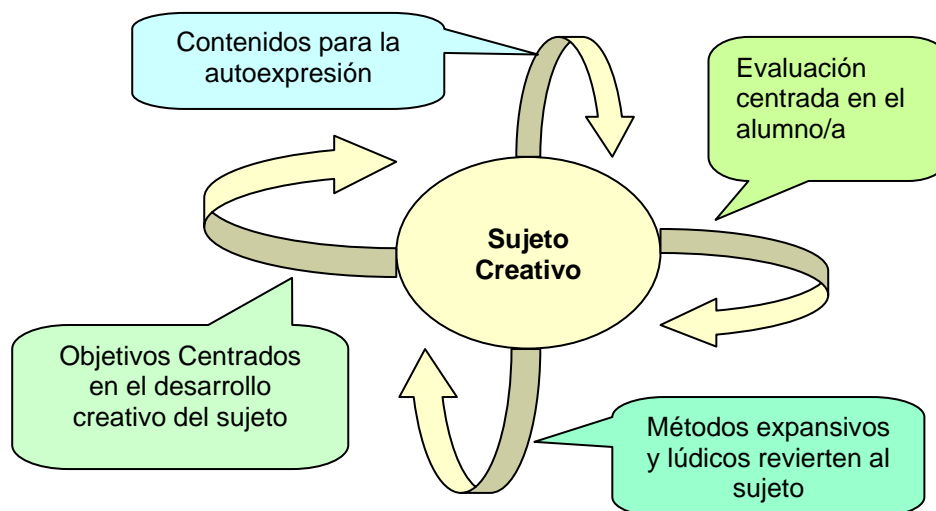
En el Diccionario de la Real Academia española el término expansión tiene tres acepciones: la que hemos utilizado al definir la competencia que se refiere a la acción de extenderse, y las dos que anotamos a continuación: “acción de desahogar al exterior de modo efusivo cualquier afecto o pensamiento”; “recreo, solaz, asueto”. Como vemos coinciden con los métodos expresionistas e indican una de las cualidades fundamentales de las estrategias de aprendizaje expresionistas (la importancia del aspecto lúdico del aprendizaje).

⁹⁹ MESA, Manuela. (2003): “Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita. En: *Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. Madrid, Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM).

¹⁰⁰ READ, Herbert. (1959): *Educación por el arte*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Sin embargo después de un análisis en profundidad del conjunto de la corriente vamos a localizarla en una dinámica centrípeta y no en una dinámica expansiva cosmopolita. La dinámica centrípeta se define como generadora de un movimiento que revierte los objetivos, los métodos, los contenidos y la evaluación hacia el centro que es “la autoexpresión creativa del individuo”. Hay un movimiento expansivo, hacia fuera, no es una dinámica interiorista, ni ensimismada, es libre y basada en la exteriorización, pero siempre retorna hacia un centro muy claro. La expansión se concibe como retroalimentación del sujeto, no como acción de dilatarse y extenderse al mundo.

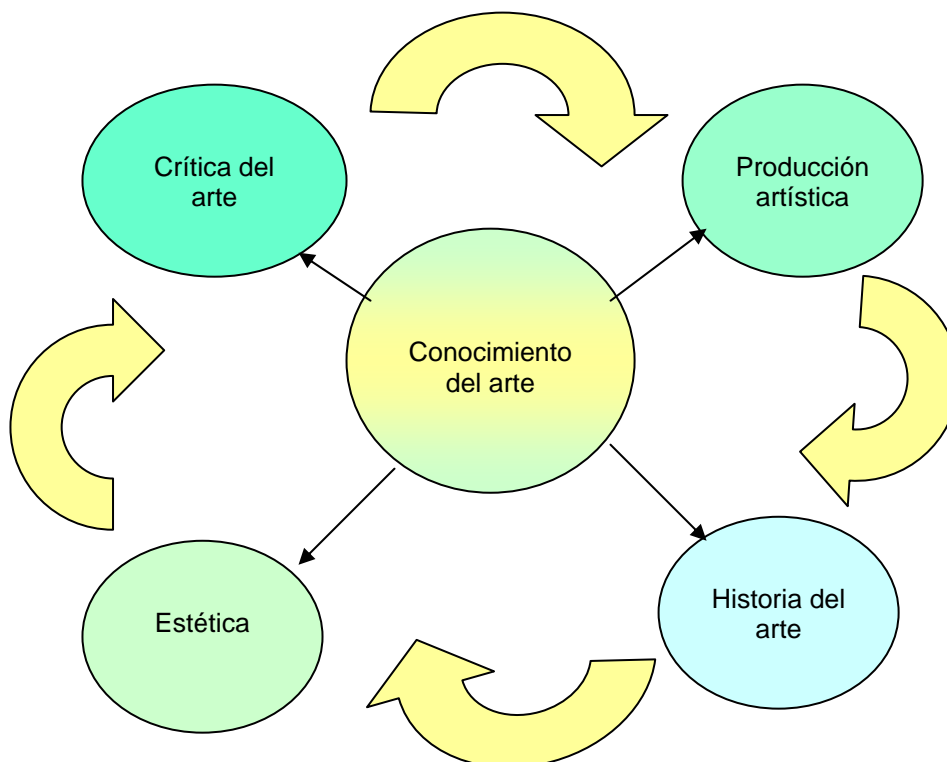
Organigrama: La dinámica centrípeta en la corriente expresionista



Localización en la corriente racionalista-científica: dinámica centrífuga en la separación de los elementos para el conocimiento

La educación artística en esta corriente se aleja del sujeto como centro para acceder al conocimiento del arte y de la imagen. En el diccionario de la Real Academia se define *centrifugador*: *el que se aprovecha de la fuerza centrífuga para sacar y separar los componentes de la mezcla*. Localizamos la expansión dentro de una dinámica centrífuga, desde este sentido de alejamiento del centro -para obtener el conocimiento- y en ese proceso separación de los componentes -con la reconstrucción disciplinar de la educación artística y su estructuración en áreas diferenciadas-.

Organigrama: Dinámica centrífuga en la reconstrucción disciplinar de la Educación Artística



Existe un efecto de expansión en cuanto que logran que la educación artística se extienda y ocupe más espacio como área de conocimiento en la Educación. Y dentro de los objetivos de esta corriente existe un movimiento importante de ampliación -y por lo tanto la extensión de la educación artística- hacia ámbitos racionales, superando la polaridad cartesiana que reducía el arte al ámbito exclusivo de lo sensible.

Dentro de la concepción comunicacional del arte (más presente en Europa) existen otros aspectos que entran dentro de una dinámica expansiva:

- La búsqueda del conocimiento de la imagen amplía el espacio educativo y la relación entre espacio escolar y espacio exterior.
- Se abre la materia al estudio de todo lo que tenga que ver con el mundo icónico propio de la cultural actual, los contenidos se extienden a campos como el diseño, la publicidad ampliando los límites tradicionales del Arte.
- Los métodos se amplían al introducir la tecnología para el conocimiento y la producción de imágenes.

Pero no es una concepción de la educación cosmopolita debido a que la ampliación proviene de una concepción externa e instrumental del conocimiento: reducen el medio visual a sus características formales y expresivas.

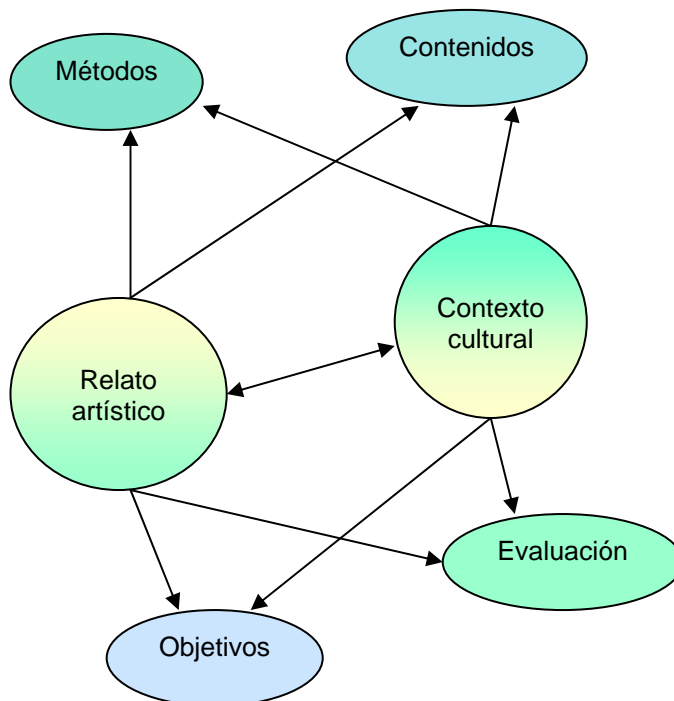
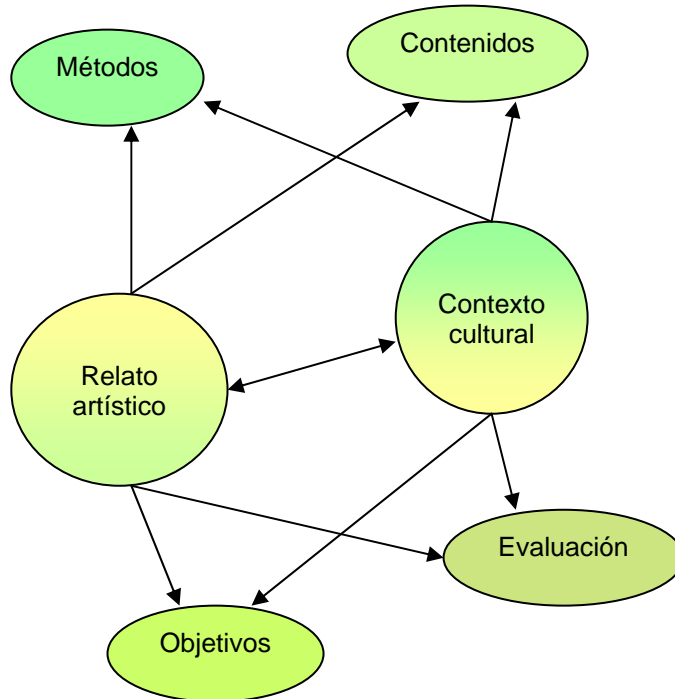
Localización en la corriente reconstruccionista: la expansión provoca constelaciones

El efecto de la dinámica expansiva en la corriente reconstruccionista de la educación artística es inverso, se produce de fuera hacia dentro, en el sentido de que el mundo y la sociedad se extienden a la educación artística disgregando las anteriores estructuras en una nueva estructura formada por constelaciones con centros independientes y sin ningún sistema predominante en este nuevo campo de fuerzas. El Arte deja de ser un centro de fuerza para descomponerse en “artes” como sistemas simbólicos culturales, dentro de los cuales entra la artesanía, las manifestaciones visuales de la cultura, el diseño, la moda etc. Los grandes discursos y las narrativas sobre las que se construía la historia occidental, lineal y basada en el sujeto, se deconstruyen, y aparecen en nuevos sistemas con forma de pequeños relatos que generan sus propios campos de fuerza, desde sus parámetros simbólico culturales.

Este efecto lo analizamos cuando explicamos el efecto de la multiculturalidad en el arte, la indefinición liminar en el arte, la deconstrucción, todas esas características del currículum reconstruccionista multicultural en la educación artística. Lo que nos compete ahora es situar la extensión y su dinámica hacia una ciudadanía global cosmopolita. Encontramos que las constelaciones generan una lógica hacia la equidad en el sentido que son naturalmente sistemas inclusivos desde la especificidad y la diferencia. Cualquier cultura o grupo tiene su lugar para expresarse y desarrollar sus propios sistemas simbólicos, y ningún grupo domina, influye o condiciona las representaciones del resto. No hay límite ni restricción en la constelación.

La objeción la encontramos en la búsqueda de globalidad, existe el peligro de que la propia especificidad y autonomía de los sistemas crezcan y vivan sin relacionarse con el resto, sin que existan redes que los conecten en una conciencia global colectiva. El reto consiste en unir los sistemas sin un centro de fuerza, relacionar creando redes en las que todos los nudos tengan el mismo poder y lugar. Este es el peligro de esta corriente que no refuerza ni en sus métodos, ni en sus objetivos, el concepto universal de comunalidad, la identidad del nosotros.

Organigrama: Dinámica expansiva generadora de constelaciones en la corriente reconstruccionista



Segunda competencia: descentralización que acerca los márgenes

Esta competencia complementa la anterior, la dinámica expansiva provoca la creación de una conciencia global colectiva, que llamábamos ciudadanía cosmopolita y que explicamos extensamente en el Capítulo IV de esta investigación.

El concepto de descentralización ha sido trabajado y explicado con detenimiento dentro del Capítulo II (“El Desarrollo Humano”) y en este capítulo cuando trabajamos sobre las competencias para el empoderamiento. El aspecto en el que nos vamos a detener ahora indica el efecto de un proceso de descentralización sobre la equidad.

La descentralización provoca una redistribución del espacio existencial, los márgenes dejan de serlo ya que no existe centro, ni extremo. Como imagen nos ayudaría visualizar la equidad como la cuerda de una circunferencia (no la superficie) en la que no hay puntos centrales, todo discurre en un continuo sin principio, ni fin. Las distancias entre los puntos son infinitamente próximas o infinitamente alejadas, no se pueden determinar ni clasificar los puntos que componen la cuerda, o arco cerrado, que llamamos circunferencia.

Desde la descentralización se puede lograr el consenso como estrategia operativa de camino y relación. Vamos a destacar un texto de Norbert Lechner (1983:19-20)¹⁰¹: en el que propone el consenso como estrategia y como utopía, mediante el cual será posible plantearse la sociedad como una práctica colectiva

“Entendiendo por consenso un principio regulativo de las relaciones sociales, cabe destacar, en segundo lugar, su indeterminación del futuro. En lugar de representar la plenitud como una vida concluida en un mundo estático plantea un futuro abierto que ha de ser decidido. El consenso no prescribe lo que debiera ser la vida plena. No apunta a un contenido específico sino al modo en que se produce. El sentido del orden, tematizado por el consenso, radicaría en la libre comunicación (incluyendo las condiciones sociales en que se elaboran y reciben los mensajes) de una pluralidad de sujetos entre sí. Ello implica ante todo, un pleno proceso de subjetivación: que todos se constituyen mediante un reconocimiento recíproco: todos se reconocen por medio del Otro como hombres libres e iguales. El consenso representa una utopía de la comunidad. Y es por referencia a esa comunidad plena pero imposible, que la sociedad puede plantearse a sí misma como una práctica colectiva”.

El consenso aparece como el horizonte utópico de una libre comunicación entre los sujetos, en el que se asume la variedad como riqueza y se evita la homogenización social en un reconocimiento recíproco de la pluralidad de los sujetos. Para localizar la segunda competencia en las tres grandes corrientes vamos a volver a visualizar las gráficas de la primera competencia.

¹⁰¹ LECHNER, Norbert. (1983): *El consenso como estrategia y como utopía*. Documento de trabajo No.189. Santiago de Chile, Flacso.

La corriente expresionista

La imagen nos revela que hay un centro al que revierten todas las experiencias. La identidad está basada en el centramiento del sujeto individual.

Existe claramente un proceso de descentralización del sujeto respecto a las estructuras disciplinares, al currículo, al profesorado, pero este proceso concluye en centrar al estudiante concediéndole el poder (aspecto analizado en el empoderamiento). El otro y lo otro, como realidad marginal, están condicionados por la percepción individual e interesan en cuánto sirva para el desarrollo creativo personal.

Esta corriente no deja que la alteridad intervenga en el proceso creativo del sujeto, ya que se considera que la creatividad es natural e inmanente y surge del dentro de las niñas y los niños hacia fuera. Los márgenes se mantienen en una estructura individualista centrada en el individuo.

La corriente científico-racionalista

Revisando la gráfica encontramos que el efecto centrífugo aparta del centro elementos es su proceso de separación, pero los controla para el análisis y su conocimiento.

Esta corriente está basada en la centralización del conocimiento y su control por expertos, aunque la estrategia de estudio conlleve la determinación de los elementos por separado, pero ese no es un proceso de descentralización.

El efecto sobre la equidad es que los márgenes no tienen opinión, siguen en su rincón sin acceder a la constitución del conocimiento artístico. La identidad de la materia está basada en el saber históricamente reconocido por el poder (en el caso de la EAD) o en el conocimiento científico y tecnológico de la imagen (determinado por los círculos de poder que legitiman la sociedad de la información).

La corriente reconstruccionista

En la gráfica correspondiente que definimos como sistema de constelaciones atisbamos un proceso claro de descentralización: no existe un centro ni siquiera en cada sistema, que se ha constituido por una conexión de elementos interrelacionados con dos centros que se condicionan y determinan: el pequeño relato artístico y el contexto cultural, de ahí surgen los objetivos, los métodos, los contenidos y la evaluación.

En esta constelación pueden aparecer infinitos sistemas, tantos como relatos. Caben los discursos de los márgenes y las grandes narrativas, pero ninguna va a atraer a otra en su campo de fuerza, todos funcionan descentralizadamente. Es una dinámica claramente aceptable para esta competencia de la equidad.

Tercera competencia: alfabetización desde la diferencia y la diversidad en pro de un orden social basado en el mestizaje

Dolores Juliano, (1992)¹⁰² en su libro *“El juego de las astucias”* explica que el proceso, según el cual confluyen en un sector la acumulación de poder y el desarrollo de una ideología -que lo legitima proponiéndolo como modelo de imitación-, suele darse en cualquier sociedad jerarquizada, pero adquiere su mayor desarrollo y coherencia cuando coinciden grandes desigualdades económicas y de poder, con una valoración teórica de la igualdad. Así en la civilización occidental hay que ser rico, blanco, fuerte, joven y por supuesto hombre si se quiere ser una persona correcta, todo lo demás es desviación de la norma y no aporta más que límites al modelo a lograr.

El modelo ideológico, continua Dolores Juliano, está basado en un “arbitrario cultural” -usando la terminología de Bourdieu- que privilegia un tipo de conocimiento que excluye sistemáticamente a su contrario. Nuestra sociedad se siente entonces incómoda con la ambigüedad, todo lo que no es sí debe forzosamente ser no. Ante esta tendencia generalizada, ni siquiera los descubrimientos de la ciencia (que es sin embargo el prototipo de modelo aceptado de conocimiento) que matizan y relativizan las conclusiones, consiguen flexibilizar el concepto de verdad.

Juliano analiza nuestra concepción religiosa, basada en una idea de Dios como único e inmutable, que apoya la tendencia a elaboraciones mentales con un modelo también único de conductas apropiadas. No todas las elaboraciones culturales tienden de igual modo a la uniformidad. La tradición plural propia de los sistemas politeístas generaba modelos de equivalencia no excluyentes. También podemos observar sistemas basados en pares equivalentes en el concepto oriental del “Ying” y el “Yang”, o en la filosofía indo-americana de la perfección de los pares, que engendran a su vez pares. Por otro lado ni siquiera la división de los sexos es un criterio de oposición rígido en todas las culturas. En todos estos casos tenemos opciones según las cuales se puede entender que en cualquier campo (incluso en la estructura social) no es necesaria la imposición de un modelo único, y ni siquiera la síntesis de los contrarios (que en última instancia los elimina) sino la preservación de una diversidad evaluada como equivalente, valiosa y fructífera.

La sociedad industrializada es “unidimensional” y propone la instrucción de personas idénticas entre sí. Por otra parte, denuncia Dolores Juliano, nuestra sociedad es incapaz de tolerar tampoco la diferencia entre culturas, lo que está en la base de legitimación de sus prácticas etnocidas, imposición a los pueblos que caen bajo su explotación y dominio de una religión (o de un tipo de religión) como única cosmogonía aceptable, de una tecnología y de una ciencia como única forma de acceder al conocimiento, de una estrategia de pensamiento como la sola lógicamente correcta y de una ética (y una estética) como las únicas posibles.

¹⁰² JULIANO, Dolores. (1992): *El juego de las astucias*. Madrid, Editorial horas y horas.

Para Juliano esta imposición de modelos hegemónicos es dramática en sus consecuencias con respecto a los otros desarrollos culturales autónomos posibles, y no lo es menos con referencia a la situación de las subculturas alternativas en el seno de la misma sociedad. La presencia uniformadora de la sociedad, tiende a desalentar su posibilidad de desarrollar modelos propios. Es evidente que si la única forma de “ser diferente” imaginable en nuestra sociedad es “ser menos”, muchos sectores terminarán renunciando a la diversidad como una manera de superar la discriminación. En nuestra sociedad uniformadora, se desconoce en la práctica la posibilidad misma de desarrollar modelos alternativos que no sean estigmatizadores: *“Cultivar el espíritu de la solidaridad a través de las líneas de la diferencia”*. Torres, (2001:277)¹⁰³.

Necesitamos desarrollar estructuras flexibles para la solidaridad en las escuelas, que tomen en serio la necesidad de reforma democrática. La diversidad cultural es uno de los principales subproductos del creciente proceso de globalización económica, cultural y política, que es de una intensidad sin paralelo en la historia de la humanidad. La globalización produce toda clase de implicaciones para la configuración multicultural, multilingüe y multiétnica de las comunidades locales. En términos de contrato social, no sorprende que la diversidad sea un reto clave para cualquier institución de educación superior en el cumplimiento de los estatutos encaminados a la acción afirmativa y a encarar las crecientes demandas sociales y educativas.

Este proceso tiene como consecuencia la creación de identidad desde procesos de mestizaje y asimilación:

“Para ser ciudadanos activos del conjunto, deben dedicar tiempo, día con día, a fraternizar a través de las líneas, a cultivar híbridos culturales, criticando la estrechez de la tribu, concibiendo ideas que la gente diferente de ellos podría compartir”. Gitlin (1995:218)¹⁰⁴.

Localización en la corriente expresionista: la diferencia como singularidad individual

“El individuo será único y su singularidad por ser algo que no posee ningún individuo será de valor para la comunidad. (...) El proceso de individualización unido a la integración, o sea reconciliación de la singularidad individual con la unidad social. Desde este punto de vista, el individuo será bueno en la medida en que realice su individualidad dentro de la totalidad orgánica de la comunidad”. Read, (1959/30).

“Simbolizar es estar capacitado para vivenciar la existencia de nexos entre objetos que, por otra parte, se reconocen como separados y distintos; así sin sacrificar la singularidad a la totalidad uno logra experimentar tanto lo que es particular como lo que es universal en cualquier objeto o situación particulares. Esta capacidad depende de la madurez y del desarrollo del yo, se necesita suficiente conciencia del yo

¹⁰³ TORRES, Carlos Alberto, (2001): *Democracia educación y multiculturalismo*. México, Siglo XXI editores. (1ª edición en inglés, 1998).

¹⁰⁴ GITLIN, T. (1995): Op. cit.

para relacionarse con la paradoja, de la disociación y la identidad". Rosemary Gordon, (1979:20-21)¹⁰⁵.

Comenzamos nuestra localización utilizando estos dos textos que nos parecen claves para comprender la postura de la corriente respecto a la diferencia y la diversidad. Por una parte Read habla de la importancia de un proceso serio de individuación desde el respeto y valoración de la singularidad. Esto implica valoración de la diversidad y de la diferencia ya que somos únicos y distintos.

El segundo texto que hemos seleccionado vincula el proceso de singularización con la madurez y el desarrollo del yo necesarios para comprender la complejidad de la realidad y aceptar su diversidad a veces disociativa.

Si asumimos la singularidad dentro de un proceso de madurez del yo somos capaces de aceptar en nuestro proceso educativo la diferencia y la diversidad como constituyentes singulares de identidades. Esto hace que un/a alumno/a de una cultura minoritaria se integre activamente en la clase, con las mismas condiciones que los otros/as. La autoexpresión no requiere el conocimiento previo de ningún código previo.

La estructura académica de esta corriente es abierta a singularidad de cada alumna/o y ajena a la determinación de límites debido a que propugnan la libre expresión singular de cada persona.

Sin embargo definiríamos la concepción de la diversidad como "respeto o valoración de la singularidad personal". Creemos que en la ideología implícita de esta corriente las identidades se mantienen aisladas, singulares e individuales en un ambiente que las acoge. No hay espacio para el mestizaje ni la asimilación, no hay superposición en las relaciones sociales entre el yo y los otros ni por lo tanto transformación del sujeto por la alteridad y la diferencia radical.

La localización de la diferencia en la corriente científico-racionalista

La diferencia se localiza de dos maneras distintas:

La diferencia en la educación artística como disciplina

Se basa en un modelo sistematizado, formado por objetivos didácticos preestablecidos en los que la educación se concibe como una forma de control social. Se presenta un modelo normativo y desde esa estructura se incorporan todas las dimensiones de lo artístico.

La aplicación de este modelo tiene dos consecuencias en cuanto a la consideración de la diferencia:

¹⁰⁵ GORDON, Rosemary. (1979): "*El proceso creativo: autoexpresión y autotrascendencia*". En: JENNINGS, Sue (et al). "Terapia Creativa". Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

- a. Existe un proceso de dar relevancia a las distintas dimensiones de lo artístico. Hasta entonces el estudio del arte no había abarcado más que campos productivos y de desarrollo de creatividad y sensibilidad, con alguna destreza técnica y estudio geométrico. Con la llegada de la educación artística como disciplina se produce un fenómeno de amplitud en la materia introduciéndose nuevas dimensiones, en un proceso de ampliación e incorporación de su diversidad. Además todas estas nuevas dimensiones de lo artístico como la crítica de arte, la estética, la historia, la producción artística se trabajan concediéndolas la misma relevancia.
- b. La diferencia que se marca en la determinación de los distintos campos de estudio de lo artístico se organiza en una estructura buscando que siempre exista una visión global de la materia. Se necesita ordenar los diferentes elementos que se han determinado previamente, este es un método de análisis del conocimiento científico. Para lograr este orden se estandarizan métodos y contenidos, los criterios objetivos (que han sido establecidos por expertos, estudiosos de la disciplina) actúan como fronteras.

Esta corriente de la educación artística se apoya en una valoración teórica de la igualdad en la materia y en la concepción de su enseñanza, no quieren que haya desviaciones de la norma y buscan la clarificación de los límites para lograr que la educación artística sea considerada seriamente como un modo de conocimiento por el resto de la sociedad y sobre todo dentro de los ámbitos de poder culturales y educativos.

La ambigüedad, la relativización de las conclusiones flexibilizan el concepto de verdad y no son compatibles con los modelos únicos y las elaboraciones culturales que tienden a la uniformidad. Estos modelos únicos propugnan sociedades unidimensionales cuya estructura única de pensamiento se vive como la lógicamente correcta gracias a los cuales se puede controlar el conocimiento y su utilidad social.

La diferencia en la concepción del arte como lenguaje

Hemos querido diferenciar esta corriente de la EAD debido a que su tratamiento de la diferencia requiere distintas consideraciones.

El modelo iconocéntrico de abordar la cultura de esta tendencia implica que se produzca un proceso de mestizaje entre la cultura y el arte. Se amplían considerablemente los límites y la enseñanza del arte se abre a campos como el diseño, la publicidad, la moda etc.

Pero la imagen se concibe como estable y universal para poder abordarla desde teorías científicas (semiótica, descodificación). Se enseña desde la búsqueda de reglas y códigos que determinan las funciones visuales de la imagen. Este tratamiento perceptual de la imagen no genera una pedagogía de la diferencia que utilice el estudio de la imagen como representación de las relaciones sociales y culturales, ni ayuda a que el/la alumno/a elabore juicios

críticos. Lo que implementa esta forma de enseñanza son estudiantes concedores y constructores del lenguaje visual de la sociedad de la información.

Localización de la diferencia en la corriente reconstruccionista

Toda la corriente esta orientada a esta competencia, desde sus objetivos, hasta los contenidos, las estrategias, el desarrollo curricular y los sistemas de evaluación. Escribir sobre ello equivaldría a repetir lo que ya hemos escrito al explicar la corriente, simplemente determinamos que la corriente reconstruccionista está basada en la educación desde y para la diferencia, con la construcción de identidades culturales capaces de procesos de mestizaje y asimilación.

Desde la propuesta de una pedagogía basada en la diferencia se requiere una reforma íntegra de los procedimientos educativos en la enseñanza del arte, sustentado en el supuesto de la complejidad con métodos que permitan a los alumnos atravesar distintas zonas culturales. Vemos los métodos de deconstrucción y doble codificación, basados en la flexibilidad de la verdad y la multiplicidad de significados., la aparición de los pequeños relatos como instancia para la multiplicidad en vez de las grandes narrativas unificadoras de la historia.

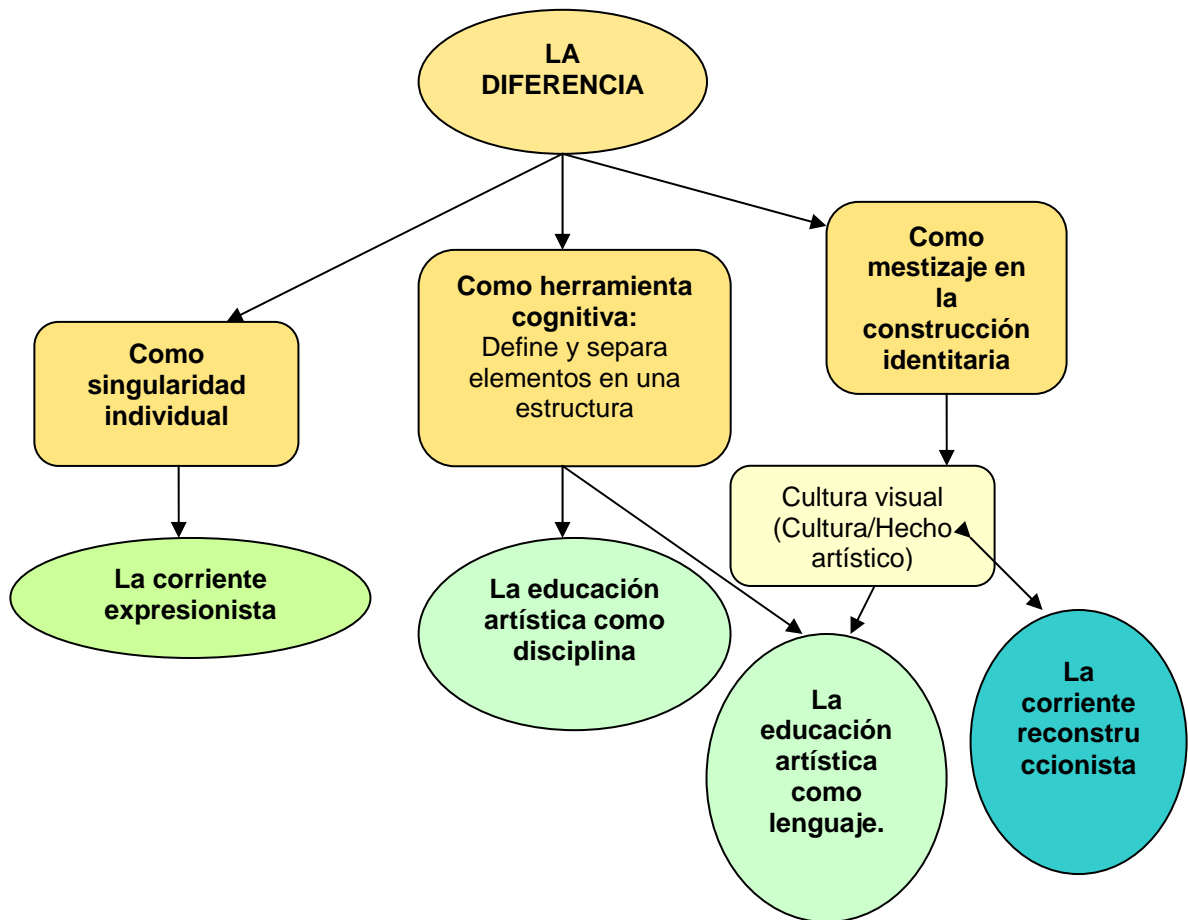
La interdisciplinaridad, base para la consideración de múltiples referencias y códigos. Un programa artístico articulado en torno a los conceptos de un enfoque integrado de multiculturalismo y reconstrucción social es necesariamente interdisciplinario. Se enseña el arte tal y como se experimenta en la vida, como parte integrante del contexto social y cultural.

Así pues, se enseña abriendo canales de comunicación con otras asignaturas escolares, especialmente los estudios sociales. Se incita a los alumnos a participar en la construcción del currículo, ya sea aportando sus experiencias personales como explorando diversas formas y obras artísticas que encuentran en sus respectivas casas o comunidades, o bien en la región en la que viven.

La promoción de la diversidad social tiene como fin formar a los alumnos para la reconstrucción social, implica una serie de prácticas como:

- Sistemas democráticos de aprendizaje y enseñanza.
- Análisis de las situaciones sociales, desde la determinación de los límites y las fronteras con el fin de poder eliminarlas.

La diferencia es clave como (elemento para la comprensión de las condiciones sociales, ecológicas, culturales y políticas), y meta para lograr una transformación en la que ser diferente no signifique una pérdida de espacio y de poder.

Organigrama: La diferencia en las corrientes de Educación Artística**Conclusión**

La consideración de la diferencia es clave para la realización de la equidad. Pero no todas las formas de incorporar la diferencia tienen como resultado la equidad, cuando definíamos la competencia hablamos de la necesidad de vivir la diferencia desde procesos de mestizaje y asimilación para lograr espacios de equidad. Está claro que la voluntad de mestizaje es necesaria para que la diversidad sea efectiva, el mestizaje significa no sólo reconocer lo otro como distinto y diverso, no sólo admitir que la vida y el mundo son complejos y diversos; sino aceptar que esa diferencia puede afectarme (a mí, a mis creencias, a mi cosmogonía...a mi identidad y la de mi pueblo).

Considerando la diferencia de esta manera, la corriente expresionista no la trasmite en sus objetivos ya que su singularidad individualista no facilita procesos de mestizaje ni de asimilación.

La corriente racionalista-científica trasmite o considera la diferencia de dos maneras distintas:

- En la educación artística como disciplina. Se considera la diferencia como una estrategia cognitiva para profundizar en el conocimiento instrumental de la materia. Pero esta diferenciación es una forma de análisis por lo que la diferencia siempre acaba organizada en una estructura uniformadora.
- En la concepción del arte como lenguaje la diferencia se vive desde un proceso de mestizaje identitario. Este proceso es un requisito necesario para la construcción de la equidad. El mestizaje es resultado de la unión del hecho artístico con la cultura, dando lugar a la “cultura visual”. Esta visión de la materia es resultado de una dinámica expansiva que rompe con la tradición en la educación artística, abriéndola a campos diversos y ampliando su meta-narrativa. Pero la manera de concebir la imagen, y el estudio de la cultura visual es abordado como herramienta cognitiva, más que transformadora. Se busca descifrar códigos visuales para crear especialistas en la comunicación visual, que se adapten plenamente a la sociedad de la información y sean productivos y eficientes en ella. Con esta finalidad se fortalece y legitima la dualidad de la sociedad informacional, no se construye la equidad.

En la corriente reconstruccionista se vive el proceso de mestizaje ampliando los límites del arte y de la enseñanza artística, al unirse el contexto cultural con el arte. El fin de la diversidad y de los procesos de mestizaje y de asimilación es la incorporación de todas y todos en la sociedad, con las mismas oportunidades de representación simbólica y de expresión, y el mismo reconocimiento y valor. En esta corriente la diferencia marca los métodos, condiciona los objetivos y construye los contenidos. Es una opción a través de la que se educa artísticamente en y para la equidad.

Cuarta competencia: lograr que la vida del otro sea significativa

Esta competencia es consecuencia y complementa la anterior, si vivimos plenamente la diferencia entramos en procesos de mestizaje que implican la transformación de nuestra identidad por la irrupción del otro, radicalmente distinto, en nuestra vida. Para eso necesitamos que la vida del otro sea significativa.

Lo propio del hombre es coexistir y esto pone de manifiesto el carácter dialógico de la persona. La consideración dual de la persona mejora la educación cívica porque, con palabras de Polo (1999:31)¹⁰⁶ *“Cuanto más persona es uno, más se interesa; al interesarse más, toma cosas a su cargo y por lo tanto, se hace más responsable; al ser más responsable, queda más vinculado”*.

“Y que exigen acciones basadas en juicios y elecciones acerca de cómo debe actuar uno ante las ideologías, valores y experiencias que constituyen lo otro. Son estas cambiantes relaciones de conocimiento e identidad las que conforman nuestros modos diferentes de respuesta al

¹⁰⁶ POLO, L. (1999): *La persona humana y su crecimiento*. Pamplona, Eunsa.

otro, por ejemplo, entre aquellos que transfiguran y aquello que desfiguran, entre aquellos que se preocupan por lo otro de él y ella y aquellos que no lo hacen” (Giroux, 1992:14)¹⁰⁷.

Estos dos textos nos marcan el terreno para determinar esta competencia que tiene como objetivo: lograr que la vida del otro sea significativa, es ese “*aprender a vivir juntos*” (Informe Delors¹⁰⁸). Tiene una serie de consecuencias que volvemos a reseñar:

- Padecer-con el otro.
- Comprender al otro.
- Cooperar.
- Representación mental de la solidaridad, contraponiéndola a la competitividad.

La globalización implica interdependencia. Supone una extensión de las actividades sociales, culturales, políticas y económicas más allá de las fronteras, de modo que lo que ocurre, lo que se decide y lo que se hace en una región del mundo puede llegar a tener significado, consecuencias y riesgos para los individuos y comunidades en cualquier región del globo por distante que esté. Un ejemplo claro de esta interdependencia son los atentados terroristas en Madrid el 11-M, aunque no queramos una guerra distante en Irak deja de ser lejana para entrar en nuestra ciudad.

La globalización nos obliga a prestar mucha atención a nuestras relaciones con el resto del mundo. Podemos utilizar las facilidades de comunicación y de tecnología para implementar relaciones de dependencia, explotación y dominación. O podemos buscar relaciones desde la equidad.

Lo que nos compete en este apartado es indicar que características definen a una relación para que el otro nos sea significativo, y localizarlas en las diferentes corrientes artísticas. La primera condición o característica la definimos como permeabilidad, que es inevitable para los procesos de mestizaje cultural, otra condición tiene que ver con la capacidad de educar para ser afectados por lo otro y los otros. Desde estas dos actitudes surgen luego la solidaridad, la cooperación y la responsabilidad compartida.

La permeabilidad

Primero destacaríamos la necesidad de la *permeabilidad*. En una relación permeable, el yo y el otro se pueden mezclar, es una característica del mestizaje. En educación la permeabilidad en los objetivos obliga a la participación en la construcción de los significados del aprendizaje, de los contenidos, y en los métodos. La permeabilidad habla de transvase entre el alumnado y el profesorado, la institución y el alumnado. Hacer permeable la enseñanza con el contexto cultural implica la ampliación de los espacios

¹⁰⁷ GIROUX, Henry, (1992): Op. cit.

¹⁰⁸ DELORS, Jacques. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO.

educativos y de los contenidos. Un currículo permeable tiene que manejar la diversidad, y ser muy flexible y abierto.

En la *corriente expresionista la permeabilidad se supedita a la inmanencia*. Encontramos que el sujeto se aísla en ese proceso de búsqueda de su propia expresión individual. Esta corriente impermeabiliza al sujeto por la excesiva valoración de la singularidad y la unicidad. En la historia encontramos un ejemplo de esto en el mito del artista genio, único y distinto, construyendo sus grandes obras creativas a contracorriente y aislado del mundo, impermeabilizándose del resto para no contaminar su expresión genial y propia. Esta corriente busca que el alumnado se desarrolle en libertad sin poner trabas a su expresión, pero creen que la creatividad le viene de su interior, es innata y sólo se debe propiciar un ambiente adecuado para que el niño/a pueda ir sacando lo que lleva dentro, por eso se rechazan las obras de artistas adultos, para evitar que se contaminen las imágenes libres y únicas del niño/a. Hay permeabilidad en estrategias, contenidos y ambiente, pero desde un concepto profundo de inmanencia –es inherente al ser no va a ser modificado en su esencia- y la inmanencia es impermeable porque va de dentro a fuera no hay camino inverso.

En la *corriente racionalista-científica la permeabilidad es una herramienta en la búsqueda de la inteligibilidad*. El gran objetivo de esta corriente es la búsqueda de conocimiento, un conocimiento que dota de inteligibilidad al mundo del arte, y desde él a la realidad en general. Lo inteligible es claro y distinto. En esta búsqueda de inteligibilidad hay una necesidad de lograr que el conocimiento puro sea permeable al alumnado, y al profesorado. Para localizar la permeabilidad en esta corriente utilizamos la acepción del término relacionada con el entendimiento: lo permeable es penetrable, quiere decir que fácilmente se entiende. La corriente racionalista-científica ha hecho penetrable el conocimiento del arte, penetrable para el mundo científico y cultural, y desde la elaboración minuciosa de métodos y contenidos, penetrable para todo el alumnado y el profesorado.

En la *corriente reconstruccionista la permeabilidad transforma las identidades*. En la corriente reconstruccionista el contexto social y cultural se han permeabilizado con la enseñanza artística y en su intercambio han transformado la identidad de la materia. La permeabilización se vive como intercambio e intersubjetividad en la creación de significados. Las relaciones sociales, dentro y fuera del aula condicionan el proceso de aprendizaje, cambian los contenidos, los métodos transformando los currículos.

Lograr ser afectados

Después de hablar de la permeabilidad hay que complementarla con el proceso que lleva a ser afectados por el otro. La permeabilidad es el camino de ida y vuelta, que posibilita que el otro entre y salga en nosotros. Ser afectados nos habla de la calidad de esta impregnación. Es una cualidad del yo como sensible, afectar a algo es lograr imprimir una sensación. Entramos en el terreno de lo sensible, tan característico y propio de la enseñanza del arte:

“Cuando un niño se identifica con su propio trabajo, cuando aprende a entender y a apreciar el ambiente que le rodea, compenetrándose con él, desarrolla la aptitud imprescindible para comprender las necesidades del prójimo. El proceso de creación involucra la incorporación del yo a la actividad; el propio acto de crear proporciona la comprensión del proceso que otros atraviesan al enfrentar sus propias experiencias. Vivir cooperando como un ser bien adaptado en esta sociedad, y contribuir a ella en forma creadora es el más importante de los objetivos de la educación”. Lowenfeld y Lambert Brittain, (1977:17)¹⁰⁹.

Suzanne Langer (1966)¹¹⁰ argumenta de forma incluso más rotunda el carácter único y valioso del arte como medio para educar la sensibilidad. Para Langer la forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra inmediata vida sensible, mental y emocional. Las obras de arte son proyecciones de "vida sensible" en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento, imágenes que formulan el sentimiento para nuestra cognición. Langer señala que el arte es un símbolo constructo que presenta a nuestra percepción el conocimiento de las formas de sentimiento de un artista.

La humanización de la sensibilidad

Cada corriente enfoca el desarrollo de la sensibilidad de distinta manera, y con distintos métodos pero todas lo logran gracias a la percepción formal y al carácter no exclusivamente discursivo del aprendizaje artístico. La enseñanza artística está sustentada en el pensamiento cualitativo como la base para apreciar las cualidades de las cosas y ser afectados por ellas (este aspecto lo podemos encontrar ampliamente desarrollado en el capítulo 7 de esta investigación). Esta es una condición muy importante para desarrollar el afecto, pero no basta. Se puede ser muy sensible al entorno, la belleza y el arte desde una deshumanización. Esto ocurre cuando no se pone a la persona en el centro de nuestros afectos. Cuando hablamos de ser afectados nos referimos a reconocer la existencia de otros seres humanos y a dejar (gracias a una estructura permeable de percepción, ambiente, educación) que su manera de vivir haga impresión en nosotros. El resultado de esta manera de entender que somos afectados desemboca en acciones como la solidaridad, la responsabilidad compartida, el vivir juntos en equidad. Ser afectados así por el otro otorga ética a nuestras relaciones sociales.

Esta afirmación nos introduce en la necesidad de un enfoque humanista de la educación ya que existe una tendencia actual a considerar como usuarios a las personas desde un sentido funcionalista:

“El hombre no es más que un costo a reducir en comparación con los demás recursos o una oportunidad de beneficios, tanto cuando se le emplea, como cuando se le aparta como inservible”. Petrella, (2000)¹¹¹.

¹⁰⁹ LOWENFELD Y LAMBERT BRITTAIN (1977): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

¹¹⁰ LANGER, Suzanne. (1966): *Los problemas del Arte*. Buenos Aires, Ediciones Infinito

¹¹¹ PETRELLA, R. (2000): Op. cit.

Es urgente cubrir el déficit creciente de humanidad en las sociedades actuales poniendo al ser humano en el centro, no la persona como consumidor(a), trabajador(a), contribuyente sino en tanto que ciudadano(a). El papel del arte en este aspecto lo hemos vinculado con la necesidad de ser afectados para que la vida del otro sea significativa, desde la educación artística se necesita “*humanizar la sensibilidad*”.

Vamos a revisar las tres grandes corrientes desde este nuevo concepto, localizando en ellas sí posibilitan o dificultan que la persona esté en el centro de su educación para la sensibilidad, recordamos el paradigma de Desarrollo Humano que frente a otras propuestas de desarrollo pone al ser humano en el centro.

Localización de la humanización de la sensibilidad en la corriente expresionista: desde la personalización. En el centro de toda la educación que hemos englobado como expresionista está la persona, el niño(a) que es educado en el arte. Se protege extremadamente su sensibilidad, que consideran inherente en él, y se propicia su desarrollo desde ambientes libres, profesorado respetuoso y cooperante con el alumnado, estrategias muy libres y adaptadas a las necesidades concretas del niño(a) y del momento. Todo favorece el desarrollo personal de la sensibilidad, desde el sujeto. La idea es que una persona sensible y educada en ese ambiente sensible, libre y creativo, será un ser mejor que transformará desde su sensibilidad artística. Podemos afirmar que en la corriente autoexpresionista se localiza una educación centrada en el desarrollo personal de la sensibilidad. Observaríamos que es una educación centrada en la mujer o el hombre concretos, no en la humanidad, como resto de seres humanos. Se personaliza la sensibilidad y se desarrolla al máximo individualmente, y desde ahí se considera que repercute en la humanidad. Incorporamos un texto de Read que encontramos muy adecuado para este punto:

“El objetivo de la educación imaginativa ha sido definido en forma adecuada por Platón: dar al individuo una conciencia sensorial concreta de la armonía y el ritmo que intervienen en la constitución de todos los cuerpos vivos y las plantas (conciencia que es la base formal de todas las obras de arte, con el fin de que el niño participe en su vida y actividades, de la misma gracia y belleza orgánicas). Mediante esta educación, hacemos al niño consciente de ese ‘instinto de relaciones’ que, aún antes del advenimiento de la razón, le permitirá distinguir lo hermoso de lo feo, lo bueno de lo malo, el comportamiento adecuado del comportamiento erróneo, la persona noble de la innoble”. Herbert Read (1959:97)¹¹².

Localización de la humanización de la sensibilidad en la corriente racionalista-científica: desde la expertización. En los principales objetivos de esta corriente está la búsqueda de superación de la polaridad cartesiana entre sensibilidad y razón. Por eso consiguen que la sensibilidad se considere una forma de conocimiento introduciendo en su estudio el orden y la razón. En este camino llegan a lo que llamamos “expertización de la sensibilidad”, que tiene dos

¹¹² READ, Herbert. (1959): Op. cit.

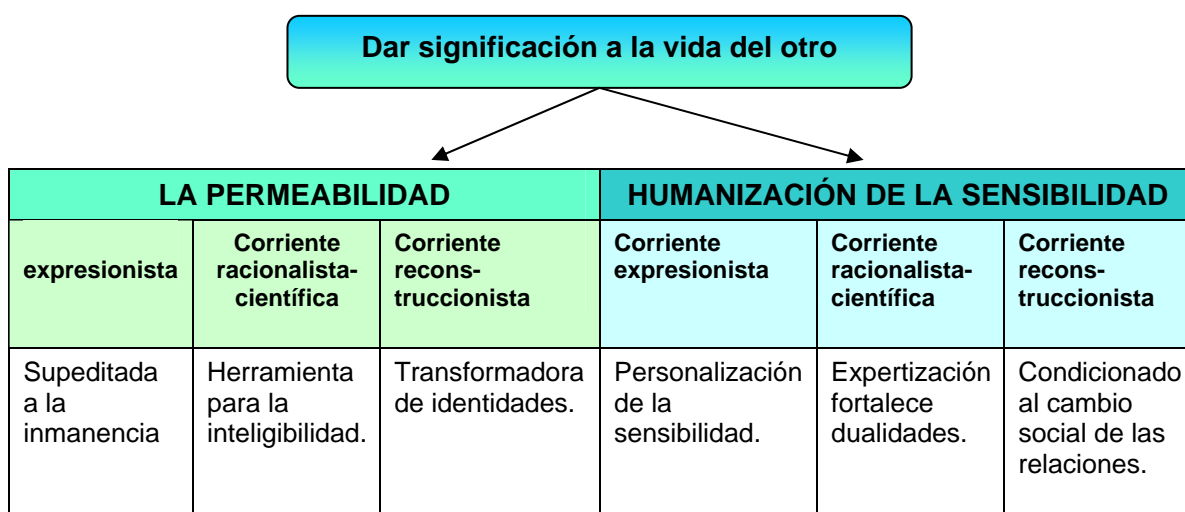
funciones, ya sea en la Educación Artística como Disciplina donde la sensibilidad se mide en la apreciación y valoración de las grandes obras de Arte; o en la concepción del arte como lenguaje en la que la sensibilidad se vincula al uso de la imagen y a la capacidad de crear y entender el ambiente multimedial de la Sociedad de la Información.

En esta corriente se logra que la sensibilidad gane espacio y seriedad dentro del conjunto educativo, también se logran métodos y contenidos que la hacen inteligible, y facilitan su comprensión lo que es un avance para lograr que entre la sensibilidad en toda la educación, y se acceda a su humanización. Pero desde esta educación de lo sensible, o en lo sensible, se fortalecen dualidades, y al final con la expertización encontramos que han jerarquizado el conocimiento a la sensibilidad.

Localización de la humanización de la sensibilidad en la corriente reconstruccionista. Existe una dualidad en la forma de humanizar la sensibilidad en esta corriente, vamos a mostrar las dos tendencias que se yuxtaponen:

- La educación en y desde la sensibilidad está basada en la pluralidad de sentidos para comprender el eclecticismo en los contenidos, las variadas representaciones culturales y los múltiples artefactos que irrumpen en el campo de lo artístico rompiendo constantemente los límites.
- La educación en y desde la sensibilidad está condicionada y limitada, ya que se utiliza como medio para entender y enjuiciar las relaciones sociales. Su objetivo no es la apreciación de las representaciones artísticas (desde un amplio concepto de lo artístico) sino entender desde esas representaciones el trasfondo del conflicto social y del poder subyacente. Existe una contradicción entre: la utilización amplia de la sensibilidad que posibilita la apreciación de los objetos más diversos y de múltiples culturas y la reducción de la visión de “humanidad” hacia sus relaciones sociales.

Organigrama resumen de la competencia



Quinta competencia: crear un universo simbólico alternativo con discursos habitables por todos que recuperen la expresión expropiada

Desde la visión de Bogdan Suchodolski (1981:37)¹¹³, un conocimiento que produzca un pensamiento alternativo que construye futuro consiste en:

“Una visión global del mundo futuro como un mundo deseado y de gente auténtica; el pensamiento alternativo que libera a la mente de su sumisión a lo existente y lo orienta hacia nuevas posibilidades; estrategia de vida orientada por el principio de ser más que por el de tener; actividad de compromiso y participación exenta de violencia y de fanatismo”.

Para Francisco Gutiérrez-Pérez (2003:133)¹¹⁴ la apuesta debe ser hacia una ciudadanía planetaria que conlleva una manera diferente de entender y aplicar la pedagogía:

“Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. (...) Una sociedad planetaria que se caracteriza por la apertura, dinamicidad, interactividad y complejidad requiere procesos pedagógicos igualmente abiertos, dinámicos y creativos en donde los y las protagonistas –como sujetos del proceso- estén en actitud de aprendizaje permanente, y por lo tanto, se expresen y relacionen”.

Gutiérrez-Pérez considera que un referente educativo obligado es la construcción de una racionalidad afirmada en lo afectivo-estético, en la exploración de la imaginación y en la explosión de la expresión creadora por la utilización de un lenguaje íntimo, polifacético, inspirador, poético. Para esta dimensión lúdica, inspiradora no existen reglas ni esquemas preestablecidos. Cada sujeto tiene que sentirse libre y con la capacidad de multiplicar gestos y salidas que apoyadas en la realidad que le afecta puedan enunciar pronósticos vitalizantes. Los descubrimientos de la teoría cuántica y de la relatividad, es decir, de la nueva física que señalan que no hay objetividad y que somos nosotros mismos, por la calidad y modo de nuestra percepción, quienes generamos y creamos la realidad tal y como ella se desenvuelve, implican una ruptura epistemológica radical con la percepción mecanicista anterior.

Con estas dos consideraciones que nos indican la necesidad de un universo simbólico alternativo vamos indicar las características que facilitan la habitabilidad de los discursos y que los construyen como espacios incluyentes, donde todos tengan un lugar y una representación.

Características que hacen habitables los discursos

¹¹³ SUCHODOLSKI, Bogdan. (1981): “Educación para el futuro”. “Cuadernos de Pedagogía” 81/82.

¹¹⁴ GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. (2003): “Ciudadanía planetaria” en: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. 2003. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona. GRAÓ.

- Recuperan la amplitud del espíritu humano frente a determinismos y concepciones materialistas.
- Refuerzan la representación de lo común para considerarlo propio de todos y cada uno.
- Personalizan e individualizan al excluido.
- Recuperan la expresión expropiada: *“Capas de diferente calidad superpuestas unas sobre las otras sin integrarse, contradiciéndose entre sí, creando una dolorosa lucha íntima que no sabe expresarse, y que va socabando la consistencia interior en un proceso desintegrador muy profundo”*. Vélaz, (2003:17) ¹¹⁵.

Edwin Ardener, (1975)¹¹⁶, propuso una teoría de grupos silenciados, a tenor de la cual los grupos socialmente dominantes generan y controlan los modos de expresión imperantes. La voz de los grupos silenciados queda amortiguada ante las estructuras de dominio y para expresarse, se ven obligados a recurrir a los modos de expresión y a las ideologías dominantes. Para Ardener, el problema del silenciamiento es un problema de comunicación frustrada, queda paralizada a nivel del lenguaje directo de todos los días.

Para evitar el silenciamiento de los excluidos proponemos dos procesos:

- La expresión pública de la queja por el daño padecido.
- El desarrollo de la comprensión imaginativa que hace posible y nombra el “inédito viable”. La imaginación nos hace pensar lo posible antes que lo solamente real, habilita a los individuos a imaginar condiciones distintas de las existentes o de las que han existido.

Localización de la habitabilidad en la corriente expresionista

La educación expresionista recuperó para la enseñanza del arte la amplitud y libertad del espíritu humano, transformando los métodos y el ambiente de la enseñanza. Crean en la autoexpresión como base para que la creatividad se desarrolle y en la importancia de los procesos personales de los individuos.

Es una corriente que no trabaja el análisis social, no refuerza tampoco lo común por centrarse en el crecimiento individual y singular de cada educando. Por eso aunque personalizan e individualizan al alumnado no se preocupan de la exclusión social en los discursos artísticos e históricos. Sus teorías sirven para fortalecer los trabajos auto-expresivos y la libertad infantil.

Encontramos que construyen la habitabilidad desde un respeto profundo a los procesos personales pero sin incluir los procesos generales de pueblos y colectivos. Logran la expresión individual pero no se meten en el desarrollo de la expresión social. No hay espacio para la expresión pública de la queja por el daño padecido.

¹¹⁵ VÉLAZ, J. M. (2003): “Testamento” citado en: GONZÁLEZ BUELTA, B. *Espiritualidad “Donde acaba el asfalto”*. Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría.

¹¹⁶ ARDENER, Edwin. (1975): *Perceiving Women*. Londres, Dent.

La importancia de la imaginación en la habitabilidad de los discursos consiste en posibilitar la esperanza y hacerla real, por eso es importante educar para el desarrollo de la imaginación, lo que hemos denominado “la comprensión imaginativa”. Este concepto de comprensión imaginativa lo vamos a localizar siguiendo las pautas indicadas por Mary Warnock (1977)¹¹⁷ desarrolladas en la primera parte de este apartado sobre la equidad.

Seleccionaremos primero los puntos en los que la corriente expresionista coincide con el esquema propuesto por Warnock:

1. El currículum expresionista ofrece al alumnado una amplia serie de opciones.
2. Tiene las actividades artísticas como decisivas y a través de ellas se alienta la percepción y la experiencia profunda emocional.
3. Implementa alguna forma de trabajo en solitario, al centrarse mucho en la singularidad del niño y la niña.
4. La presión modeladora del docente es mínima y se fomentan los trabajos individuales.

Los puntos con los que no coincide la corriente expresionista con el currículum imaginativo de Warnock son los siguientes:

1. No se posibilita la especialización ni el conocimiento profundo ni la comprensión del arte en todos sus aspectos.
2. Se limitan las opciones de conocimiento al no permitirse utilizar imágenes de artistas adultos por considerar que contaminan la creatividad natural del alumnado.

Localización de la habitabilidad en la corriente racionalista-científica

Para esta localización vamos a diferenciar las dos tendencias que agrupamos en esta corriente, la Educación Artística como Disciplina y la noción del arte como lenguaje -o la educación artística como comunicación-.

Localización de la habitabilidad en la Educación Artística como Disciplina:
Para recuperar la importancia de la enseñanza del arte y reivindicar su valor cognitivo (no sólo emotivo) quitan la libertad a la enseñanza artística introduciéndola en un sistema normativo desde una concepción determinista. Equiparan la enseñanza artística con la científica ordenándola y estructurándola. Refuerzan la representación de lo común al buscar siempre una visión global de la materia y la relación entre lo concreto que se aprende con el conjunto. Esto se debe a la organización y estructuración del currículum desde la uniformidad disciplinar, todas las dimensiones de lo artístico están ordenadas y tienen la misma relevancia.

No hay espacio para el excluido, ni en su identificación personal ni en la posibilidad de expresar su queja. Al organizarse la materia desde un programa

¹¹⁷ WARNOCK, Mary. (1977): Op. cit.

central (controlado por expertos no caben las variaciones ni los personalismos. Se utilizan concepciones artísticas asentadas en la tradición desde las que se desarrollan las habilidades perceptivas, productivas, críticas y apreciativas del alumnado. Esta utilización exclusiva del gran arte colabora con el silenciamiento de grupos y su exclusión.

El desarrollo de la comprensión imaginativa la encontramos en los siguientes aspectos:

- El currículum posibilita la profundidad del conocimiento de las dimensiones específicas de la enseñanza artística.
- Las actividades artísticas se consideran decisivas y desde ellas se alienta la percepción reflexiva que fundamenta la experiencia profunda emocional.
- Se implementa alguna forma de soledad fomentándose el trabajo imaginativo personal como una dimensión del aprendizaje artístico que se hace relevante al conceptualizarse.
- Los métodos de trabajo personales y en tiempo prolongado son posibles dentro de su estructura.

No encontramos los siguientes aspectos para el desarrollo de la comprensión imaginativa:

- El currículum está previamente organizado y estructurado lo que reduce la gama de opciones.
- Existe mucho control por parte de la institución y el docente.

Localización de la habitabilidad en la concepción del arte como lenguaje:

La concepción de imagen que subyace en esta corriente sigue unos criterios bastantes deterministas al reducirla a sus aspectos preceptuales y cognitivos, sin realizar consideraciones más simbólico-culturales. Al ampliar la esfera del arte al cine, la publicidad y el diseño, a la cultura visual, no se limitan con barreras las sensaciones de los individuos sino que se amplía la enseñanza a las manifestaciones visuales de la comunidad humana reforzando los vínculos sensoriales y creando en cierta forma una atmósfera grupal de comunidad.

Al conocer el lenguaje de la imagen, al analizar sus funciones y mecanismos se logra personalizar e individualizar al excluido, de esta manera se contrarresta el proceso de deshumanización. Este proceso a veces discurre por caminos sutiles, los medios de comunicación de masas contribuyen a menudo a negar la humanidad de los individuos y grupos sociales. Se nos presentan a menudo a las personas como una realidad separada, el "prejuicio étnico", por ejemplo, comporta la individualización de un grupo de "otros" distintos de

nosotros, con los cuales ya no es posible una relación de identificación. Norman Graves (1994)¹¹⁸.

La capacidad de comunicar es un rasgo humano esencial. Cuando el habla se ve impedida, infra-desarrollada o rechazada por algún motivo como medio normal de comunicación, la actividad artística puede proporcionar un sustituto del máximo valor. Cada individuo, tenga o no formación artística, posee una capacidad latente para proyectar sus conflictos interiores de una forma visual. Las imágenes pueden crear claridad de expresión, en especial con respecto a ciertas cosas que son difíciles de decir. Simbolizar sentimientos y experiencias a través de imágenes puede constituir un medio de expresión y de comunicación más poderoso que la descripción verbal y al mismo tiempo, es capaz de hacer que tales sentimientos y experiencias se vuelvan menos amenazadores. Tessa Dalley(1987)¹¹⁹.

Una educación que de recursos a los ciudadanos para comprender el mundo icónico y el progresivo auge de los “*mass media*” y de las nuevas tecnologías abre camino para que el alumnado descubra informaciones alternativas y piense de forma crítica. La información sobre realidades transforma, ya que puede llevar al lector a comprometerse, y ser capaz de leer de forma crítica las imágenes que nos rodean y saturan es el mejor camino para plantearse lo que hay, por qué está, lo que falta. Esta concepción permite no sólo la personalización del excluido sino también que la exclusión exprese públicamente su queja por el daño recibido.

De las características que Warnock nos propone para el implemento de la imaginación en el currículo la concepción del arte como lenguaje tiene:

- Un currículum con una amplia gama de opciones, desde la incorporación de la cultura visual.
- Se fomenta la especialización del conocimiento de la imagen.
- Se desarrollan habilidades de percepción y de expresión a través del conocimiento de la imagen.
- Se pueden realizar métodos de trabajo basados en proyectos de larga duración.

La objeción que encontramos frente a las características propuestas por Warnock es que es una opción con poca libertad y bastante control desde la manera de concebir el acercamiento a la imagen ya que se exige un análisis de ella desde métodos muy analíticos, basados en los signos más que en los significados, en su codificación y descodificación.

Localización de la habitabilidad en la corriente reconstruccionista

¹¹⁸GRAVES, Norman. (1994): “La educación intercultural”. *En pie de Paz*. Nº 32.

¹¹⁹DALLEY, Tessa. (1987): *El arte como terapia*. Barcelona. Editorial Herder.

Se recupera la amplitud del espíritu humano al propiciarse la interacción constante entre el arte y el resto de los sistemas culturales, en contraste con una enseñanza determinista basada en una cultural intemporal y en un arte para devoción de expertos.

El reconocimiento de la diversidad y su atención explícita con: privilegio de procesos alternativos de pensamiento, eclecticismo en los contenidos, resalte de las diferencias culturales, no refuerza la representación de lo común.

A través de la diversificación de los contenidos, utilizando el método de mini-relatos y haciendo desaparecer las grandes narrativas, logran que se abran a voces y colectivos tradicionalmente marginados. Gracias a esto personalizan y dan nombre propio al excluido.

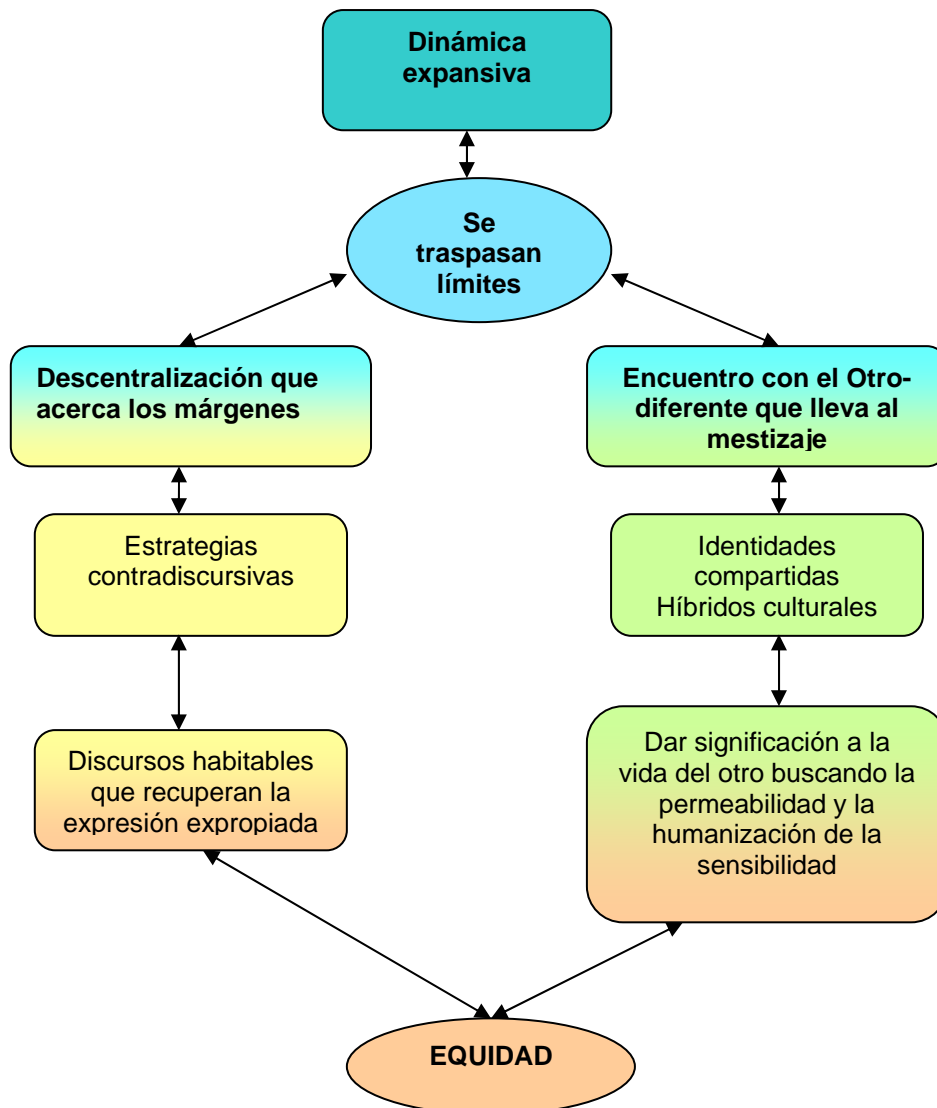
El objetivo es el cambio en las relaciones sociales, utilizan su enseñanza para comprender el panorama social y cultural y el conflicto que hay en el trasfondo de las relaciones por lo que favorecen la creación de espacios donde la expresión de las minorías silenciadas se haga pública.

Localización de las características para la comprensión imaginativa en el currículum reconstruccionista:

- Es un currículum que ofrece una amplia gama de opciones por la importancia que se concede a la diversidad: no hay "arte" sino muchas artes, se reconsideran los límites del arte abriéndose a la "cultura visual". Diversificación y eclecticismo en los contenidos, ampliación de los métodos y procedimientos educativos al abrirse a la diversidad de manifestaciones culturales y visuales.
- Se posibilita la profundización del conocimiento de las relaciones sociales y sus representaciones. Se especializan en dar voz a minorías, los mini-relatos son una manera de atender y comprender en profundidad a estas minorías.
- Las actividades artísticas son menos decisivas que la comprensión cultural y social. El desarrollo de una percepción fina y reflexiva se supedita a la comprensión del trasfondo de las relaciones sociales.
- La soledad y el trabajo silencioso y personal no es incompatible como método con esta tendencia. Aunque siempre es complementado con el grupo, la comunidad y la repercusión social. El individualismo especializado y selectivo si que es incompatible.
- Como metodología se utilizan los proyectos de investigación y además no existe presión modeladora ya que se concibe al profesorado como participante con el alumnado en un aprendizaje dialógico. El trabajo grupal y cooperativo es importante para esta corriente, aunque se puede complementar con el trabajo individual.

Organigrama resumen de la vinculación entre las competencias

Existe una vinculación sucesiva en las competencias, en el sentido de que el proceso que empieza la dinámica expansiva obliga a que: se traspasen los límites, lo que tiene dos consecuencias claras, la descentralización que a su vez produce el acercamiento de los márgenes, que exige estrategias contradiscursivas para la construcción de discursos habitables; y el encuentro con la diferencia del otro que concluye en procesos de mestizaje donde desde la permeabilidad y la humanización de la sensibilidad se da significado a la vida del otro. Todo lo que nos lleva a la construcción de la equidad.



7.6. COMPETENCIAS DE UNA PRODUCTIVIDAD DESDE LAS CAPACIDADES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

7.6.1. La productividad centrada en el desarrollo de la capacidad

Vamos a desarrollar un panorama general que nos muestre el contexto en el que vivimos para poder entender el concepto de productividad y sus profundas implicaciones en el campo educativo. Primero vamos a conocer la globalización desde el aspecto de la revolución de la productividad, después vamos a comprobar como esta situación ha transformado profundamente el mundo laboral y con ello sus necesidades. Después de este recorrido social general vamos a introducirnos concretamente en el mundo educativo, acabando con la propuesta de una educación cuyo concepto de productividad esté basado en la potenciación de las personas y en el aumento de su capacidad.

La productividad en la nueva sociedad del conocimiento

La globalización como revolución de las fuerzas productivas

La globalización produce una serie de cambios que modifica lo que tradicionalmente había sido entendido como el cotidiano de las personas, resumimos algunas de sus características:

- Se produce una intensificación de las relaciones sociales entre los humanos, comienzan a ser a escala mundial.
- Liga lo local y lo universal, proceso en el cual todos quedamos vinculados a lo lejano desde nuestro mundo cercano, construyendo la idea de lo global.
- Construye un mundo intercomunicado e interdependiente en donde el fenómeno virtual produce transformaciones en el lenguaje y la cultura.
- Transforma los procesos productivos y reorganiza la producción desde el capital constante, que ahora está centrado en la tecnología y el conocimiento.
- Genera una debilidad del capital variable que tiene como consecuencia el desempleo en el mundo.
- Transforma las condiciones del trabajo haciendo real el surgimiento del nuevo asalariado del conocimiento. Con ello reestructura las clases medias en el mundo.

Este proceso tiene muchas consecuencias no sólo en nuestra vida cotidiana y en el campo laboral sino que también transforma nuestra manera de ver el mundo y de interpretarlo con una verdadera revolución cultural.

La intercomunicación hace que el mundo ahora se caracterice por la multiculturalidad pero a la vez la poderosa industria cultural de masas provoca

una fuerte homogeneización haciendo que las formas de identidad tradicional se transformen y las culturas más débiles desaparezcan.

Otra consecuencia es la caída de los pensamientos únicos y de los procesos cerrados. Los desarrollos de física cuántica producen una relativización de la física mecánica. En biología se replantea la teoría de la evolución por la posibilidad de la autoconstrucción de los seres, con la clonación y la manipulación genética. En filosofía el surgimiento de la posmodernidad replantea los paradigmas modernos y el conocimiento como saber absoluto.

Lo político se globaliza, se hacen fuertes los bloques de mercado y se debilitan los estados-nación. Marco Mejía (2000:59)¹²⁰ nos hace ver el cambio en las fuerzas productivas a través de cuatro procesos:

- *El predominio del capital constante sobre el capital variable.* Hoy la alta tecnología se ha tomado los desarrollos de la industria; en el sector servicios y telecomunicaciones se producen las grandes riquezas, con un cambio en la forma tradicional de producción, en el que la mano de obra es desplazada y el capital asume preeminencia bajo forma de tecnología del conocimiento.
- *Predominio del capital financiero.* Actualmente la hegemonía al interior de los sectores intercapitalistas está en el control financiero, que se ha hecho posible por la manera como el mundo de la informática permite transacciones instantáneas superando todas las formas de tiempo y espacio, en los cuales se hace muy difícil controlar los flujos financieros.
- *Surgimiento de la industria transnacional.* Va de un país matriz a muchos otros países donde coloca sus sucursales. Son capitales sin patria.
- *Surgimiento del modelo de producción "toyotista".* Ruptura con los modelos anteriores, abandonando la separación entre trabajo manual e intelectual, acabando con el trabajador súper especializado y las competencias técnicas específicas, terminando con el concepto de grandes fábricas productivas. Aparece un nuevo asalariado del conocimiento, flexible y polivalente, que trabaja en equipo a partir de círculos de calidad.

La educación como formación para el trabajo

La formación para el trabajo atraviesa todo el sistema educativo y se profundiza en los niveles superiores. Vamos a retomar el análisis sobre la sociedad del conocimiento, en la que los recursos naturales, la mano de obra y el capital quedan supeditados al saber "*La función de la organización es hacer trabajar el saber —en herramientas, productos y procedimientos, en la concepción del trabajo, en el mismo saber—. Por su propia naturaleza el saber cambia rápidamente y las certezas de hoy siempre se convierten en los absurdos de mañana*". Druker (1996)¹²¹. Es un saber variable porque estamos en

¹²⁰ MEJÍA, M.(2000): "Educación popular, desarrollo y tecnología". En: *Educación tecnología y desarrollo*. Revista internacional de Fe y Alegría N° 1. Pp. 53-101.

¹²¹ DRUKER, P. (1996): *La gestión en un tiempo de grandes cambios*. Barcelona, Edhasa.

un mundo donde la movilidad se impone como cultura. Esto influye en que la búsqueda de mayor y más amplia competencia socio-profesional se haga mucho más intensa. La capacidad de participar en los modernos procesos productivos de bienes y de servicios conlleva significativas dosis de esfuerzo intelectual.

Para comprender mejor las consecuencias sobre la organización del trabajo y la cualificación de los trabajadores en la nueva sociedad post-industrial vamos a mostrar un esquema muy clarificador de Delcourt (1991:46)¹²²:

SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD POSINDUSTRIAL
Importancia de la organización del trabajo.	Importancia de los diseñadores de proyectos.
Gestión de flujos de productos.	Gestión de flujos de información.
Trabajo según especificaciones y órdenes.	Autonomía, iniciativa, responsabilidad y creatividad esperadas.
Trabajo fragmentado, especializado.	Trabajo enriquecido horizontal y verticalmente.
Trabajo de base energética-fuerza física ejercida sobre materiales y objetos.	Trabajo de base informática, trabajo intelectual y transmisión de informaciones o de signos.
Relación física con el producto o el material.	Relación mediatizada con el producto o el material.
Habilidad, destreza y velocidad de ejecución en el plano manual.	Velocidad de percepción, de reacción y de coordinación en el plano intelectual.
Separación entre el pensamiento y el gesto.	Entrelazamiento del pensamiento y el gesto, resolución de problemas.
Trabajo pesado, en ocasiones peligros e insalubre.	Predominio del trabajo intelectual y de situaciones de estrés.
Ajuste mecánico de las personas.	Ajustes en función de las exigencias de las situaciones y de las relaciones.
Gestión de situaciones rutinarias o previsibles.	Gestión caso por caso, sin demasiadas rutinas.
Predominio de trabajadores manuales, especializados y cualificados.	Predominio de trabajadores cualificados, de técnicos, de ingenieros y de directivos.
Horarios y calendarios de trabajos fijos.	Autonomía y flexibilidad del horario y calendario.
Homogeneidad de las cualificaciones.	Gama diversificada de competencias.
Clasificaciones profesionales rígidas en función de las competencias y experiencias.	Clasificaciones en función de las capacidades de asimilación de nuevos conocimientos y de la adaptabilidad.
Clasificaciones intercambiables.	Cualificaciones heterogéneas y cualidades idiosincrásicas.
Remuneración en función del rendimiento y de la productividad.	Remuneración en función de los riesgos y de los problemas a resolver y de los objetivos alcanzados.
Escasa autorrealización.	Inversión personal e importancia de la autorrealización.
Sindicatos de sectores y de clase.	Sindicatos profesionales y de empresa.

¹²² DELCOURT, J. (1991): "La cualificación una construcción social": Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones". En: *Revista europea de formación profesional* 2. Pp. 44-50

Este es un cambio profundo en cuanto a la organización del trabajo deriva en la transformación en los perfiles profesionales que se demandan. Eugenio Astigarraga (2000:11-35)¹²³ nos resume alguno de los principales rasgos que se modifican en las nuevas formas organizativas sociales:

PERFILES PROFESIONALES EN LA SOCIEDAD INDUSTRIAL	PERFILES PROFESIONALES EN LA SOCIEDAD POSINDUSTRIAL
Capacidad para trabajar en un ambiente estable y definido.	Capacidad para trabajar en un entorno mal definido y en plena evolución.
Capacidad para realizar un trabajo concreto y repetitivo.	Capacidad para realizar tareas abstractas y no rutinarias.
Capacidad para trabajar en un entorno supervisado.	Capacidad de asumir decisiones y aceptar responsabilidades.
Capacidad de trabajar de manera aislada.	Capacidad para trabajar en equipo y de manejar tareas interactivas.
Capacidad de trabajar dentro de los límites geográficos y temporales.	Comprensión del sistema total y capacidad de trabajar en un entorno sin límites geográficos o temporales.

En el siguiente cuadro Astigarraga nos muestra también el cambio en los mecanismos que los procesos formativos presentan en cada sociedad.

FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD INDUSTRIAL	FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD POSINDUSTRIAL
Bajo nivel de cualificación y escaso interés por la formación de los trabajadores.	Aumento de empleos cualificados y mano de obra mejor formada.
Validez de la formación adquirida en un momento dado.	Rápida caducidad de la formación y valoración de la capacidad de aprender a aprender.
Involución de los sistemas de formación.	Rápida evolución de los currículos formativos.
Desprestigio de la formación técnico-profesional en relación con la enseñanza universitaria.	Las formaciones técnico-profesionales adquieren prestigio por facilitar la inserción laboral en mayor medida que las universidades.

Se percibe de esta manera que las necesidades socioproductivas cambian la respuesta educativo-formativa se debe adecuar a las nuevas realidades. Se afianzan tres grandes principios:

“La profesionalidad se define por la relación dialéctica entre el puesto de trabajo y la organización donde se ejerce” Echeverría (1993)¹²⁴.

“Posee competencia profesional quien dispone de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado

¹²³ ASTIGARRAGA, E. (2000): “Demandas del mundo del trabajo y educación tecnológica” en: *Educación tecnología y desarrollo*. Revista internacional Fe y Alegría, Nº 1. Pp. 11-35.

¹²⁴ ECHEVERRÍA, B. (1993): “Cualificaciones y formación profesional”. Conferencia presentada el 30-11-93 en el *Workshop “Mercado del trabajo: Educación y Empleo”*. Valencia. IVIE.

para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo” Bunk (1994)¹²⁵.

“En la sociedad de las organizaciones es sensato dar por supuesto que quienquiera que tenga algún tipo de conocimiento tendrá que ponerlos al día cada cuatro o cinco años si no quiere quedar desfasado” Drucker (1996)¹²⁶.

El proceso educativo-formativo se configura como un proceso mediante el cual se facilita a los jóvenes al acceso a un determinado saber social y culturalmente seleccionado y organizado por cada sociedad, por lo que se hace conveniente y necesario tomar en consideración los cambios profundos provocados por la nueva sociedad del conocimiento. Drucker (1996)¹²⁷ nos refuerza la idea de un cambio en el significado del aprendizaje:

“Se puede predecir sin temor a equivocarse que en los próximos cincuenta años, las escuelas y las universidades cambiarán más y lo harán de forma más drástica que como lo han hecho desde que adoptaron su forma actual, hace más de trescientos años, cuando se reorganizaron en torno al libro impreso. Estos cambios los impondrían en parte las nuevas tecnologías –los ordenadores, los vídeos y las emisiones vía satélite-, en parte las exigencias de una sociedad basada en el saber en la cual el aprendizaje organizado debe convertirse para los trabajadores del saber en un proceso que durará toda la vida, y en parte por las nuevas teorías sobre la forma en que aprenden los seres humanos”.

Productividad y crecimiento económico en la escuela

Existe un concepto muy extendido de productividad que no está elaborado en términos humanos sino en el crecimiento económico. En estos casos se extrema al máximo el esfuerzo del trabajo, centrándose en el incremento de las ganancias del capital. Con esa idea, las metas del desarrollo no son concebidas ni traducidas en términos de mejoramiento de las condiciones de vida de las personas a quienes se trata como asalariados dependientes y no como sujetos del desarrollo social y personal. Se ignoran las condiciones socioeconómicas regionales o locales. Pero este tipo de productividad destinada a obtener enormes ganancias basadas en ausencia de derechos laborales hace que a la larga se agoten los recursos y se destruyan a las personas. Es un criterio productivo a corto plazo. Apple¹²⁸ (1987:64) analiza de manera muy crítica el papel de la escuela bajo este concepto de productividad basado en el apoyo al crecimiento económico:

“Las escuelas no actúan solamente como mecanismos de distribución del conocimiento son elementos importantes en el modo de producción de

¹²⁵ BUNK, G. P. (1994): “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”. En: *Revista europea de formación profesional*, 1.

¹²⁶ DRUKER, P. (1996): Op. Cit.

¹²⁷ DRUKER, P. (1996): Ibidem ant.

¹²⁸ APPLE, Michael. (1987): Op. Cit.

bienes en una sociedad. Históricamente el conocimiento se ha creado de tal forma que ha beneficiado a las grandes empresas. Mientras la industria se relacionaba cada vez más con la división y el control del trabajo y con las innovaciones técnicas, si se trataba de extender sus mercados y aumentar el consumo, necesitaba garantizar una acumulación relativamente constante de dos tipos de capital, económico y cultural. Estas necesidades precisaban una mayor influencia en los lugares donde estos agentes y el conocimiento fueran generados: la escuela y sobre todo la universidad”.

Una economía industrial avanzada precisa la producción de conocimiento técnico para mantener en funcionamiento la sofisticada maquinaria económica y conseguir la maximización de las oportunidades de expansión económica. Sin sobrepasar ciertos límites, lo que realmente se precisa es la no distribución generalizada de este conocimiento de alto nivel entre el pueblo. Lo que se requiere es maximizar su producción. Una vez más la producción de un determinado producto (conocimiento de alto nivel) es más importante que la distribución de ese producto. El papel del estado en la acumulación de capital es muy claro en su subvención a la producción del conocimiento técnico administrativo.

Para Apple el énfasis sobre tal conocimiento tiene importancia por sus consecuencias para la legitimación de las necesidades del Estado, así como para las necesidades de acumulación de la esfera económica:

“El sistema cultural de una sociedad, en especial la escuela, está organizado de tal modo que colabora en la creación de un producto –a través del trabajo sobrante de su personal- que está controlado y acumulado en último término por una parte muy pequeña de la población. Aquellos grupos de personas que no pueden colaborar en la maximización de su producción son etiquetados y clasificados. Luego se convierten en receptores de cantidades de dinero estatal relativamente pequeñas para remediar un problema de mala distribución. Es decir, la escuela está organizada para distribuir este conocimiento técnico. De todas formas, el reconocimiento de la labor de la escuela parece funcionar como un reconocimiento ideológico completo. Porque he mantenido que al igual que la economía está organizada para la acumulación y no para la distribución, las escuelas están generalmente organizadas no para una distribución amplia de bienes culturales, sino para su producción y acumulación por parte de una clase empresarial y de la nueva pequeña burguesía” (Apple, 1987:71)¹²⁹.

El criterio de eficacia funcional sería el primer elemento de la política educativa. Apple profundiza en los procesos de control de conocimiento que se realizan desde las escuelas, para él existen tres tipos de control que se utilizan para maximizar la productividad y sobre todo para que el resultado del trabajo responda a los requerimientos establecidos por la institución. Serían el control simple, el técnico y el burocrático. El primero es simplemente decir a alguien que

¹²⁹ APPLE, Michael. (1987): Ibidem ant.

han decidido que hay que hacer y que él debe hacerlo. Los controles técnicos son menos obvios porque están incrustados en la estructura física del trabajo. Por último el control burocrático implica una estructura social donde el control es menos visible desde el momento en que los principios de control se incorporan a las relaciones sociales jerárquicas del centro de trabajo. Las órdenes impersonales y burocráticas en cuanto a la dirección del propio trabajo, los procesos de evaluación de la ejecución y las sanciones y recompensas se determinan mediante una política oficial.

Todos estos mecanismos de control se ponen en práctica dentro de un proceso social más complejo del que participa la escuela, a este proceso Apple (1987: 154-162)¹³⁰ lo califica como la descualificación y la recualificación.

Los procesos de descualificación y recualificación en la escuela

La descualificación es un proceso complejo que se lleva a cabo en muchas instituciones culturales y económicas. Aunque no es difícil comprender uno de sus aspectos importantes. Cuando se descualifican empleos, el conocimiento que una vez los acompañó, que controlaban y utilizaban los trabajadores, se pierde. La patronal intenta acumular y controlar este conjunto de destrezas y conocimientos. Trata, en otras palabras, de separar la concepción de la ejecución. El control del conocimiento capacita al empresario para planificar. Pero la descualificación va acompañada de algo más, lo que debería llamarse recualificación. Este proceso de descualificación y recualificación se difunde en el panorama de una economía para la que es muy difícil descubrir el origen de las relaciones.

Los mejores ejemplos del abuso de los procedimientos de control técnico se basan en el crecimiento extraordinariamente rápido que ha experimentado el uso de series de materiales educativos previamente elaborados. Normadamente se utilizan test de evaluación de la capacidad, estos test reducen el conocimiento a conductas y aptitudes adecuadas. Estos materiales especifican todos los objetivos, incluye todo lo que un profesor debe enseñar, todas las fases pedagógicas que un profesor debe atravesar para alcanzar los objetivos descritos, los mecanismos de evaluación ya concebidos. No sólo contiene todo lo que el profesor debería saber y hacer, sino que a menudo también describe las respuestas adecuadas de las alumnas y de los alumnos a estos estímulos.

También se puede ver el proceso de descualificación laboral. Las aptitudes que se consideraban esenciales para el trabajo con niñas y niños –la planificación y reflexión sobre el currículum, el diseño de estrategias curriculares y de enseñanza para grupos e individuos basándose en el conocimiento a fondo de esas personas –no son necesarias. Con el impacto a gran escala del material preparado, la planificación y la ejecución se separan. Aquella se hace en el nivel de creación de las reglas para el uso del material y para el material mismo. Esta la realiza el docente. En el proceso, las que antes eran destrezas válidas se atrofian lentamente debido al descenso de demanda.

¹³⁰ APPLE, Michael. (1987): Ibidem ant.

Mientras que los procesos de control técnico entran en la escuela disfrazados de sistemas de evaluación diseñados, los maestros van siendo descualificados. Sin embargo van siendo recualificados consecuentemente. Podemos verlo en las instituciones formativas del profesorado, en cursos y talleres de reciclaje, en publicaciones dedicadas a los docentes, en modelos de ayuda y también en los actuales materiales. Mientras la descualificación lleva consigo la pérdida del oficio, el atrofiamiento constante de las destrezas educativas, la recualificación incluye la sustitución de las aptitudes y de las visiones ideológicas de la administración.

El crecimiento de las técnicas de modificación de la conducta y las estrategias administrativas en el aula, así como su incorporación en los materiales curriculares para profesores, lleva consigo estas alteraciones. Es decir mientras el profesorado pierde el control de las aptitudes pedagógicas y curriculares a manos de las grandes editoriales, estas cualidades son replanteadas y reemplazadas por técnicas para un mejor control de los alumnos y de las alumnas.

Las consecuencias no son insignificantes ni para profesores ni para estudiantes. Puesto que el material se suele organizar y utiliza los resultados y procedimientos específicos que se han hecho con este tipo de material (con muchas fichas y frecuentes tests) se individualiza de muchas formas. Los estudiantes apenas tienen contacto con el profesor o con otros, mientras que se convierten en ejecutores de procedimientos, que están ampliamente normalizados.

El progreso de estudiantes en el sistema puede individualizarse, al menos en cuanto a la velocidad; y este centro de individualización de la velocidad a la que un estudiante va moviéndose en el sistema está cada vez más vigente. Desde el momento en que el control es técnico –es decir, las estrategias empresariales se incorporan en él como el mejor exponente de la maquinaria evaluativo-pedagógica-curricular- el profesor se convierte en algo parecido a un administrador.

La importancia estratégica de la lógica del control técnico en la escuela descansa sobre la posibilidad de integrar en un discurso lo que se ve a menudo como movimientos ideológicos competentes. La necesidad de contabilizar y controlar por parte de los dirigentes administrativos, las necesidades reales de los profesores de algo que sea “práctico” para utilizarlo con los alumnos, el interés del Estado en una producción eficiente y en los costes económicos, la preocupación de los padres por una educación de calidad que funcione, pueden agruparse. Es aquí donde de nuevo se pueden ver dos importantes funciones que el Estado puede realizar.

El Estado puede colaborar en la acumulación del capital intentando generar un proceso productivo más eficaz en las escuelas. Al mismo tiempo puede legitimar su propia actividad expresando su discurso en un lenguaje que sea lo suficientemente claro como para ser significativo de cada una de las circunscripciones importantes, aunque lo suficientemente concreto como para dar respuestas prácticas a aquellos que como profesores lo precisen. El hecho

de que la forma de estos sistemas educativos esté estrechamente controlada y hecha más responsable que se individualice normalmente (un elemento ideológico importante en la cultura de la nueva pequeña burguesía) que se preocupe de la destreza en un momento de crisis presentida en la enseñanza de destrezas básicas, casi garantiza su aceptación de una amplia serie de clases y grupos de interés. Por lo tanto la lógica del control está mediatizada y reforzada por las necesidades de los burócratas del Estado de procedimientos responsables y racionales y por la unión de fuerzas que actúan sobre el Estado. La estructura de la enseñanza se hará cargo de los aspectos que sean necesarios para lograr la acumulación y la legitimación.

El análisis de Apple nos parece válido como reflexión crítica que desvela los procesos de manipulación y control por parte del sistema económico. El conocimiento es la gran fuente de poder y dinero de la nueva sociedad post-industrial. A la pedagogía tecnológica no le interesa el sujeto y mucho menos la otra persona. Sólo a través del descubrimiento de la capacidad simbólica del ser humano, la acción educativa puede ofrecer resistencia a la presión anónima del conocimiento científico y tecnológico, así como oponerse a la lógica tiránica e imperialista de la razón instrumental.

La educación como formación tecnológica

La concepción educativa centrada exclusivamente en servir al desarrollo tecnológico conlleva una serie de consecuencias sociales y humanas. Marco Mejía (2000)¹³¹:

- La construcción de modelos dualistas de formación tecnológica que buscan replicar la división entre trabajo manual y trabajo intelectual, que dejando la educación tecnológica en la esfera de la educación técnica prolongan la exclusión.
- Formación de docentes desde una mirada tecnocrática-tecnológica en la cual, en los afanes de una actualización educativa, el docente aplica diseños pedagógicos diseñados por expertos, desde fuera.
- Trasladar el modelo industrial de transferencia de tecnología, aplicando los modelos sin posibilidad de recontextualizarlos.
- Caer en la ilusión de la tecnología sin ideología, olvidando que su desarrollo corresponde a procesos específicos del capitalismo: taylorismo, fordismo, toyotismo, y por lo tanto su aplicación requiere de un juicio crítico, capaz de entender las relaciones con la cultura, la sociedad y el deber ser de la educación.
- La formación sólo para la inserción laboral y la tecnología para el empleo. Existe una formación tecnológica fundada en competencias, que buscan desarrollar la capacidad del estudiante sólo en torno a competencias que puede desempeñar en el mundo del trabajo.

¹³¹ MEJÍA, Marco. (2000): Op. Cit.

Educación y productividad para un Desarrollo Humano sostenible

A continuación queremos ofrecer propuestas positivas que nos abran caminos para una concepción distinta de la educación que fomente la potenciación de los sujetos y no la mera producción de conocimiento especializado. En este apartado vamos a trabajar diferentes líneas de acción educativa que desde las exigencias de la sociedad actual y del mundo laboral puedan ayudar a la construcción creativa de un Desarrollo Humano sostenible.

La educación como acción frente al concepto de fabricación

Esta propuesta está sacada del texto de Arendt (1993)¹³² “*La condición humana*”. Arendt desarrolla una nueva concepción de la educación que denomina “La educación como acción”, frente al concepto de fabricación, o de la educación como forjadora de productos.

La educación como fabricación se caracteriza por cinco aspectos fundamentales:

- a) La educación es una acción violenta.
- b) La educación es una relación medios fines.
- c) La educación es un proceso que acaba en el tiempo.
- d) La educación tiene un comienzo y un fin determinado desde el principio.
- e) La educación es un proceso reversible.

El verdadero trabajo de fabricación se realiza bajo la guía de un modelo de acuerdo con el cual se construye el objeto. Esto es típico del concepto clásico de educación. A partir de un modelo de ser humano se inicia un proceso de manipulación o de represión para conseguir un nuevo ser humano, de acuerdo con las finalidades que uno se había puesto al principio. El drama no radica en la fabricación en sí misma sino en la exportación de la fabricación a todas las facetas de la existencia. La generalización de la fabricación consiste en que el provecho y la utilidad son establecidos como las normas últimas para el mundo así como la vida activa de los hombres que en él se mueven. En beneficio de la utilidad en general se juzga al hombre y se realiza todo con ese fin. El mundo de la fabricación no tolera la pregunta por la razón de la utilidad. No se puede cuestionar su valor de uso. Todo tiene que servir para algo, todo debe ser útil, es decir debe prestarse como instrumento para servir a algo más. El mundo de la fabricación funciona según la lógica de la razón instrumental, a saber “resultado óptimo con mínimo coste y esfuerzo posible” y su organización responde a la estructura burocrática.

¹³² ARENDT, H. (1993): *La condición humana*. Paidós, Barcelona.

La fabricación educativa aparece bajo distintos nombres en la literatura pedagógica. Instrucción, currículo, son términos que sugieren el deseo de ser fiel a una forma sistemática, evaluable y mensurable de las interacciones e intervenciones educativas. Implican una forma de educar como una producción planificada de enseñanza/aprendizaje. Entender la educación como un proceso de fabricación significa comprenderla desde la perspectiva del trabajo, pero no como acción. La educación es acción si rompe lo previsto, si sorprende. *El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable*¹³³.

Característica común a la acción y al discurso es la presencia del otro. Esa necesaria relación con los otros provoca que el actor social (y, por lo mismo el actor de la acción educativa) nunca puede ser meramente un agente, alguien activo que realiza la acción, sino al mismo tiempo un paciente, el que recibe la acción. Y esto vale tanto para el maestro como para el discípulo.

Desde este punto de vista el fenómeno educativo no es la fabricación de un ser nuevo, que es como se suele contemplar. En la fabricación, como ya hemos visto, el fabricante ya sabe de antemano qué es lo que quiere fabricar y cómo lo va a fabricar. La educación es una acción que tiene las siguientes características: pluralidad (alteridad), imprevisibilidad, novedad radical, fragilidad. La acción tiene lugar en el presente, por la acción se rompe el devenir incesante de la historia que sólo conoce hechos, no acontecimientos. Por la acción descubrimos que la historia no tiene un carácter lineal, que se puede quebrar. Este puede ser el punto de enlace entre la acción y la ética, ya que la acción puede ser revolucionaria y radical novedad rompiendo el “*continuum*” de la historia, dando una oportunidad a los vencidos. Si entendemos la educación como acción nos abrimos a ella como un acontecimiento. Bárcena, Mélich, (2000)¹³⁴.

Una educación que humanice la globalización

Necesitamos asumir creativamente el desarrollo tecnológico de la nueva sociedad de la información, y del conocimiento a través de una educación que produzca y capacite de acuerdo a la realidad concreta de cada país, pero a la vez que mediante una sólida formación ética y política brinde a las personas la posibilidad de actuar como agentes transformadores de su entorno. Frente a la descualificación y a la recualificación que Apple criticaba del sistema educativo proponemos con las palabras de Hutchins (1995)¹³⁵ la vuelta a una enseñanza humanista integral:

“Lo que necesitamos son instituciones especializadas y hombres no especializados. Necesitamos hombres que aunque sean especialistas, continúen siendo hombres y ciudadanos y sean idealmente capaces de pasar de una especialidad a otra según lo recomienden las necesidades

¹³³ ARENDT, H. (1993:202): Ibidem ant.

¹³⁴ BÁRCENA, F. MÉLICH, J. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.

¹³⁵ HUTCHINS, R. (1995): *Congreso de Fe y Alegría*. Venezuela.

de la comunidad. Necesitamos hombres que sean hombres y no máquinas”.

Proponemos una serie de posturas educativas y acciones que transformen la globalización en otra mundialización para la ciudadanía y la solidaridad. Sabemos que para ello hay que superar la visión productivo-tecnológica sustituyéndola por un concepto humano de la productividad basado en el desarrollo de la capacidad y la superación personal:

- Globalizar la acción educativa desde la especificidad de cada comunidad.
- Construir la unidad de lo educativo, acabando con las distinciones entre lo formal y lo informal, entre la vida y la escuela.
- Hacer explícitos los elementos políticos y éticos de la educación, rescatando las prácticas de solidaridad estructural y restaurando la justicia curricular desde la práctica del centro educativo.
- Reformular la idea de calidad de la educación, saliendo del discurso tecnocrático que construye la idea de calidad desde indicadores organizados en muchos organismos que influyen en los ministerios de educación. Esto implica lograr más autonomía escolar y educativa.
- Producir una hibridación consciente con las tecnologías productivas, sociales y culturales de los grupos populares, logrando un diálogo entre los procesos educativos y la realidad social en la que están insertos.
- Construir modelos pedagógicos para el aprendizaje y la apropiación de la tecnología desde un criterio más humano.
- Construir una formación media o politécnica no dualizada. Debemos ser conscientes de que la dualización se produce a nivel del conocimiento. Para evitarlo debemos trabajar en la construcción de lo público, buscando una escuela pública y democrática de calidad.
- Construir la comunidad educativa. Gestar procesos organizativos participativos de manera que haya posibilidad de contrarrestar los procesos de control técnico externo.
- Elaborar un proyecto de formación docente de largo plazo, permanente. Aunque la velocidad de los tiempos exige una permanente capacidad de cambio y adecuación, idear elementos teórico-prácticos que permitan renovar la acción sin evitar una permanencia de fondo.
- Nunca olvidar que somos seres inconclusos, siempre en construcción, y que necesitamos una pedagogía del diálogo y la participación.

7.6.2. Competencias educativas para una productividad centrada en el desarrollo de la capacidad

Para definir las vamos a vincular la teoría de la capacidad de Amartya Sen, (1997)¹³⁶ al concepto de educación como acción de Arendt (1993)¹³⁷. En la tabla que mostramos a continuación establecemos dos categorías: Las competencias educativas para una productividad centrada en el desarrollo de la capacidad individual y colectiva; Las competencias educativas para una productividad centrada en la maximización de la utilidad

Tabla comparativa entre competencias basadas en utilidad y en capacidad

LA PRODUCTIVIDAD COMO DESARROLLO DE LA CAPACIDAD INDIVIDUAL Y COLECTIVA	LA PRODUCTIVIDAD COMO MAXIMIZACIÓN DE LA UTILIDAD
La finalidad del proceso educativo es el desarrollo de la capacidad individual y la capacidad colectiva de la comunidad.	La finalidad del proceso educativo es el provecho y la utilidad máxima.
Se considera a los seres humanos como capaces de lograr modos de vida valiosos individualmente y para su comunidad.	Se considera a los seres humanos como maximizadores de la utilidad.
La capacidad se refleja en las combinaciones alternativas de los funcionamientos (modos de vida) que puede lograr, una persona y una sociedad o comunidad.	La utilidad es el modelo a partir del cual se construyen las competencias del alumnado para que luego funciones óptimamente como mínimos coste para la sociedad.
Los funcionamientos aluden a cualidades de la manera de vivir.	Las utilidades se refieren a términos cuantitativos de producción.
El bienestar social se evalúa desde la capacidad para llevar modos de vida valiosos. Los criterios de bienestar están determinados por el conjunto de capacidades que la persona ha podido desarrollar.	El bienestar social depende de la producción óptima de bienes y recursos que puedan satisfacer las preferencias y los intereses de las personas.
<u>Características del modelo educativo</u> <ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo de la capacidad personal implica dar prioridad a currículos abiertos que consideren las diferencias y características individuales. - El desarrollo de la capacidad colectiva de la comunidad o grupo requiere métodos que propicien la interacción y el diálogo. - Currículos flexibles para admitir lo personal desde la alteridad. - Lo importante son los procesos individuales y grupales no los resultados. 	<u>Características del modelo educativo</u> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación centralizada y generalización del currículo. - Máxima estructuración y claridad de organización curricular. - Modelo sistematizado que pueda ser evaluable y mensurable, en el que se dan prioridad a los resultados.
<u>Consecuencias</u> Ser productivos significa desarrollar competencias para lograr mejorar la calidad de nuestro modo de vida, personal y de la comunidad.	<u>Consecuencias</u> Se productivos significa ser eficientes en la creación de recursos y bienes que nos permitan satisfacer nuestros intereses personales.

¹³⁶ SEN, Amartya. (1997): Op.cit.

¹³⁷ ARENDT, H. (1993): Op.cit.

7.6.3. Productividad y principales corrientes en la Educación Artística

La productividad en la corriente expresionista

Vamos a localizar la corriente expresionista en las características establecidas en la tabla anterior.

CORRIENTE EXPRESIONISTA		
La productividad como desarrollo de la capacidad individual y colectiva.	La productividad como desarrollo de la capacidad individual.	Falta el desarrollo de la capacidad colectiva de la comunidad en el proceso educativo.
La finalidad del proceso educativo es el desarrollo de la capacidad individual y la capacidad colectiva de la comunidad.	El objetivo principal es el desarrollo de la capacidad individual expresiva y creativa del alumnado.	No se trabaja el desarrollo de la capacidad colectiva de la comunidad, en el proceso educativo. Se considera que llegará como consecuencia de la capacidad individual.
Se considera a los seres humanos como capaces de lograr modos de vida valiosos individualmente y para su comunidad.	Se considera a los seres humanos capaces de lograr modos de vida valiosos gracias al desarrollo de su creatividad y expresividad innatas.	Los modos de vida valiosos son procesos personales, no colectivos.
La capacidad se refleja en las combinaciones alternativas de los funcionamientos (modos de vida) que puede lograr, una persona y una sociedad o comunidad.	La creatividad proporciona a la persona la posibilidad de optar libremente para vivir de manera mucho más valiosa.	No se trabaja la creatividad social.
Los funcionamientos aluden a cualidades de la manera de vivir.	Las cualidades de los modos de vivir son resultado del desarrollo expresivo natural.	
El bienestar social se evalúa desde la capacidad para llevar modos de vida valiosos. Los criterios de bienestar están determinados por el conjunto de capacidades que la persona ha podido desarrollar.	El arte como medio ideal para el desarrollo de la creatividad y la expresión personal es clave para determinar los criterios de bienestar. Se centra en el hacer arte y sus beneficios terapéuticos individuales.	No se desarrolla la función social ni cognitiva del arte, como criterios para el bienestar individual y colectivo.
<u>Características del modelo educativo:</u> - El desarrollo de la capacidad personal implica dar prioridad a currículos abiertos que consideren las diferencias y características individuales.	<u>Características del modelo educativo:</u> - El desarrollo de la capacidad personal implica dar prioridad a currículos abiertos que consideren las diferencias y características individuales.	<u>Características del modelo educativo:</u> No se trabaja en el currículo el desarrollo de la capacidad colectiva de la comunidad o grupo. Currículos flexibles desde lo personal no están abiertos a interacciones con la comunidad y la sociedad.

<ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo de la capacidad colectiva de la comunidad o grupo requiere métodos que propicien la interacción y el diálogo. - Currículos flexibles para admitir lo personal desde la alteridad. - Lo importante son los procesos individuales y grupales no los resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículos flexibles para admitir lo personal. - Lo importante son los procesos individuales y grupales no los resultados. - Métodos que propician la interacción y el diálogo entre el profesorado y el sujeto alumno. - La evaluación se basa en métodos cualitativos y en procesos personales, nunca en los resultados. 	<p style="text-align: center;">Los métodos que propician la interacción y el diálogo se centran el sujeto no con la comunidad y el resto del grupo clase.</p>
<p><u>Consecuencias:</u></p> <p>Ser productivos significa desarrollar competencias para lograr mejorar la calidad de nuestro modo de vida, personal y de la comunidad.</p>	<p><u>Consecuencias:</u></p> <p>Ser productivos en esta concepción la educación artística significa desarrollar al máximo la capacidad natural expresiva y creativa del alumnado gracias al hacer arte des libertad.</p>	<p><u>Consecuencias:</u></p> <p>La consecuencia de la capacidad creativa y expresiva individual, y del hacer arte libremente será la mejora de la calidad de vida de la sociedad y de la humanidad. Es una consecuencia natural que no hay que desarrollar en el proceso educativo.</p>

La productividad en la corriente racionalista-científica

Vamos a localizarla en los dos modelos de productividad. Esta corriente sigue claramente el modelo de productividad centrado en la utilidad, como demostramos en la siguiente tabla:

LA CORRIENTE RACIONALISTA-CIENTÍFICA	
La productividad como maximización de la utilidad	La maximización del conocimiento artístico para su utilidad social
La finalidad del proceso educativo es el provecho y la utilidad máxima.	El arte se considera como una forma de conocimiento que produce inequívocamente utilidad social.
Se considera a los seres humanos como maximizadores de la utilidad.	La maximización de la utilidad se desarrolla desde: <ul style="list-style-type: none"> - El máximo conocimiento de todas las dimensiones de lo estético - La expertización como comunicadores visuales
La utilidad es el modelo a partir del cual se construyen las competencias del alumnado para que luego funciones óptimamente como mínimos coste para la sociedad.	Las dos tendencias que confluyen en esta corriente logran que los futuros trabajadores, a los que preparan en sus procesos educativos, logren funcionar óptimamente como expertos ya sea, en imagen o en todas las dimensiones del arte.
Las utilidades se refieren a términos cuantitativos de producción.	El objetivo consiste en lograr el máximo provecho en los resultados del alumnado y en sus habilidades cognitivas.
El bienestar social depende de la producción óptima de bienes y recursos que puedan satisfacer las preferencias y los intereses de las personas.	El arte como saber organizado permite su mayor utilidad en el sistema educativo y en la sociedad y responde mejor a los intereses y necesidades que exige el mercado laboral.
<u>Características del modelo educativo</u> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación centralizada y generalización del currículo. - Máxima estructuración y claridad de organización curricular. - Modelo sistematizado que pueda ser evaluable y mensurable, en el que se dan prioridad a los resultados. 	<u>Características del modelo educativo</u> <ul style="list-style-type: none"> - Organización y ordenación de las dimensiones de lo estético. - Todos los contenidos se estructuran y coordinan por un programa organizado y preparado por expertos. - Estandarización de métodos en aras de una uniformación disciplinar centrada en la eficiencia. - Los objetivos didácticos son preestablecidos como forma de control social para lograr productividades útiles. - La evaluación pone el énfasis en los resultados y en los métodos cuantitativos. - Los criterios de evaluación son objetivos y se clarifican y subdividen en diferentes subcategorías para las que se diseñan una serie de instrumentos de evaluación que están basados en comportamientos observables.
<u>Consecuencias</u> Ser productivos significa ser eficientes en la creación de recursos y bienes que nos permitan satisfacer nuestros intereses personales.	<u>Consecuencias</u> Ser productivos en esta corriente de educación artística significa lograr la máxima eficiencia en el conocimiento artístico en aras de la creación de expertos especialistas.

La productividad en la corriente reconstruccionista

La localización de la concepción de la educación artística que hemos llamado reconstruccionista nos lleva a unirla con las dos líneas de productividad: la centrada en el desarrollo de la capacidad pero desde un aspecto social que condiciona la capacidad individual del individuo a su “utilidad en la reconstrucción social” por lo que hay una búsqueda de eficiencia y resultados para la transformación de las relaciones sociales. En la siguiente tabla mostramos los puntos de unión con ambas teorías:

LA CORRIENTE RECONSTRUCCIONISTA		
La productividad como desarrollo de la capacidad individual y colectiva.	La productividad como maximización de la utilidad.	La productividad como desarrollo de la capacidad individual al servicio de la capacidad colectiva.
La finalidad del proceso educativo es el desarrollo de la capacidad individual y la capacidad colectiva de la comunidad.	La finalidad del proceso educativo es el provecho y la utilidad máxima.	La finalidad de la educación artística es transformar la vida del individuo y la sociedad gracias al cambio en las relaciones sociales. El arte tiene una gran utilidad para la reconstrucción social al proporcionar los medios para entender las representaciones de los mundos culturales y sociales.
Se considera a los seres humanos como capaces de lograr modos de vida valiosos individualmente y para su comunidad.	Se considera a los seres humanos como maximizadores de la utilidad.	Se considera al individuo en relación con su comunidad y contexto cultural.
La capacidad se refleja en las combinaciones alternativas de los funcionamientos (modos de vida) que puede lograr, una persona y una sociedad o comunidad.	La utilidad es el modelo a partir del cual se construyen las competencias del alumnado para que luego funciones óptimamente como mínimos coste para la sociedad.	Se desarrollan competencias para la complejidad y la ambigüedad con el fin de poder realizar yuxtaposiciones de identidades culturales, considerando la utilidad de las representaciones artísticas por su simbolización de contextos diversos culturales.
Los funcionamientos aluden a cualidades de la manera de vivir.	Las utilidades se refieren a términos cuantitativos de producción.	Se parte de una concepción holística de las personas insertas en su contexto cultural, por lo que los funcionamientos siempre se consideran desde el punto de vista colectivo.

<p>El bienestar social se evalúa desde la capacidad para llevar modos de vida valiosos.</p> <p>Los criterios de bienestar están determinados por el conjunto de capacidades que la persona ha podido desarrollar.</p>	<p>El bienestar social depende de la producción óptima de bienes y recursos que puedan satisfacer las preferencias y los intereses de las personas.</p>	<p>El bienestar social es resultado de un cambio en las relaciones sociales, basado en el reconocimiento de la diversidad e igualdad de derechos. El bienestar personal es supeditado al social.</p>
<p><u>Características del modelo educativo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo de la capacidad personal implica dar prioridad a currículos abiertos que consideren las diferencias y características individuales. - El desarrollo de la capacidad colectiva de la comunidad o grupo requiere métodos que propicien la interacción y el diálogo. - Currículos flexibles para admitir lo personal desde la alteridad. - Lo importante son los procesos individuales y grupales no los resultados. 	<p><u>Características del modelo educativo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación centralizada y generalización del currículo - Máxima estructuración y claridad de organización curricular. - Modelo sistematizado que pueda ser evaluable y mensurable, en el que se dan prioridad a los resultados. 	<p><u>Características del modelo educativo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El modelo educativo busca ajustarse lo más posible a la experiencia del alumnado y a la realidad sociocultural en la que desarrolla su vida. - Programa artístico articulado en torno a los conceptos de un enfoque integrando multiculturalismo y reconstrucción social. - Implicación comunidad en la escuela. - Currículo flexible basado en la interdisciplinariedad e interrelación entre materias. - La evaluación parte de una concepción compleja del aprendizaje basado en un proceso de interacción comunicativa, por lo que no se evalúan resultados sino procesos. - La búsqueda comprensión de los significados y constructos sociales hace que no se admitan instrumentos estandarizados de evaluación.
<p><u>Consecuencias</u></p> <p>Ser productivos significa desarrollar competencias para lograr mejorar la cualidad de nuestro modo de vida, personal y de la comunidad.</p>	<p><u>Consecuencias</u></p> <p>Se productivos significa ser eficientes en la creación de recursos y bienes que nos permitan satisfacer nuestros intereses personales.</p>	<p><u>Consecuencias</u></p> <p>Ser productivos significa ser eficientes transformadores de la realidad social para mejorar su cualidad de vida.</p>

7.7. COMPETENCIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

7.7.1. La sostenibilidad

El principio de sostenibilidad contiene la visión filosófica referida al derecho de las generaciones siguientes a disfrutar por lo menos del mismo bienestar actual. Generalmente se piensa que la sostenibilidad es nada más preservación y renovación de los recursos naturales. Pero ése es sólo un aspecto del desarrollo sustentable. En el paradigma se trata más bien de hallar alternativas para sustentar todas las formas de capital humano (social, cultural, psíquico, intelectual, financiero, medio ambiental...), pues despilfarrar cualquiera de ellas es despojar a las generaciones que vienen de sus oportunidades. Es la vida humana la que debe ser sustentada.

Sostenibilidad es el principio dinámico de la relación humana con el medio ambiente y con todo lo que abarca a lo social y a lo cultural. El principio ético de la centralidad de lo humano y el dinamismo de la Perspectiva de Género tienen un impacto político específico cuando se comprende que sostenibilidad no significa sostener los actuales niveles de pobreza y privación humanas. El presente miserable e inaceptable para la mayoría de los seres humanos debe ser transformado antes que ser sostenido. Lo que debe reconstituirse y sostenerse es el conjunto de oportunidades para la vida, no la privación humana. El principio de sostenibilidad es complejo y de difícil aplicación. Conceptualizarlo requiere valorar en primer lugar lo humano y ver todo lo demás en función de las mujeres, los hombres y sus comunidades. Así, la sostenibilidad contraviene los intereses de cualquier tipo que monopolicen el dispendio de bienes y recursos, el despilfarro y la destrucción de lo que se ha llamado capital humano. La sostenibilidad prefigura el acceso igualitario a las oportunidades de desarrollo, hoy y en el futuro. Es por ello el principio de la equidad intra-generacional e intergeneracional.

El Desarrollo Humano sostenible satisface las necesidades de la generación actual sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades. Entraña consideraciones de equidad generacional, asegurando el acceso a las oportunidades de generaciones futuras. Pero lo que se necesita transmitir no es tanto la existencia de una determinada riqueza productiva, como el potencial para lograr un nivel particular de Desarrollo Humano. Este nivel debe entrañar la ausencia de pobreza y privación. Lo que se necesita sostener es la oportunidad de la gente de plasmar libremente su capacidad básica.

Plantearse el problema de la sostenibilidad significa colocarse en un umbral en el cual, en este último periodo, se ha intentado acuñar un término que no tiene más de quince años, para paliar los profundos cambios culturales que comenzaron a ver los ambientalistas desde el año 1972, y que apenas vinieron a concretar en el informe *"Nuestro futuro común"*, del año 1987. En esta discusión se comenzó a cuestionar la idea de crecimiento como una ilusión, mostrando

que la identificación entre desarrollo y crecimiento es lo que ha posibilitado un desajuste planetario.

El cuestionamiento no se quedó sólo en el crecimiento y el progreso, sino que fueron surgiendo variadas concepciones de desarrollo sustentable, de acuerdo a las visiones que se daban sobre el ser humano y la naturaleza. Desde las iniciales –que buscaban la sostenibilidad ambiental- se desarrollaron posiciones que enfatizaban en el camino equivocado para construir el futuro y quienes ligaron el aumento de la desigualdad entre los individuos, los pueblos y las naciones a la sustentabilidad.

En el último periodo emergen posiciones que ligan la sustentabilidad a los derechos de los pueblos, a una redistribución de los beneficios y, por tanto a la satisfacción de los derechos sociales en una forma holística, ya que en alguna medida el uso desigual e injusto de los recursos para los diferentes países tiene que ver con la capacidad económica heredada, y ello contribuye a profundizar las desigualdades. Y es allí donde los modelos de desarrollo parten de una desigualdad naturalizada que incrementa las desigualdades previas, generando un proceso de hacer más ricos a los ya ricos y más pobres a los pobres.

Por ello hablar de sustentabilidad hoy significa no sólo plantearnos el problema desde una mirada económica en su versión de desarrollo ambiental, de contaminación y costo ecológico o tecnológico, de producción de tecnologías limpias. Plantearnos el problema de la sustentabilidad implica un nuevo enfoque holístico, donde lo humano esté fuertemente comprometido.

La sostenibilidad como categoría histórica del desarrollo

En el año 1972 el Club de Roma, asesorado por *Massachusetts Institute of Technology*, retomaron los principios de Malthus para actualizarlos, hicieron una proyección en computador de hacia donde iba el planeta y encontraron que ese crecimiento exponencial llevaba el mundo cada vez más cerca de los límites del crecimiento, colocando seriamente en entredicho el futuro de la humanidad. Allí se demuestra como el 80% de la energía consumida procede de fuentes limitadas, no renovables y destinadas a desaparecer. Igualmente plantean que es posible modificar esa tendencia del crecimiento, exigiendo que se establezcan unas normas de estabilidad económica y ecológica que puedan ser mantenidas por mucho tiempo. De ahí sale la concepción de “equilibrio global”, en el cual las necesidades materiales de cada cual puedan ser satisfechas en igualdad de oportunidades para realizar sus potencialidades humanas.

En la década del 70 se abre un periodo en el cual la “revolución verde” anuncia que es posible una mayor producción de alimentos con la tecnología genética. Consideran que en un futuro cercano la humanidad tendrá una superproducción de alimentos. Paralelo a esto surgen otra serie de corrientes que ven en el uso tecnológico en procesos culturales, un gran desarrollo y posibilidad para la humanidad.

Durante la década del 70, los grupos ecológicos responden al tipo de desarrollo que se venía implementando en el campo mostrando cómo se

producía una desertificación, una deforestación y reducción de los cardúmenes de peces. Igualmente muestran como la “revolución verde” está produciendo unos tipos de consumo que, se acepta, pueden ser mayores, pero es un proceso en el cual se ha venido industrializando el campo, generando un tipo de alimentación que puede tener grandes consecuencias para los grupos humanos que los consuman.

Señalan que el éxito de la “revolución verde” está fundado en los transgénicos, los agrotóxicos y en la manera como depreda el campo, inviabiliza el tipo de técnica utilizada por los campesinos, acaba los productos nativos, y coloca a los habitantes del agro a depender de la multinacionales, que desarrolla un tipo de agricultura industrial donde se mueven fuertes intereses económicos.

Como consecuencia de esto se producen en Europa excedentes y en África, hambrunas. De ahí se desarrolla el planteamiento de la “agricultura ecológica” como respuesta a la “revolución verde”. Los principios de la agricultura ecológica podrían sintetizarse como “ecológicamente sustentable, económicamente viable, socialmente justa, culturalmente adaptada y técnicamente apropiada”.

El punto de inflexión está marcado por la conferencia de Estocolmo de las Naciones Unidas en 1972, en la cual se planteaban todos estos problemas señalados anteriormente, pero de una manera institucional, buscando trazar políticas globales. El tema central de la reunión fue colocarle límites al crecimiento. Se va formando una idea de sostenibilidad en la cual su fundamento es la biodiversidad: interdependencia de todos con todos.

En 1983 se crea la “Comisión Brundtland” de las Naciones Unidas – llamada así por el nombre de su director, el ex primer ministro de Noruega- para trabajar el problema de la crisis energética; y la Comisión de medio Ambiente termina su informe en 1987 con el título “Nuestro Futuro Común”. El primero que define como desarrollo sostenido, sostenible o sustentable, “aquel que satisfaciendo necesidades actuales deja las condiciones naturales en condiciones de satisfacer las necesidades futuras”.

Dentro del concepto de desarrollo sostenible aparece el énfasis en el consumo como peligro y se señala que si todos los habitantes de la tierra consumiéramos como un americano medio, el planeta colapsaría. Por ello se coloca la fuerza en advertir del tipo de ser humano que se construye con un tipo de desarrollo centrado en el consumo.

Durante la década del 80 aparece con mucha insistencia en ese horizonte de consumo la idea de que no se puede hablar de desarrollo sin tomar en cuenta las condiciones de pobreza de las personas que son directamente afectadas por la manera como se entiende el desarrollo. Igualmente surge una corriente que va a plantear el desarrollo humano como una revolución cultural, ya que propone la transformación de muchos de los valores considerados como intocables, se reemplaza el concepto del tener por el ser, la cantidad de bienes por la calidad de vida.

La Cumbre de Río

Se realiza en 1992 teniendo como grandes temas el Medio Ambiente y Desarrollo.

Río va a definir la sustentabilidad como ambiental y social “*Es la capacidad de responder equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras*” (Principio 3).

Esta cumbre abre una idea de sustentabilidad como parte de los problemas globales, en los cuales el mundo es concebido como un sistema global interrelacionado, que va a desarrollar, ampliar y criticar a los largo de toda la década y que tiene tres componentes:

- La sostenibilidad ecológica. Cuando el ecosistema puede mantener aquellos elementos que le garantizan su supervivencia a largo plazo.
- La sostenibilidad económica. Cuando los recursos materiales se gestionan de tal manera, que hacen viable y necesario mantener el sistema económico y el modelo de desarrollo.
- La sostenibilidad social. Cuando los costos y beneficios son reorganizados entre la población actual y se garantizan para las futuras generaciones.

En ese sentido se habla del equilibrio entre las “*tres e*”: ecología, eficiencia económica, y equidad. Estos tres elementos trabajados de múltiples maneras, han ido conformando lo que en esta década se ha denominado como el triángulo de la sustentabilidad.

La sostenibilidad ambiental (Séptimo Objetivo de Desarrollo del Milenio)¹³⁸

Garantizar la sostenibilidad ambiental requiere conseguir patrones de desarrollo sostenible y conservar la capacidad de producción de los ecosistemas naturales para las generaciones futuras.

Este objetivo es importante para la consecución del resto de los objetivos del milenio, a continuación transcribimos un cuadro que lo explica. PNUD, IDH (2003:125):

¹³⁸ PNUD. (2003): *Informe Desarrollo Humano*. Madrid, Ediciones Mundo Prensa.

OBJETIVOS	RELACIÓN CON EL MEDIO AMBIENTE
1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.	El sustento y la seguridad alimentaria de los pobres dependen a menudo de los bienes y servicios del ecosistema. Los pobres suelen tener pocos derechos sobre los recursos ambientales y un acceso inadecuado a los mercados, a la toma de decisiones y a la información ambiental, lo que limita su capacidad de proteger el medio ambiente y mejorar su sustento y su bienestar. La falta de acceso a los servicios energéticos también limita las oportunidades de producción especialmente en las zonas rurales.
2. Lograr la educación primaria universal.	El tiempo dedicado a buscar agua y leña reduce el tiempo para la educación. Además la falta de energía, agua y servicios sanitarios en lo rural desanima a maestros cualificados a trabajar entre los pobres.
3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.	Generalmente son las mujeres y las niñas las que cargan con la recogida de agua y combustible, lo que reduce el tiempo y las oportunidades de que disponen para la formación, alfabetización y realización de actividades generadoras de beneficios. A menudo las mujeres tienen menos derechos que los hombres y carecen de tenencia segura de la tierra y otros recursos naturales, lo que limita sus oportunidades y capacidad para acceder a bienes de producción.
4. Reducir la mortalidad infantil.	Las enfermedades ligadas a la suciedad del agua y a una higiene inadecuada (como la diarrea) y las infecciones respiratorias relacionadas con la contaminación son las principales responsables de la mortalidad de niños menores de cinco años la falta de combustible para hervir el agua también contribuye a la existencia de enfermedades transmitidas a través del agua que se pueden prevenir.
5. Mejorar la salud materna.	Respirar aire contaminado en el interior de las viviendas y transportar grandes cargas de agua y leña perjudica la salud de las mujeres, que como consecuencia de ello pueden tener más problemas y complicaciones durante el embarazo. Sin energía para iluminación ni refrigeración y si condiciones higiénicas adecuadas, la atención médica es muy precaria, especialmente en las zonas rurales.
6. Combatir las principales enfermedades.	Hasta el 20% de las enfermedades que afectan a los países en desarrollo puede deberse a factores de riesgo ambiental (tal y como sucede con la malaria y las infecciones parasitarias). Las medidas preventivas para reducir tales peligros son tan importantes como el tratamiento en sí y a menudo son más rentables. Las nuevas medicinas obtenidas de la biodiversidad son una promesa para luchar contra las principales enfermedades.
7. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.	Muchos problemas ambientales mundiales (el cambio climático, la pérdida de la diversidad de especies, el agotamiento de las reservas pesqueras mundiales) únicamente pueden solucionarse mediante asociaciones entre países ricos y pobres. Así mismo, las inversiones depredadoras de recursos naturales pueden hacer aumentar la sobreexplotación de los activos medioambientales en los países pobres.

Debilidades institucionales que impiden la sostenibilidad

Muchos problemas ambientales tienen su origen en fallos institucionales y en la debilidad de la gobernabilidad. Cabe destacar tres debilidades institucionales especialmente importantes para la gestión ambiental:

1. La existencia de derechos de propiedad y uso inadecuados.
2. La falta de información y de oportunidades para que los implicados locales participen en la toma de decisiones.
3. La escasa implantación y supervisión de las normas ambientales.

Propiedad intelectual y biodiversidad¹³⁹

Vamos a detenernos en el punto 1: “Derechos de propiedad y uso inadecuado”.

A través de la organización Mundial del Comercio (OMC) se está imponiendo a nivel global un acuerdo sobre propiedad intelectual que fuerza sobre todo a países del Sur a modificar sus legislaciones, de acuerdo a las necesidades y conveniencias de los países y multinacionales del Norte. Al respecto, es preciso recordar que la estructura del Acuerdo sobre Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el comercio (conocido por TRIPs) fue pensada y formulada por coaliciones de empresas como IPC (en Estados Unidos), Keidanren (en Japón), UNICE (en Europa) para imponer valores e intereses de las transnacionales del Norte sobre diversas sociedades y culturas del mundo, dejando al margen cualquier otro tipo de intereses, fueran éticos, ecológicos y sociales. Se puede afirmar que los TRIPs constituyen un paso final de una serie de vallados que ha padecido el Sur (que desde el colonialismo ha visto tierras y bosques delimitados y convertidos de bienes comunes en mercancías) y que ahora asiste a la delimitación de la biodiversidad y el conocimiento mediante derechos de propiedad intelectual.

La biodiversidad siempre ha sido un recurso poseído y utilizado en común por los habitantes de un territorio dado, que habitualmente toman en cuenta factores como la sustentabilidad, combinando su uso con su preservación. El uso de la naturaleza y los cambios que en ella se produzcan tanto por esfuerzos individuales como colectivos, son considerados fenómenos sociales y no individuales. En consecuencia, no sólo la biodiversidad sino también su utilización constituye un bien común, libremente intercambiado dentro de las comunidades y entre ellas.

Las innovaciones han sido integradas a ese conjunto común de conocimientos sobre los recursos que ha pasado a través de los siglos de generación en generación, y han sido adoptadas para nuevos usos, contribuyendo inmensamente a la diversidad de los cultivos agrícolas y plantas medicinales que existen hoy en la tierra. Pero el concepto de propiedad individual sobre los recursos o los conocimientos –ajeno a los productores de

¹³⁹ GUIA DEL MUNDO. (2003-2004): *El mundo visto desde el Sur*. Montevideo, Uruguay. ITEM. Instituto del Tercer Mundo.

este saber- promueve la usurpación del conocimiento de los pueblos indígenas, con graves consecuencias para ellos y la conservación de la diversidad.

Más aún, en la era de la globalización las tierras comunales son privatizadas y el poder de las comunidades es debilitado por una delimitación en que la propia vida se transforma en propiedad privada de empresas, ya que los sistemas de los derechos de propiedad intelectual permiten cercar tanto biodiversidad como conocimiento y, jurídicamente, la empresa es considerada como la única forma de asociación con existencia legal. La actual toma de posesión de la diversidad biológica y el conocimiento ancestral se basan en la estrategia de desprender la tierra y la biodiversidad de toda relación con los pueblos que no pertenecen al mundo desarrollado.

El concepto eurocéntrico de la propiedad sólo considera inversión al empleo de capital, al tiempo que supone que las ganancias de él derivadas son le único derecho que necesita protección. Cuando se aplica a la biodiversidad ese concepto tan restringido se transforma en un mecanismo para negar el valor intrínseco de diversas especies, así como a las innovaciones y los derechos previos de las comunidades que hoy los usan. Al basarse en la creencia de que el conocimiento es producto de la creatividad individual y en un sistema de creación y acumulación de conocimientos de Occidente, la base de recursos es considerada –por el sistema occidental- mera “materia prima”. Según este paradigma, los derechos de propiedad sobre los productos de la mente, de modo que el conocimiento y la creatividad son tan estrechamente definidos que ignoran la creatividad de la naturaleza y de sistemas de conocimiento no occidentales.

El derecho de propiedad intelectual tiene un impacto directo sobre los derechos previos de las comunidades, ya que permite la usurpación de conocimiento indígena, que mediante una pequeña modificación pasa a ser considerado como invención occidental. Se sanciona así, a través de los TRIPs, la piratería de la innovación acumulativa realizada por millones de personas durante miles de años. Países como Estados Unidos, donde existe la mayor cantidad de solicitudes de patente de innovaciones indígenas, no reconocen el conocimiento de otros países como arte previo, permitiendo la apropiación –por científicos y empresarios- de la biodiversidad y conocimiento de otras culturas.

Múltiples modelos de sostenibilidad

Visión eco-holística

En esta visión la naturaleza tiene una unidad sistémica y cada uno de sus procesos es parte de una cadena que debe respetarse y protegerse. Se ha producido una crisis por la mirada de la cultura occidental, que ha construido una objetivización de la naturaleza por la ciencia moderna reduccionista y su explotación como recurso por las economías de mercado, generando una mercantilización de la naturaleza.

En su planteamiento la investigación debe estar orientada a la existencia de esos sistemas de producción tradicional y a lograr que se pueda convivir en

armonía y unidad con la naturaleza. Para ellos la tecnología actual es una intervención perturbadora al orden natural y, en alguna manera, una occidentalización de los sistemas productivos. Las culturas tradicionales del Sur están llamadas a salvar el Norte, convirtiéndolas en una unidad en la que el Norte debe entender que le corresponde convertirse en un eslabón de unidad de la cadena, donde el ser humano es parte de ella, no su rey. Para ellos la sustentabilidad es un intento liberal por reconciliar crecimiento y ambiente manteniendo intacto el poder occidental.

Por eso su lema fundamental es: volver a la unidad de la naturaleza.

Desarrollo sustentable desde la base material construida

En esta visión, el proyecto general es de progreso y de construcción de una civilización cada vez más avanzada. Para ellos una ecología sana es una buena economía, y si los deseos humanos son ilimitados la calidad de vida va a consistir en la posesión material de lo que se desea.

Para ellos la tecnología es hoy el instrumento fundamental con cual se reestructuran y se reorganizan no sólo los procesos productivos sino toda la sociedad y por eso ella misma no establece diferencias sino que es potencialidad para todos, en cuanto haya existido una preocupación de dotar de las bases educativas y del conocimiento necesario para que se desarrolle. Por ello no está negada para nadie. Todos tienen acceso si tienen los pre-requisitos básicos centrados en los procesos de conocimiento.

Las relaciones Norte-Sur son entendidas como el jalonamiento que el Norte debe producir en el Sur de manera que le permita a éste transnacionalizar su mundo, ya que su atraso es fundamentalmente una dificultad tecnológica. En este sentido la ayuda del Norte debe estar orientada a desarrollar las potencialidades de los pobres y jóvenes, quienes pueden reconvertir su futuro desde las nuevas posibilidades que otorga la formación tecnológica.

Su lema sería que los patrones del consumo del Norte no son negociables, sino extensibles al mundo del Sur.

Planeta azul

Para esta posición, el crecimiento no es el problema de la sustentabilidad, es parte de la solución, porque es la única manera de enfrentar los problemas de equidad y la co-responsabilidad planetaria. Pero ese crecimiento debe ser responsable de la tierra.

Para ellos el lugar de la tecnología está en que pueda tener un desarrollo limpio, haciendo que se limite al máximo la producción de residuos y agentes contaminantes. Se trata de lograr que los residuos generados por la actividad humana sean equivalentes a las capacidades de asimilación natural. En este sentido, no encuentran límites al consumo ni al crecimiento, ya que confían que el progreso técnico siempre estará un paso adelante presentando soluciones.

Para esta posición los peligros ambientales y la pobreza no son parte de los efectos y de la manera como el Norte ha generado su tecnología y su modelo de desarrollo. Para ellos los problemas del Sur son problemas inherentes a la manera como el Sur ha asumido su desarrollo histórico, en donde aparece con fuerza una insuficiencia de capital, un atraso tecnológico y una carencia de conocimientos. Por ello el papel del Norte es este momento es transferir su capacidad de conocimiento al mundo del Sur para que este pueda comenzar a crecer con sustentabilidad.

Su lema sería: producir más con menos.

La sustentabilidad como problema cultural

En esta mirada se hace énfasis en que el orden humano no coincide con el ecosistémico y en esa no-coincidencia se hace indispensable entender el orden humano como natural. El problema no es aprender a conservar sino aprender a transformar bien. Esto significa un acople entre lo humano y lo natural. Consiste en considerar a la tecnología como parte del cambio cultural y lograr un entendimiento entre la naturaleza, lo humano y lo tecnológico.

En esta mirada las desventajas del Sur frente al Norte no pueden ser explicables sólo desde los procesos productivos. Son desventajas comparativas que han sido construidas en un largo proceso de colonialismo que permitió mayor acumulación en el Norte a costa de crear desventajas para el desarrollo del Sur. Por ello hay que encontrar los mecanismos de paliar los costos de ese proceso colonial. En cuanto el acceso a la tecnología no se debe hacer por el simple proceso de transferencia, sino que se deben generar procesos de adaptación.

Su lema sería “acceso a la tecnología con endogenización”.

Otro desarrollo

Plantear el problema de la sustentabilidad significa, ante todo, encontrar las raíces históricas que no deben ser olvidadas en medio de la aceleración de los cambios productivos, ya que ha sido un acceso al desarrollo construido desde la injusticia. Por eso la sostenibilidad debe entenderse como una resistencia a esas formas de desarrollo que siguen teniendo como base la injusticia.

El problema de lo tecnológico sólo puede ser pensado si propicia un cambio en las condiciones de justicia e injusticia en las cuales se desarrollan socialmente el entramado de las nuevas formas productivas. Esto significa también un encuentro cultural entre las tecnologías propias y las tecnologías blandas y duras generadas en el alto desarrollo científico. Sólo un encuentro respetuoso de estos procesos y construyendo justicia hará posible un cambio.

El espacio construido por el Norte para el control de la naturaleza y su uso están dados bajo bases oligárquicas. Tiene una estructura básica en donde el Norte no quiere reconocer la manera histórica como ha sido construida esa

diferencia, que hoy es naturalizada e intenta simplemente reducir las cargas para mantener un modelo de desarrollo. Por ello el Norte debe pagar su deuda ambiental y biotecnológica para reordenar las nuevas formas de la existencia mundial.

Es necesario no sólo construir justicia sino multiculturalidad y una construcción planetaria del bien común. No es sólo redistribución del desarrollo, sino dejar paso a otras concepciones del desarrollo.

El lema sería: “La tierra nuestra casa común, en justicia y sin desigualdad”.

Posiciones Post-marxistas

Se considera que todos los procesos van hacia la construcción del capital ecológico, para el que la naturaleza no es sólo una fuente de materia prima sino tiene valor en sí misma.

Este capital se reproduce y lo hace a costa de la condiciones de producción. Cualquier elemento es tratado como mercancía al degradar y destruir sus propias condiciones de producción (lluvia ácida, salinización, ruptura de la capa de ozono). El capital las asume para mantener la ganancia, por ello acelera la tecnología, abarata las materias primas y disminuye los salarios. Esto se logra con el nuevo tipo de intervención estatal, que garantiza las nuevas condiciones de ganancia capitalista.

La tecnología genera valor como construcción cultural y en este sentido ella debe ser vista en procesos históricos relacionales. Los llamados conocimientos tradicionales se convierten en un complemento útil en la conquista científica de la biodiversidad. Las comunidades del antiguo tercer mundo son articuladas a un proceso global de capital donde el mundo del Norte tiene la tecnología y el mundo del Sur la naturaleza. Algunas de estas comunidades son articuladas en lagunas estrategias productivas alternativas de sustentabilidad ecológica y respetando el entorno cultural, pero se pierde de fondo que se está articulado a una readequación del capital que se redefine redefiniendo la naturaleza. Por ello se genera una ecología de supervivencia, buscando hacer conscientes a los pobres de la necesidad de conservar los recursos.

Su lema es: “Asistimos al surgimiento del capital ecológico para la biotecnología”.

Reinvención de la naturaleza

En esta posición en la que se mueven algunos sectores críticos post-marxistas para explicar las nuevas realidades, el fundamento reside en que para ellos la ciencia es una pieza en el tránsito entre naturaleza y cultura y ella toma forma de múltiples discursos. Pero este mundo no es sólo objetividad, ya que la ciencia se convierte en un discurso político de suma importancia en estos tiempos. Bajo él aparecen las nuevas relaciones sociales capitalistas, haciendo

que el trabajo científico deje de ser neutro. La naturaleza deja de existir como dad, comienza a ser construida, se cambia la frontera entre naturaleza y cultura y tienen que ser reinterpretadas. En este sentido los organismos son la articulación de elementos orgánicos, elementos tecnológicos y elementos textuales, haciendo que surja una unidad entre lo orgánico y lo tecnológico, abriendo nuevas fronteras de la posibilidad de lo humano. Dicen sus teóricos que las relaciones entre Norte-Sur están mediatizadas por el desarrollo de la biotecnología.

Su lema es: “La naturaleza está siendo re-creada por la tecnología y exige nuevas lecturas”.

La hibridación

Desde esta visión hemos asistido en la historia de la humanidad al surgimiento de tres naturalezas: una orgánica (hasta el siglo XVI) una capitalizada (entre los siglos XVII y XX), y una naturaleza construida (que es a partir de finales del siglo XX y principios del siglo XXI). Todas están atravesadas por profundas relaciones de poder.

Actualmente asistimos a la posibilidad de diseñar estrategias científico-tecnológicas que permitan la utilización de la creatividad local, en donde se genera un pluralismo tecnológico dándose una integración de las nuevas tecnologías con las ya existentes, articulando esos nuevos desarrollos a conocimientos populares tradicionales y alternativos. Con ello la base tecnológica desde la cual se construye es una base compleja de tipo híbrido.

En esta revaloración de la biodiversidad y del conocimiento popular y tradicional, es necesario que surja un nuevo lenguaje de autoafirmación, en donde el mundo del Sur no debe someterse pasivamente sino que debe reposicionar los espacios en donde se definen estos procesos. Por eso el discurso de desarrollo sostenible es inadecuado para encarar este desafío, ya que él es sólo la cara amable de la internacionalización del capital ecológico y la reinención de la naturaleza y la vida al servicio del capital.

El lema de este grupo es: “La nueva tecnología con un soporte híbrido desde la tradición y la creación de un nuevo poder”.

Hibridación religiosa

Está basada en la teoría que desarrolla Schumacher, (1989:136-153)¹⁴⁰.

Se plantea que ha existido una sobrevaloración del poder de la razón humana, construyéndose una concepción omnipotente de la ciencia y la tecnología que ha ocasionado el rompimiento del equilibrio entre desarrollo y crecimiento.

¹⁴⁰ SCHUMACHER. (1989): “La edad de la abundancia, una concepción cristiana. La economía budista”. DALY, H. E. (comp). *Economía, ecología y ética*. México. Fondo de Cultura Económica.

La tecnología es entendida como parte de este “*continuum*” de la ciencia que generó una apropiación desigual de los bienes y, por lo tanto, al darse sin ninguna regulación ética, hace que se termine en el proyecto no al servicio de toda la humanidad, sino de unos cuantos, olvidándose que el hombre debe hacer uso de las cosas sólo en cuanto le ayuden a alcanzar el fin supremo y debe alejarse de ellas sólo en la medida en que lo perjudique. Por ello, se ha generado un sistema científico tecnológico perverso, con profundos costos éticos.

En esta medida la transformación no es un problema simplemente de relaciones Norte-Sur sino debe partir del proceso de equidad entre el hombre y el cosmos.

El lema de esta visión: “La primera manifestación de la divinidad es la vida, debemos mantenerla”.

Saber cuidar como ética de lo humano

Esta posición es desarrollada por Leonardo Boff en el libro: “*Saber cuidar. Ética do humano- compaixão pe la terra*”, (1999)¹⁴¹.

El proyecto de humanidad fundado en el crecimiento y el desarrollo como ha venido siendo entendido, ha sacrificado a las dos terceras partes de la humanidad, ha ido acabando los recursos del planeta y ha comprometido el futuro de las nuevas generaciones a pesar de las definiciones de la sostenibilidad, y hemos terminado generando una civilización del caos. A la vez ha ido construyéndose una cultura de la decadencia creándose en los humanos de este tiempo el complejo de divinidad, es decir, nos comportamos como si fuésemos dioses.

La tecnología ha generado la sociedad del conocimiento y la comunicación; a medida que hemos avanzado tecnológicamente en la producción mayor de bienes y servicios materiales, se han producido más pobres y excluidos. Por eso se ha instaurado en el imaginario de las personas un mundo con más aparatos electrónicos y con herramientas cada vez más virtuales, pero cada vez más descuidados de las personas, de los otros, de los excluidos, de los niños, de los animales y especialmente de nuestra grande y generosa madre tierra.

Por eso no queda sino un planteamiento para Norte y Sur, la capacidad de otro modo de ser fundado en el cuidado, como crítica a nuestra civilización agonizante y principio inspirador de un nuevo modo de convivencia, que estaría centrado en las siguientes características: el amor como fenómeno biológico, la justa medida como regla de oro, la ternura vital, la caricia esencia, la cordialidad fundamental, la convivencia necesaria, y la compasión radical.

Su lema pudiera ser: “Voces diferentes encargadas del cuidado esencial”.

¹⁴¹ BOFF, L. (1999): *Saber cuidar. Ética do humano- compaixão pe la terra*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.

7.7.2. Dimensiones de la sostenibilidad en el Desarrollo Humano

La sostenibilidad y otro desarrollo también son subjetivos. En ese sentido, se hace necesario trabajar la dimensión espiritual en la lógica de los que algunos autores han llamado la “ecología del yo” (saber vivir), que se refiere a la integralidad y la manera como el ser es capaz de recuperar todas las dimensiones de su vida y construir un proyecto con vocación de nuevo humanismo coherente con nuevos procesos de entender, de hacer, de sentir, de relacionarse, de disfrutar.

Introducir en todos los centros las tres “erres” del ambientalismo. Considero que una de las tareas centrales del comenzar a hacer real el saber cuidar va a ser la capacidad, en la vida práctica de nuestros centros, de construir tres hábitos que deben comenzar a hacerse visibles en nuestro intento de construir otra manera de relacionarnos con la naturaleza: RECICLAR, REUTILIZAR y REDUCIR CONSUMO.

La sostenibilidad no se puede interpretar como simplemente referida al manejo racional del medio ambiente, sino que debe aludir a un proceso de desenvolvimiento social basado en la interacción constructiva y sinérgica de las dimensiones ambiental, económica, productiva, socio-cultural y política, sobre la base tecnológica e institucional de la sociedad, respetando y motivando las diferencias culturales, enriquecidas a través de la comunicación y el sentido de la tolerancia.

Sostenibilidad implica un crecimiento económico con equidad social; la plena participación ciudadana en convivencia pacífica en la diversidad cultural y en armonía con la naturaleza; y la transformación de los métodos de producción y de los patrones de consumo respetando el equilibrio y mejorando la base ecológica que se recibe.

La sostenibilidad como una nueva forma de convivencia con la naturaleza

Beatriz García (2002)¹⁴² nos define como seres sociales cuya identidad se construye desde la interacción con los otros y con el ambiente. Convivimos con otros seres humanos y con otras especies en un espacio con el que también establecemos relaciones de interdependencia.

La relación con la naturaleza se ha venido interpretando desde una visión antropocéntrica propia del racionalismo occidental, donde se concibe el hombre como dominador quien extrae y transforma los bienes renovables y no renovables que la naturaleza nos proporciona: hombre y naturaleza separados, cuya relación se establece en términos de utilización para el beneficio humano. Esta tesis se erigió de la mano del proceso de industrialización capitalista, en la que la fábrica se constituyó en el medio de transformación de las materias

¹⁴² GARCIA, B. (2002): *Convivir con los otros y la naturaleza*. Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría.

primas para la producción de bienes dedicados a la satisfacción de las necesidades de las sociedades. Mas adelante, en las sociedades del conocimiento, caracterizadas, entre otras cosas por los avances tecnológicos y científicos, se mantiene una visión de la naturaleza equidistante, como espacio donde se desarrolla la vida, de donde se toman los recursos, pero muchas veces sin conciencia de él.

La naturaleza se asumió como infinita, inagotable, como lugar donde el ser humano habita y se rige su obra; y en consecuencia el ser humano, en busca de mayor bienestar y desde el poder que le confieren todas sus capacidades, se constituyó en depredador al no colocar límites y no medir las repercusiones de su intervención en ella.

La crisis ambientalista ha demostrado lo errado de esta tesis. Gracias al aporte que introduce la ecología, especialmente la ecología social, y a las preocupaciones que ha generado la crisis ambiental y energética provocada por el capitalismo avasallante, se produce una interpretación distinta sobre el ambiente y las relaciones con los seres humanos. La ecología propone considerar el medio natural y el social como dos bloques fuertemente interrelacionados, comprendidos en un sistema más amplio, asumiendo que el ser humano forma parte del entorno y que por tanto no se puede separar lo social de lo natural. Cañal, (1985)¹⁴³.

Desde este enfoque, los seres humanos y las sociedades que hemos constituido, con sus estructuras políticas, sociales y económicas, no sólo y simplemente ocupamos un espacio, sino que estamos vinculados a él en un sistema de relaciones, donde toda acción que se produce dentro de él, genera repercusiones mutuas. La visión antropocéntrica que predomina en la cultura occidental y que señala al hombre como centro de la naturaleza, da paso a una interpretación del ser humano como una parte más de ella, como una especie diferente que convive con otras en un mismo espacio.

La acción del ser humano en el medio tiene consecuencias sobre su funcionamiento; por tanto, esta acción debe salvaguardar el equilibrio propio del ambiente que permite la continuidad de la vida en él, debe orientarse hacia la búsqueda del bienestar de todos: seres vivos y medio físico. Si bien la búsqueda del crecimiento y bienestar económico ha sido el motor que ha dinamizado las relaciones de los seres humanos entre sí y con el medio, ahora es cada vez más urgente transformar ese "motor" para que vaya de la mano con la preservación de la vida en el conjunto social y ambiental. Ahora la búsqueda debe trascender el crecimiento económico y avanzar hacia el desarrollo sustentable, entendido como proceso humano e integral de mejora progresiva de la calidad de vida, sin exclusiones sociales, cuyo centro es la persona en toda su diversidad y complejidad, permanente en el tiempo y respetuoso del equilibrio ecológico (FE y ALEGRÍA 1999)¹⁴⁴.

¹⁴³ CAÑAL, P. (1985): "Ecología y escuela. Teoría y práctica de la educación ambiental. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, Editorial Laia.

¹⁴⁴ FE y ALEGRÍA. (1999): "Educación y tecnología para un desarrollo sustentable y demandas del mundo del trabajo". Documento final del XXX Congreso Internacional. Quito, Ecuador.

Esta interpretación de la ecología social, salvando las distancias, recupera de algún modo la cosmovisión de las etnias indígenas americanas, y se acerca también en alguna medida al legado de las culturas orientales y africanas. Los indígenas americanos veneran, respetan y mantienen una actitud de receptividad con respecto a la naturaleza; no de dominio ni de determinación; su dimensión es estética, espiritual, intuitiva, que algunos han identificado como rasgos femeninos y maternos. Beck y Schmirber, (1996)¹⁴⁵. Ellos comprenden que la naturaleza y el ser humano somos uno, para los indígenas la tierra es madre, y todos los seres que la habitamos somos hermanos. Sobre el significado de la naturaleza para los indígenas cito textualmente las palabras del jefe Piel Roja Sealth ante la intención del presidente de los Estados Unidos en 1854 de comprar sus tierras:

“¿Cómo se puede comprar o vender el firmamento, ni aún el calor de la tierra? Dicha idea nos es desconocida. Si no somos dueños de la frescura del aire ni del fulgor de las aguas, ¿Cómo podrán ustedes comprarlos? (...) ‘esto sabemos: la tierra no pertenece al hombre, el hombre pertenece a la tierra...el hombre no tejó la trama de la vida, él es sólo un hilo. Lo que hace con la trama se lo hace a sí mismo” (Citado en Pérez Esclarín, 2000:23)¹⁴⁶.

No se trata sólo de adquirir comportamientos conservacionistas, pues esto es absolutamente insuficiente; se trata de transformar una concepción de vida donde la convivencia se privilegie ante la tendencia a la dominación del ambiente y también de los seres humanos.

Descubrir el medio natural del que formamos parte también pasa por varios aprendizajes. Uno de ellos tiene que ver con la percepción del entorno; se trata de que es necesario hacer conciencia de la existencia del espacio físico: la tierra, el aire, el sol, el firmamento, los animales y demás seres vivos; hacer conciencia de que formamos parte de un lugar grande, llamado planeta Tierra, y ese lugar es nuestro paraíso. Debemos mirar más allá del cemento y del asfalto para detenernos y dejarnos sorprender por la inmensidad del universo del que sólo somos un polvo anónimo dentro de la negritud sin límite.

Formamos parte de un gran espacio, y nos aproximamos a él desde el pedacito pequeño en el que habitamos. A la conciencia de ser ciudadano de “la Tierra”, le antecede la conciencia del lugar donde vivo: la comunidad, el pueblo, el campo, la ciudad, sus calles, costumbres, historia. Es necesario percibirlo con todos los sentidos porque sólo así nos sentiremos parte de él. Para ello debemos estimular nuestra vista, oído, olfato, tacto, porque corremos el peligro de perder el contacto sensorial con el mundo, aproximándonos al mundo desde la razón.

También cada uno de nosotros es naturaleza, tenemos un cuerpo que funciona como un sistema armónico, y el mantenimiento de esta armonía depende de lo que cada uno de nosotros y de la sociedad decida al respecto.

¹⁴⁵ BECK, H. y SCHMIRBER, G. (eds.) (1996): *En paz creativa a partir del encuentro de culturas del mundo*. Venezuela, Rectorado de la Universidad del Zulia.

¹⁴⁶ PÉREZ ESCLARÍN, A. (2000): *Más y mejor educación para todos*. Venezuela, San Pablo.

Mente sana, cuerpo sano implica alimentación, relaciones humanas, y sexualidad sanas, necesidades satisfechas, educación. El mercado con la promoción del consumo compulsivo, las terribles desigualdades sociales traducidas en la existencia de la pobreza en el mundo nos han encaminado a la degradación de nuestra persona con maltratos a seres humanos. Valorarnos a nosotros mismos se traduce en el respeto por nuestro propio cuerpo, que se hace materia y tiene color, forma y tamaño.

“La incorporación del cuerpo como espacio político es otra de las orientaciones necesarias para este cambio, teniendo en cuenta que es el cuerpo de las nuevas generaciones el que sufre daños irreversibles por el hambre y la falta de condiciones para su desarrollo, que es el cuerpo el que es discriminado por el color de la piel; que es el cuerpo el que tiene SIDA y ante el cual las transnacionales usufructan y monopolizan las patentes; es el cuerpo el que tiene derechos sexuales y reproductivos, derecho a una vida sin violencia, derecho a una alimentación adecuada, etc.”. Virginia Vargas (2005:5)¹⁴⁷.

Debemos desarrollar también nuestra conciencia de la finitud. Nuestro paraíso tiene límite, es finito y puede morir si no aprendemos a preservar y conservar. Podemos hacer uso de las cosas que nos rodean cuidándolas y manteniéndolas. Para ello es necesario transformar nuestra concepción del medio, asumir una actitud de humildad, de escucha hacia la naturaleza, cambiar la actitud de derroche y consumismo que hemos aprendido. Esto, para nosotros, seres humanos comunes, implica el uso racional de todos aquellos bienes que nos rodean, el desarrollo de la solidaridad con los semejantes, el conocimiento de lo que ocurre a nuestro ambiente y la apropiación de la ecología como actitud constructora de vida.

Opciones de educación ambiental para el desarrollo sustentable

La educación ambiental presenta numerosas opciones para abordar la problemática del desarrollo sustentable en relación a las necesidades científicas y tecnológicas. Por una parte, cuenta con un considerable acervo de planteamientos axiológicos y teleológicos acerca de la relación de los seres humanos con el medio ambiente y el desarrollo sustentable, que facilitan una caracterización de los problemas de cara a la globalización. Y por otra, ha desarrollado un rico cuerpo teórico y metodológico sobre los fines, los objetivos y las metas que este enfoque educativo debe tratar de alcanzar frente a la problemática ambiental y el desarrollo sustentable en general, y los problemas ambientales en particular. Adicionalmente cuenta con un inmenso arsenal de métodos e instrumentos y prácticas, con los cuales virtualmente puede cubrir los más heterogéneos requerimientos de acción relativos a la transferencia de tecnologías ambientales, la producción ambientalmente limpia, la investigación científica sobre el entorno y la difusión de información científica¹⁴⁸.

¹⁴⁷ VARGAS, V. (2005): “La educación clave para abordar los obstáculos que enfrentan las mujeres”. *SOMOS, revista de desarrollo y educación popular*, N° 7, primavera. Madrid, Entreculturas.

¹⁴⁸ UNESCO, et. al. (1994): *Agencia Ecuatoriana de Educación y Comunicación Ambiental para el Desarrollo Sustentable*. Quito, Ecuador. Editorial Abya-Yala.

Contrario a muchos de los temas transversales de los sistemas educativos formales que generalmente cada país tiene, la educación ambiental es posiblemente uno de los ejes que mayor prenegación ha logrado en las políticas educativas. Puede *“desarrollarse desde diferentes ámbitos y con estrategias distintas, en una amplia gama de posibilidades que oscila desde situaciones altamente planificadas y con una función educativa explícita hasta otras donde el contenido educativo está solo latente y no ha sido considerado de modo intencional”*. María Novo, (1995:202)¹⁴⁹.

Actualmente y con relación a las necesidades concretas de ciencia y tecnología del desarrollo sustentable, la educación ambiental tiene propuestas que caen en el ámbito teórico o en el práctico, y que son muy aplicables. Así, por ejemplo, una de las más recurrentes es la que se refiere al abordaje de los sistemas productivos que contaminan el medio ambiente, amenazan la existencia de los recursos naturales, deterioran la calidad de vida e impactan negativamente en la economía familiar. Hay varias opciones de acción que se presentan, según el ámbito educativo en el que se trabaje.

En el nivel formal, por ejemplo, los modelos más conocidos están asociados a enfoques de acceso a información científica que ayudan a caracterizar el problema, describiéndolo, analizando sus causas e identificando los factores sociales que se presentan. Para el efecto, en muchos países se han establecido sistemas de apoyo informativo a través del Internet para afrontar problemas ambientales específicos que son parte del currículo teórico o aplicado escolar, tales como el manejo de la contaminación producida por plaguicidas y el control de los efluentes líquidos o residuos sólidos, o emisiones gaseosas que suelen ser contaminantes.

La información que se provee no sólo plantea casos concretos referidos al problema específico sino que aborda explicaciones de los alcances y limitaciones de las tecnologías específicas y referencia de otras fuentes de información. Esta información es un complemento al trabajo del profesorado y del alumnado en el aula que puede ser aumentada con la participación de los mismos usuarios mediante la aplicación de un protocolo informativo especial. Este modelo es replicable ya que desde el Internet se puede usar información sobre el tema que existe en todo el mundo y enviar los macroproyectos.

Existen otros modelos similares de educación ambiental que no se inspiran primariamente en la necesidad de realizar aplicaciones frente a problemas, o para solucionarlos, pero que se interesan en buscar formas de desarrollar en los actores educativos la capacidad para generar y utilizar información científica, crear la mentalidad y creatividad científicas, por ejemplo realizar investigaciones de la cantidad y calidad de los residuos sólidos que genera una comunidad, o la deforestación. En estos casos los estudiantes arman equipos técnicos de investigación bajo la coordinación de docentes, y técnicos de ONG.

¹⁴⁹ NOVO, M. (1995): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, Editorial Universitas S. A.

Otro ejemplo mucho más grande, aparentemente más complejo pero que tiene propósitos similares, aunque su utilidad es mucho más exigente, es el denominado GLOBE, que es un programa mundial que pone a los estudiantes de todas las edades, bajo la coordinación de un profesor, a realizar observaciones y mediciones sobre algunos elementos de la ambiente, tales como la atmósfera, el suelo, la cobertura vegetal, el subsuelo etc. La información se recoge mediante protocolos científicos exigentes y hay un sistema de control y chequeo que impide que se envíen datos erróneos. El programa provee información complementaria a la NASA, que realiza una investigación de estos elementos mediante percepción remota con satélites artificiales.

La sostenibilidad como un replanteamiento ciudadano del consumo

El siglo XXI debería ser el siglo de la ciudadanía, en el que tenemos que ser nuestros propios señores. Pero hay una dimensión de la ciudadanía que es fundamental; se trata de la ciudadanía económica. Adela Cortina nos aclara la relación de vasallaje que provoca el consumo. En este punto coincide con Manuel Castells (1994)¹⁵⁰, Castells analiza las características de la nueva sociedad informacional en la que vivimos, sociedad en la que las clases dominadas ya no son como en la era industrial los trabajadores (obreros) ahora son los consumidores, la población no participante. Para Cortina la economía no la hacemos sino que nos la hacen y, mientras esto ocurre no somos nuestros propios ciudadanos, porque a fin de cuentas somos siervos y vasallos de esa economía que “se nos hace”

“Creo que, para que las personas podamos ser ciudadanos económicos tenemos que ser también ciudadanos del consumo. Es decir, tenemos que ser nosotros los que decidamos lo que se consume y, desde ahí, ser nosotros mismos quienes decidamos lo que se produce, porque, al fin y al cabo, el empresario acaba produciendo lo que nosotros consumimos. Si se consumen masivamente una serie de cosas, se acaban produciendo. Si queremos ser protagonistas de nuestra vida tenemos que acabar siendo protagonistas de la producción. Desde el consumo de una serie de cosas se producirá lo que nosotros consumamos y, entonces, seremos verdaderamente nuestros propios dueños”. Adela Cortina, (2004:4)¹⁵¹.

Una sociedad consumista es aquella cuya dinámica central está constituida por los bienes de consumo superfluos; y en la que además la gente cifra su éxito y su felicidad en ese consumo. Estamos en la era del consumo porque el consumo está en la médula de nuestras sociedades. En ese consumo “vivimos, nos movemos y somos”. Es una sociedad en la que todos los rituales están mediatizados por regalos materiales.

Frente a esta situación hay diferentes posturas:

¹⁵⁰ CASTELLS, MANUEL. (1994): Op. cit.

¹⁵¹ CORTINA, Adela. (2004): “Quién, qué, por qué consumir”. En: *Consumo luego existe*. Barcelona, Cristianismo i Justicia. N° 123.

1. Hay quienes dicen que el consumidor es soberano. El consumidor consume lo que quiere libremente. Esta respuesta constituye la línea neoliberal.
2. Otros dicen que el consumidor es un vasallo, porque el productor es un tirano. Los productores, los empresarios, producen y consiguen que la gente consuma aquello que ellos quieren que sea consumido. Esta es la línea de Galbraith y de toda su escuela que todavía está muy viva.
3. La tercera posición es la de David Miller, quien afirma que estamos en una nueva época. Antes se entendía que la vanguardia de la transformación social era el proletariado; pero ahora son los consumidores la vanguardia de la historia. La vanguardia ha pasado de la clase productora a la clase consumidora. Los consumidores somos aquellos que podemos transformar la sociedad y hacer la revolución. Si antes se decía que los que debían hacerla eran los proletarios; ahora son los consumidores.
4. La última postura es la de la ciudadanía del consumidor. Hoy día la ciudadanía no es de cada comunidad política sino que es cosmopolita. Estamos en una polis en la que gracias a la globalización, todos tenemos que ser ciudadanos y demás como iguales. Y la ciudadanía obliga. Si queremos ser protagonistas con otros, tenemos que serlo también en el consumo.

La corriente neoliberal

Afirma que el consumidor es soberano. El consumidor es considerado como un agente social que toma sus decisiones de manera racional, aislada, perfectamente informado sobre las posibles alternativas y consecuencias y así es dueño de las circunstancias de que puede depender su decisión.

Según esta visión mayor libertad equivale a tener más posibilidad de adquirir productos de consumo. Cuanto más amplia es la gama de posibilidades, mayor es la libertad. La ventaja de esta posición neoliberal, es que elimina oligopolios y proteccionismos. La segunda ventaja es que deja responsabilidad individual, el consumidor no está obligado. Pero lo que ocurre en realidad es que el consumidor no es soberano y aquí es donde se encuentran los inconvenientes de esta perspectiva neoliberal.

El sistema económico neoliberal está al servicio de las necesidades que vienen acompañadas de capacidad adquisitiva. La necesidad para el sistema es la demanda solvente. Los que no pueden pagar quedan excluidos. Por eso el consumidor que carece de capacidad adquisitiva queda excluido del sistema.

El consumidor no es soberano porque tampoco conoce bien las consecuencias que tienen los productos que consume, ni para el medio ambiente, ni para el resto de los seres humanos.

Las motivaciones del consumo

La motivación nunca es una cuestión absoluta, sino que siempre se consume de una manera comparativa, consumimos comparándonos. Surge entonces el tema del consumo emulativo. La emulación es la principal fuente de consumo.

Otra motivación es el afán de compensación, y en mostrar el éxito, cuando uno llega a acceder a los bienes de consumo costosos, está demostrando que ha tenido éxito. Esto conduce a la autoestima, basada en una hetero-estima, porque nos estimamos sólo según nos estimen los demás. La consecuencia de esto es que se gasta en lo superfluo, el afán de emulación no sólo se da en el ámbito de mi localidad sino que se da a un nivel global porque todos somos vecinos.

Realmente, las motivaciones del consumo podrían impulsar un cambio. Propongo que, desde ahora mismo, todos los que nos dedicamos a tareas educativas nos pongamos a desactivar el mecanismo que entiende que la felicidad consiste en los bienes de consumo. Otro elemento en el campo del consumo comparativo son las creencias y hábitos sobre el consumismo. Resulta que cuando la gente cree que consume lo que necesita no es verdad, porque en realidad consume lo que la sociedad cree que hay que consumir.

La dictadura del productor

Galbraith habla de una nueva teoría de la dependencia. Esta teoría afirma el efecto de dependencia que la producción crea en la gente a través de la publicidad. El productor crea la necesidad a través de la publicidad convenciendo a la gente que lo anunciado es lo que verdaderamente necesita. El productor crea la necesidad porque necesita vender masivamente, ya que la producción masiva es la única que le genera un margen de ganancias.

La ética trata del carácter de los hábitos. Cuando nos hemos acostumbrado a consumir tenemos el hábito. Dice Galbraith que cuando se crea el hábito, se genera un ethos consumista, un carácter consumista. Y en las sociedades consumistas nunca hay bastante. En ellas existe la sensación de que hay que producir para satisfacer las necesidades de la gente, pero ocurre que como con la producción se crean nuevas necesidades, las necesidades son infinitas y nunca hay bastante. Y la gente de nuestras sociedades está siempre insatisfecha porque nunca hay bastante.

Galbraith señala claramente el mecanismo de creación de deseos y necesidades. Pero también esta teoría tiene inconvenientes. Insiste demasiado en que estamos determinados por la publicidad. Sin embargo en el plano de la libertad hay que distinguir entre determinación y condicionamiento. La libertad humana está siempre muy condicionada, nadie es absolutamente libre. Pero a la vez tenemos libertad, podemos consumir o no consumir. No se trata de que nadie consuma nada, se trata de hacerlo con prudencia. Es importante saber hasta dónde a uno le interesa, hasta dónde a uno le hace feliz y hasta dónde empieza a meterse en una escalada que de verdad ni le interesa ni le importa. Somos más libre de lo que se dice en esa teoría, y por eso es importante averiguar cuáles son los mecanismos que crean la dependencia, y desactivarlos.

El poder del consumidor

Es la teoría de David Miller. Como la producción masiva ha hecho que la gente consuma masivamente, en este momento el consumidor tiene en sus manos un poder enorme. Si los consumidores se pusieran de acuerdo y todos decidieran consumir de otra manera, podrían cambiar la producción. Este es el mecanismo de la revolución. Si los consumidores nos ponemos de acuerdo, como tenemos el poder en nuestras manos también tenemos en nuestras manos al productor y podríamos cambiar el mecanismo de la producción. Si antes la clase trabajadora era la vanguardia ahora lo son los consumidores.

Millar trata de ver cómo se pasa de la producción al consumo, de las clases a los estilos de vida, de las clases trabajadoras a las clases medias que son la clave del consumo. Demuestra que los consumidores y las clases medias tienen un poder que habría que habilitar.

El gran problema es que los consumidores no son “una clase” ni tienen un “interés de clase”, como la clase trabajadora en la que se generaba una gran solidaridad. Los consumidores están llenos de intereses divergentes e incluso que compiten entre sí. La gente no tiene la menor voluntad de cambiar su estilo de vida de consumo.

Por una ética ciudadana del consumo

Para poder evaluar el consumo desde el punto de vista ético Cortina escoge cuatro parámetros: si es liberador, si es justo, si es responsable y si es felicitante.

Desde esos parámetros Cortina propone un consumo liberador. Tenemos que ir tomando conciencia de por qué consumimos, tenemos que concienciarnos de cuáles son las motivaciones del consumo. Si no hacemos esto, no sabemos por qué consumimos y somos esclavos, hacemos lo que otros dicen que hagamos. En segundo lugar, aunque no e importancia, el consumo tiene que ser justo, y esto quiere decir universalizable. Es decir un modo de consumo tal que todo el mundo pueda consumir de esa manera. Un tercer rasgo del estilo de consumo que propone Cortina es la co-responsabilidad. Consumo co-responsable por que una persona sola no puede cambiar las cosas. Consumo co-responsable quiere decir que tenemos que echar mano de asociaciones, instituciones y grupos. Las asociaciones de consumidores pueden no solamente reivindicar los derechos del consumidor, sino que pueden abogar por un consumo que sea justo y liberador. Hay que echar mano de las asociaciones e instituciones en el nivel civil y en el nivel político para luchar por ese consumo justo y liberado. Por ultimo Cortina propone que el consumo sea felicitante. Aristóteles decía que hay acciones que son felicitantes por sí mismas, y son aquellas que tienen el fin en sí mismas. Parece que las actividades más felicitantes no son las que están mediadas por los bienes de consumo más caros, porque resulta que tienen mucho que ver con las relaciones humanas. Hay actividades que tienen que ver con trabajar con otros codo a codo, con la

percepción de lo que nos rodea, con actividades de solidaridad que plenifican la vida y necesitan pocos bienes de consumo costosos.

La transformación de los espacios en ámbitos

Alfonso López Quintás (2004)¹⁵² en el artículo “La pedagogía de la admiración” habla del descubrimiento de los ámbitos. Según la investigación actual cualificada en diversas áreas como la Biología, la Antropología, la Ética todo ser personal es un ser de encuentro. Ese saber decisivo no podemos alcanzarlo si pensamos que todas las realidades de nuestro entorno pueden ser manejadas como si fueran meros objetos.

Una partitura puede ser vista como un fajo de papel, por tanto como un objeto: una realidad que podemos ver, tocar, medir, pesar y manejar... Este modo de mirar tiene un valor pero debe ser complementado con otro de mayor rango: el que ve ese objeto como una partitura, un conjunto de signos que nos ofrece la posibilidad de conocer una obra musical e interpretarla. Por ser una fuente de posibilidades para quien es capaz de asumirlas activamente. La partitura tiene un modo de ser superior al de los objetos pero inferior al de los sujetos. Sujeto es el autor de la obra musical. Objeto es el papel pautado en el que está escrita la partitura. Ésta tiene una condición relacional –es una trama de elementos interrelacionados-, abierta –otorga diversas posibilidades al intérprete- y fecunda -, pues al ser asumida activamente por el intérprete y convertida en voz interior, hace posible dar una nueva vida a la obra musical que expresa-. Debido a esa triple condición, la partitura se parece más a un campo de realidad que a un mero objeto.

Para distinguir este peculiar campo de realidad del espacio entendido vulgarmente como el lugar en que se hallan las realidades materiales, vamos a llamarle “ámbito”. Debemos acostumbrarnos a considerar como “ámbitos” las realidades que son en sí mismas nudos de relaciones y, al vincularse con otras, dan lugar a “ámbitos de mayor envergadura”. Una vez familiarizados con la existencia de los ámbitos, realizamos un descubrimiento sorprendente, hay realidades en nuestro entorno que nos ofrecen posibilidades para actuar de modo creativo. Al unirse nuestras potencias y esas posibilidades vivimos una experiencia reversible de doble dirección. Sólo necesitamos cumplir una condición: respetar al modo de ser de cada realidad y no reducirla a alguno de sus aspectos sino verla en toda la complejidad que presenta.

El cuidado en distinguir los diversos modos de realidad que existen y las diferentes actitudes que debemos adoptar respecto a ellos está empezando a darnos luz para comprender acontecimientos muy significativos de nuestra vida. Las experiencias reversibles o bidireccionales sólo se dan entre seres que tienen cierto poder de iniciativa. Por eso, si queremos vivir tales experiencias y beneficiarnos de su inmensa riqueza, debemos respetar las realidades circundantes en lo que son y en lo que están llamadas a ser. El que no respeta una realidad podrá tal vez dominarla, pero se condena a no fundar con ella una fecunda relación creativa. Es creativa una persona cuando recibe activamente

¹⁵² LÓPEZ QUINTÁS, A. (2004): “La pedagogía de la admiración” en: *Educadores*, Nº 211, julio-septiembre. Pp. 305-325.

posibilidades que le permiten dar origen a algo nuevo, dotado de gran significación para su vida. Al realizar experiencias reversibles, superamos la escisión entre el interior y el exterior, el dentro y el fuera, lo mío y lo tuyo. Así comienza a descubrirse la lógica de la creatividad y la transformación que tiene lugar en nuestras relaciones con la realidad exterior cuando vivimos de forma creativa. Vemos las realidades del entorno como ámbitos.

7.7.3. Competencias educativas para la sostenibilidad

Saber cuidar las manifestaciones artísticas como ética de lo humano

Esta competencia está basada en el principio de que la sostenibilidad sustenta el conjunto de la vida humana cuando es valioso y digno, no sustenta la privación ni la miseria. Las manifestaciones artísticas son simbolizaciones culturales muy valiosas para el ser humano. Su sostenibilidad abarca dos aspectos:

- La preservación de la diversidad de las manifestaciones artísticas actuales. Lo que implica:
 - o Reconocimiento de la diversidad cultural y el derecho de las culturas a expresarse.
 - o Hacer visible lo oculto por hegemonías culturales.
- Cuidar y mantener el conocimiento y manifestaciones artísticas del pasado.
 - o Preservar y mantener la historia del Arte
 - o Desvelar y, buscar y visibilizar la historia del Arte silenciada.

Mantener una convivencia sostenible en la naturaleza

Esta manera de plantear la convivencia tiene dos aspectos:

- La percepción del entorno:
 - o Aprender a percibir con todos los sentidos contemplando sin utilitarismos.
 - o Desarrollar una interrelación física con la materialidad del espacio, de los objetos y de las personas (respetando su cuerpo).
- Desarrollar una conciencia crítica del espacio en el que habitamos
 - o Analizar sus relaciones, sus características y descubrir si hay equilibrio, si es sostenible o debe ser transformable.

Transformación de los espacios en ámbitos

Esta competencia está basada en que todo ser personal es un ser de encuentro, para lo que hay que manejar las realidades de nuestro entorno no como objetos sino como nudos de relaciones. Para que se puedan construir los ámbitos existen una serie de condiciones y actitudes frente a la realidad:

- Respetar el modo de ser diverso de cada realidad sin reducirla a alguno de sus aspectos si no considerarla desde la complejidad.
- Concebir las experiencias o vivencias como reversibles. Lo que exige no intentar dominar la realidad sino respetarla posibilitando que no existan escisiones sino intercambios.

7.7.4. Sostenibilidad y principales corrientes en la educación artística

Vamos a localizar las competencias de una sostenibilidad para el Desarrollo Humano en cada una de las corrientes de la educación artística:

Tabla del cuidado de las artes

CUIDAR LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS	CORRIENTE EXPRESIONISTA	CORRIENTE RACIONALISTA-CIENTÍFICA	CORRIENTE RECONSTRUCCIONISTA
Preservación de la diversidad en las artes actuales	Preserva la diversidad de la creación actual del sujeto participante de la clase de arte, es una preservación individualista.	La corriente de la educación artística como disciplina utiliza en especial manifestaciones oficiales y reconocidas del arte, aunque, en las nuevas tendencias multiculturales, se intenta integrar más diversidad cultural en el currículo. El arte como lenguaje aborda la diversidad de las artes incorporando el criterio más amplio de cultura visual.	La diversidad cultural es el centro de su preocupación y la base de su propuesta curricular, buscando las artes en sustitución del concepto de gran arte e incorporando métodos como los pequeños relatos para introducir las manifestaciones artísticas más variadas de las minorías.
Reconocer la diversidad cultural y su derecho de expresión. Visibilizar lo oculto por hegemonías culturales.	Reconoce la diversidad del alumnado y le ayuda a expresarse libremente desde sus diferencias. El currículo y los métodos son diversos y flexibles, respetando la pluralidad. No existe preocupación por el análisis social por lo que no se puede descubrir lo oculto por hegemonías culturales.	Las últimas tendencias multiculturales reconocen la diversidad cultural, ya sea en las manifestaciones artísticas como en la concepción amplia de cultura visual. Mantienen la hegemonía cultural, ya sea desde el concepto elitista del arte, ya sea desde la adaptación a la sociedad de la imagen informacional.	El derecho de expresión de las minorías es un objetivo primordial en su currículo, en sus contenidos y en sus métodos. Incorporan los pequeños relatos para visibilizar lo tapado y el collage para poner lo diverso sin que nada prevalezca.
Cuidar y mantener las manifestaciones artísticas del pasado.	En el currículo expresionista se rechazan las obras de arte de adultos y del pasado	Cuidan, mantienen y buscan la apreciación y valoración de las grandes manifestaciones artísticas del pasado, desde un criterio cultural occidental.	Lo hacen desde un enfoque principal: desvelar los mecanismos de poder que hegemonizaron conceptos artísticos y privilegiaron determinadas manifestaciones artísticas.

<p>Preservar y mantener la historia del Arte y sus obras.</p> <p>Desvelar, buscar y visibilizar la historia y las obras de arte silenciadas.</p>	<p>No se utilizan las grandes obras de arte del pasado en los contenidos expresionistas.</p> <p>No se desvelan obras de arte del pasado porque no se utilizan creaciones adultas.</p>	<p>Parte importante de sus objetivos es la apreciación de las grandes obras de arte, hacer especialistas que las reconozcan las valoren y las critiquen. Preservan y mantienen el conocimiento artístico “desde la cultura de elite”.</p> <p>No desvelan las obras de arte de las minorías, ni las utilizan, ni las consideran.</p>	<p>Mantienen las obras de arte con uso diferente, rompiendo con el concepto lineal y occidental de historia e incorporándolas en diferentes contextos desde la doble codificación. Se preocupan de introducir en los contenidos las manifestaciones artísticas de las minorías ocultas y silenciadas, recuperando conceptos de arte diferentes del arte occidental.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Convivencia sostenible en la naturaleza

CONVIVENCIA SOSTENIBLE NATURALEZA	CORRIENTE EXPRESIONISTA	CORRIENTE RACIONALISTA-CIENTÍFICA	CORRIENTE RECONSTRUCCIONISTA
<p>Desarrollar la percepción del entorno.</p>	<p>Desarrollan la percepción individual desde el sujeto.</p>	<p>Se desarrolla la percepción como parte de un proceso cognitivo.</p>	<p>La percepción como medio para desvelar los mecanismos de poder y los conflictos sociales.</p>
<p>Percibir con todos los sentidos y contemplar sin perspectivas utilitaristas.</p> <p>Desarrollar una interrelación física con la materialidad de lo que nos rodea desde el respeto.</p>	<p>El aprendizaje activo y el fomento del autodescubrimiento alientan la natural tendencia del niño y la niña hacia la interrelación física con el entorno.</p> <p>Desde el concepto de expresión plástica desarrollan la percepción sensorial dando mucha importancia al aprendizaje procedimental, al uso libre de variedad de materiales y al factor lúdico en el proceso.</p>	<p>Las dos tendencias de esta corriente coinciden en la contemplación utilitarista y funcional.</p> <p><u>La educación artística como disciplina</u> no se centra tanto en los procesos perceptivos, los integra en el conjunto de las dimensiones de lo estético.</p> <p><u>La concepción del arte como lenguaje.</u> Enfatiza el desarrollo de la percepción sensorial centrándose en los aspectos formales de la imagen. Reducen el mundo visual a la forma, proporcionando metodologías y contenidos al alumnado para especializarle en la comunicación a través de los signos que conforman el lenguaje visual.</p>	<p>Contemplan y perciben la realidad desde un utilitarismo intencional:</p> <p>Interpretan y buscan los significados culturales de los sistemas simbólicos y de las imágenes.</p> <p>Utilizan la deconstrucción para revelar la multiplicidad de sentidos y sus contradicciones.</p>
<p>Conciencia crítica del espacio en el que habitamos.</p>	<p>La educación está centrada en procesos individuales.</p>	<p>Se busca el conocimiento especializado para lograr expertos.</p>	<p>Desarrollan la responsabilidad social a partir del conocimiento del trasfondo del conflicto visual y del poder subyacente en la cultura visual.</p>
<p>Determinar si es sostenible por su calidad de vida o debe ser transformable.</p>	<p>No se busca la percepción crítica del entorno ni se incorpora el análisis o la percepción de las relaciones sociales.</p>	<p>Las competencias de esta búsqueda son profundamente adaptativas a la sociedad, y al entorno.</p> <p>No hay juicio crítico sobre la sostenibilidad social.</p>	<p>Preparan al alumnado con competencias críticas para que sean capaces de modificar de forma inteligente sus condiciones de vida.</p> <p>Se comprometen con la realidad en la búsqueda de una relación orgánica con la comunidad.</p>

Transformación de los espacios en ámbitos

Esta competencia está basada en que todo ser personal es un ser de encuentro, para lo que hay que manejar las realidades de nuestro entorno no como objetos sino como nudos de relaciones. Para que se puedan construir los ámbitos existen una serie de condiciones y actitudes frente a la realidad:

- Respetar el modo de ser diverso de cada realidad sin reducirla a alguno de sus aspectos si no considerarla desde la complejidad.
- Concebir las experiencias o vivencias como reversibles. Lo que exige no intentar dominar la realidad sino respetarla posibilitando que no existan escisiones sino intercambios.

TRANSFORMACIÓN DE LOS ESPACIOS EN ÁMBITOS	CORRIENTE EXPRESIONISTA	CORRIENTE RACIONALISTA-CIENTÍFICA	CORRIENTE RECONSTRUCCIONISTA
Concepción de la realidad como relación.	La relación entre el sujeto y la realidad es siempre de superioridad, prevaleciendo el sujeto creador frente al objeto-mundo creado.	Concepción de la realidad como “objetivante” y objetivadora”para su conocimiento instrumental.	
Respetar la complejidad y diversidad de la realidad sin reducirla a alguno de sus aspectos.	Desde el desarrollo de la creatividad y expresividad natural del niño y la niña se percibe la complejidad y riqueza diversa de la realidad sin limitaciones, ni controles ni modelos previos.	Establecen un sistema normativo donde estructuran todas las dimensiones de lo artístico, desde una concepción uniformadora y estabilizadora de la realidad (nunca se la concibe atravesada por un nodo de relaciones). Se articula de forma coherente y organizada la materia, seleccionando cada aspecto del conocimiento del arte y estructurándolo en disciplinas para su estudio.	
Concebir las experiencias como reversibles	Las experiencias no son reversibles ni bidireccionales, siempre hay una escisión entre el yo y el resto. El espacio no es un lugar donde las relaciones se anudan es el lugar donde el yo transforma y se enriquece, si perder su identidad individual.	Se establece una relación de autoridad entre los expertos –legitimados por su conocimiento especializado- y el resto de la comunidad escolar. No cabe la reversibilidad ni la bidireccionalidad en el aprendizaje. Todo está legitimado, controlado y decidido por los expertos.	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO VII

AGIRRE, IMANOL. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona, U. Pública de Navarra.

ALONSO Luis Enrique. (2000): "Ciudadanía sociedad del trabajo y estado de bienestar: los derechos sociales en la era de la fragmentación". En: PÉREZ LEDESMA, Manuel (comp). *Ciudadanía y democracia*. Madrid, Ed. Pablo Iglesias.

ANZALDUA, Gloria. (1987): *Borderlans / la frontera: the new mestiza*. San Francisco, Spinters/Aunt Lute.

APPLE, Michael. (1987): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.

ARAÑÓ GISBERT, J. C. (1993): "La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en período de cambio". *Arte individuo y sociedad* 5.

ARDENER, Edwin. (1975): *Perceiving Women*. Londres, Dent.

ARENDT, H. (1993): *La condición humana*. Paidós, Barcelona.

ASTIGARRAGA. E. (2000): "Demandas del mundo del trabajo y educación tecnológica". En: *Educación tecnología y desarrollo*. Revista Fe y Alegría Internacional, Nº 1.

BÁRCENA, F. MÈLICH, J. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.

BARTON, J. y COLLINS, A. (1993): "Portfolios in Teacher Education". *Journal of teacher Education*, 44, 3.

BECK, H. y SCHMIRBER, G. (eds.) (1996): *En Paz creativa a partir del encuentro de culturas del mundo*. Venezuela, Rectorado de la Universidad del Zulia.

BERGSON, H. (1985): *La evolución creadora*. Barcelona, Planeta Agostini.

BOFF, L. (1999): *Saber cuidar. Ética do humano-compaixão pe la terra*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres, Sage Publications.

BRUEGGEMANN, Walter. (1986): *La imaginación profética*. SAL TERRAE, Santander.

BUARRAIS, M^a. R. (y cols). (1992): "Educación, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular". *Revista de Educación* N^o 27. Pp. 105-106.

BUNK, G. P. (1994): "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". En: *Revista europea de formación profesional* 1.

CALABRESE, O. (1989): *La era neobarroca*. Madrid, Cátedra.

Cañal, P. (1985): "Ecología y escuela. Teoría y práctica de la educación ambiental. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, Editorial Laia.

CASTEL, Robert. (1995): *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris, Fayard.

CASTELLS, M. (1994): *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

CHALIER, C. (1996): "*L'inspiration du philosophe. L'amour de la sagesse et sa source prophétique*". Paris, Albin Michel.

CHAMBERS, I. (1990): *Border Dialogues*. New York, Routledge.

CHAPMAN, L. H. (1982): *Instant art, instant culture: The unspoken policy for American schools*. Nueva York, Teachers College Press.

COMISION EUROPEA, ENSEÑAR Y APRENDER. (1995): *Sobre la sociedad cognitiva*, Luxemburgo.

Comisión Internacional sobre Educación para el s. XXI. (1996): "El personal docente en busca de nuevas perspectivas". *La educación encierra un tesoro. Informe Delors*. Madrid, Santillana-UNESCO.

CORTINA, Adela. (2004): "Quién, qué, por qué consumir". En: *Consumo luego existo*. Barcelona. Cristianismo i Justicia. N^o 123.

COUNTS, G. S. (1934): *Dare the School Build a New Social Order?* Carbondale. Southern Illinois University Press (1978).

DALLEY, Tessa. (1987): *El arte como terapia*. Barcelona, Editorial Herder.

DAVIS, D. J. (1969): *Behavioral emphasis in art education*. Reston, VA, National Art Education Association.

DELCOURT, J. (1991): "La cualificación una construcción social": Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones". En: *Revista europea de formación profesional*, N^o 2. Pp. 44-50.

DELEUZE, Gilles. (1988): *Diferencia y repetición*. Gijón, Ediciones Júcar.

DELORS, Jacques. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana, UNESCO.

DELVAL, Juan. (1993): *Los fines de la educación*. Madrid, S. XXI. 2ª edición.

DEWEY, John. (1899): "School and Society" en: *John Dewey, antología sociopedagógica*. (1944). Madrid, CEPE.

DEWEY, John. (1902): "The School as Social Center" en: *Obras de John Dewey*. Volumen II. (1926-1928). Madrid, Editorial La Lectura.

DEWEY, JOHN. (1916): *Democracia y Educación*. (1995). Madrid, Ediciones Morata.

DRUKER, P. (1996): *La gestión en un tiempo de grandes cambios*. Barcelona, Edhasa.

EAGLETON, T. (1985/1986): "The subject of literature". En: *Cultural Critique 2, Winter*.

EAGLETON, Terry. (1976): *Criticism and ideology*. Londres, New Left Books.

ECHEVERRÍA, B. (1993): "Cualificaciones y formación profesional". Conferencia presentada en noviembre de 1993 en el Workshop "Mercado del trabajo: Educación y Empleo". Valencia, IVIE.

EDWARDS, Michael. (2002): *Un futuro en positivo*. Barcelona, Intermon/Oxfam.

EFLAND, A. (2002): *Una historia de la educación del arte*. Barcelona, Paidós.

EGAN, Kieran. (1992): *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Amorrortu editores S.A.

FE y ALEGRÍA. (1999): "Educación y tecnología para un desarrollo sustentable y demandas del mundo del trabajo". *Documento final del XXX Congreso Internacional*. Quito, Ecuador.

FLECHA, R. (1994): "Las nuevas desigualdades educativas" en: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de libertad*. Madrid, Ed. Siglo XXI.

FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid, Paidós-Mec.

FRYE, Northrop. (1963): *The educated imagination*. Toronto, Canadian Broadcasting Corporation.

GARCIA, B. (2002): *Convivir con los otros y la naturaleza*. Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003): "Volver a leer la educación desde la ciudadanía" en: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, GRAÓ.

GIMENO SACRISTÁN, José. (2001): "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas". En: *Revista de educación*, número extraordinario. "Globalización y educación", coord. Rogelio BLANCO. Madrid. MEC.

GIROUX, Henry. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Paidós/MEC.

GIROUX, Henry. (1994): "Jóvenes, diferencia y educación posmoderna". En: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

GITLIN, T. (1995): *The twilight of common dreams: why America is wracked by culture wars*. Nueva York, Henry Holt.

GORDON, Rosemary. (1979): "El proceso creativo: autoexpresión y autotrascendencia". En: JENNINGS, Sue (et al). "Terapia Creativa". Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

GRAVES, Norman. (1994): "La educación intercultural". *En pie de Paz*. Nº 32.

GREER, D. (1984): "Discipline-based art education: Approaching art as subject of study". *Studies in Art Education*, 25 (4).

GUIA DEL MUNDO. (2003-2004): *El mundo visto desde el Sur*. Montevideo, Uruguay. ITEM. Instituto del Tercer Mundo.

GUICHOT REINA, Virginia. (2003): *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva. S. L.

GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. (2003): "Ciudadanía planetaria" en: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona. GRAÓ.

HABERMAS, Jürgen. (1980): "Psychic Thermidor and the rebirth of rebellions subjectivity". En: *Berkely Journal of Sociology*.

HABERMAS, Jürgen. (1987b): *Teoría de la Acción Comunicativa II. Crítica de la Razón funcionalista*. Madrid, Editorial Taurus.

HABERMAS, Jürgen. (1987a): *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus.

HABERMAS, Jürgen. (2002): *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?* Paris, Gallimard.

HARGREAVES, A. (1994): *Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change*. Journal for educational policy, 26 (2).

HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro.

HUTCHINS, R. (1995): *Congreso de Fe y Alegría*. Venezuela.

JENCKS, C. (1991): "Postmodern vs. Late-Modern. En: HOESTEREY (comp.). *Zietgiest in Babel: the postmodernism controversy*. Bloomington, Indiana U. Press.

JUANOLA, R. (1998): "Evaluación en el área de la educación artística" en MEDINA, A. et al. Madrid. UNED.

JULIANO, Dolores. (1992): *El juego de las astucias*. Madrid, Editorial horas y horas.

KILPATRICK, W. (1933): (Comp.). *The educational frontier*. D. Appleton-Century.

LAGUNA, José. (2004): "¿De la liberación a la inclusión?". *Cristianisme i Justícia*. Barcelona. Nº 127, septiembre.

LANGER, Suzanne. (1966): *Los problemas del Arte*. Buenos Aires, Ediciones Infinito.

LECHNER, Norbert. (1983): *El consenso como estrategia y como utopía*. Documento de trabajo No.189. Santiago de Chile. FLACSO.

LEVINAS, E. (1974): *Autrement qu'etre, ou au-delá de l'essence*. La Haya, Nijhoff.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (2004): "La pedagogía de la admiración" en: *Educadores*, Nº 211, julio-septiembre.

LOWENFELD Y LAMBERT BRITAIN, (1977): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

MACLAREN, Meter. (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Compañía Impresora Argentina .S.A.

MEJÍA, M. (2000): "Educación popular, desarrollo y tecnología". En: *Educación tecnología y desarrollo*. Revista internacional de Fe y Alegría Nº 1.

MESA, Manuela. (2003): "Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita. En: *Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. Madrid. Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM).

NOVO, M. (1995): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, Editorial Universitas S. A.

PÉREZ ESCLARÍN, A. (2000): *Más y mejor educación para todos*. Venezuela.

PETRELLA, Ricardo. (2004): *La educación víctima de cinco trampas*. <file:///C:/Documents%20and%20Settings/1rodriguez/Configuracion%20local/Archivo>

PNUD. (2003): *Informe Desarrollo Humano*. Madrid, Ediciones Mundo Prensa.

POLO, L. (1999): *La persona humana y su crecimiento*. Pamplona, Eunsa.

RAWLS, John. (1971): *A theory of justice*. Cambridge, Harvard University Press.

READ, H. (1995): *Educación por el Arte*. Barcelona, Paidós.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001): *Diccionario de la Lengua Española*.

SÁEZ CARRERAS, Juan y PALAZÓN ROMERO, Francisco. (1992): "El educador crítico. Algunas aproximaciones. En: *Anales de Pedagogía* N° 10.

SARTRE, Jean Paul. (1972): *The psychology of imagination*. Londres, Methuen.

SCHUMACHER. (1989): "La edad de la abundancia, una concepción cristiana. La economía budista". DALY, H. E. (comp). *Economía, ecología y ética*. México, Fondo de Cultura Económica.

SEN, Amartya Kumar (1995): "Justicia: medios contra fines" en: *Amartya Kumar Sen: Nueva economía del Bienestar*. Valencia, Universidad de Valencia.

SHIRMAN, D y CONRAD, D. (1997): *Awareness understanding and action: a global conscience in the classroom*. The New Era, Vol. 58 N° 6. Diciembre.

SILVEIRA, Héctor. (2000): "La vida en común en las sociedades multiculturales aportaciones para un debate". En: *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid, Editorial Trotta.

STEPHANSON, A. (1988): "Interview with Cornel West. En ROSS, A. (ed) *Universal abandon?* Minneapolis, University of Minnesota Press.

SUCHODOLSKI, Bogdan. (1981): "Educación para el futuro". "Cuadernos de Pedagogía" n 81/82.

TEDESCO, Juan Carlos. (2003): "La educación para la solidaridad como política educativa". En: *Educación para la Inclusión*. SOMOS. Invierno 2003. Número 5. Madrid, Entreculturas.

TORRES, Carlos Alberto, (2001): *Democracia educación y multiculturalismo*. México. Siglo XXI editores (1ª edición en inglés, 1998).

UNESCO, et. alt. (1994): *Agencia Ecuatoriana de Educación y Comunicación Ambiental para el Desarrollo Sustentable*. Quito, Ecuador. Editorial Abya-Yala.

VARGAS, V. (2005): "La educación clave para abordar los obstáculos que enfrentan las mujeres". *SOMOS*, N° 7, primavera. Madrid, Entreculturas.

VÉLAZ, J. M. (2003): "Testamento" citado en: GONZÁLEZ BUELTA, B. *Espiritualidad "Donde acaba el asfalto"*. Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría.

WARNOCK, Mary. (1977): *Schools of thought*. Londres, Faber.

WINSLOW, L. (1939): *The integrated school art program*. New York, McGraw-Hill.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES DE LA TESIS

Llegado al punto final de esta investigación podemos confirmar en una gran conclusión, que nos confirma la hipótesis inicial:

La existencia de vínculos esenciales -que pueden ser operativos en campos de actuación común- entre la educación artística y el Desarrollo Humano, abre caminos beneficiosos para ambas realidades y para el mundo.

Los objetivos y la metodología propuestos, al principio de esta investigación, nos han sido suficientes para llegar a la meta planteada en la hipótesis inicial. Es una investigación de carácter teórico que no incluye aplicaciones prácticas concretas sino que pretende servir como un gran marco de referencia aplicable en cualquier circunstancia, lugar y tiempo, abarcando muchos aspectos y campos desde una visión holística y en cierta forma panorámica. Nuestra búsqueda se ha definido en la unión de la multidimensionalidad del paradigma de Desarrollo Humano con la complejidad de la realidad actual en la educación artística. La multidimensionalidad no debe verse como un cajón de sastre en el que cada uno escoge el aspecto que más le conviene. Es un reconocimiento de la contradicción y complejidad de nuestro mundo, por eso la perspectiva del desarrollo sólo puede comprender el mundo y orientarlo desde la complejidad, superando las obviedades.

Vamos a detallar el camino que nos ha llevado a esta gran conclusión, siguiendo el rastro de una serie de conclusiones específicas que iluminan y justifican el proceso:

Conclusiones específicas

El primer grupo de conclusiones específicas vamos a conceptualizarlo como “**necesidad**” y ha surgido del conocimiento de la realidad social actual, la primera conclusión a la que llegamos es la siguiente:

Se necesita el Desarrollo Humano para posibilitar, desde una transformación en el presente, un futuro vivible por todos.

Esta afirmación se obtuvo después de un análisis general de la situación actual por la que atraviesa el mundo, para hablar del futuro necesitamos mostrar el presente. El problema planteado se podría resumir en una pregunta ¿Dónde y cómo estamos? ¿Cómo es nuestro presente? Nunca hemos pretendido obtener respuestas cerradas, sólo buscamos tendencias o líneas que marcan caminos y situaciones globales, Para ello nuestra búsqueda se definió a través una serie de ámbitos de realidad:

- El primer ámbito sería el socio-económico. Se nos perfilan una serie de características definitorias, la principal es que vivimos en una nueva sociedad posindustrial, llamada sociedad de la información o del conocimiento. Esta nueva sociedad surge como resultado del impacto combinado de la revolución tecnológica y de la globalización. Todo esto conduce a transformaciones profundas de orden social y político. Se caracteriza por cambio de los bienes de producción a las actividades de servicios debido a que la información, la generación de conocimientos y su distribución son fundamentales para la obtención de beneficios. Las consecuencias de la nueva estructura social se pueden clasificar en:
 - La dualización social, configurada por los desarrollos curriculares.
 - La exclusión debida a la desconexión.
 - La disolución de los valores solidarios, apareciendo el imperio de lo efímero.
 - Auge de los fundamentalismos, como reacción a la globalización
 - La inmigración
 - Pérdida del poder del Estado, devaluación de la política a favor del mercado.
 - Procesos de individuación y autonomía mezclados con la anomía, (entrega a la masa).

- El segundo ámbito que nos muestra el presente sería el ideológico: las conclusiones a las que llegamos se pueden agrupar en tres grandes bloques de pensamiento:
 - La modernidad tradicional. Definida por grandes narrativas estructuradas en la razón instrumental; concepción unilateral de la historia, siempre desde la visión occidental. Fe en la construcción de la Historia y por lo tanto concepción del sujeto como objeto histórico. Fe en el conocimiento racional y científico, y en el futuro.
 - La perspectiva posmoderna. Construida como reacción a la perspectiva moderna, desaparecen las grandes narrativas explicativas, surgen visiones múltiples descentradas, indeterminación ante el futuro que provoca realce de la inmediatez de la experiencia, pluralidad y contingencia. No hay pensamiento fuerte, sólo intereses particulares de pequeños presentes. Se junta el imperio de lo efímero con la necesidad de lo superfluo. Disolución del sujeto transformador, y de la Utopía.
 - La perspectiva comunicativa. Se da una rotación a la concepción moderna de sujeto con una concepción de intersubjetividad. Se basa en la capacidad del individuo de generar consensos intersubjetivos en lo que se puede definir como “entendimiento comunicativo”. Esta dinámica intersubjetiva abre nuevos espacios donde puede caber la solidaridad, y en los que el poder no sea el único medio de regulación de los intercambios. La razón y la verdad no desaparecen sino que dependen del diálogo intersubjetivo. Los criterios desde los que refutar, discutir o aceptar el saber y la verdad dependen en última instancia de los consensos conseguidos a través de una dinámica procedimental

basada en la argumentación. Frente a la hegemónica concepción cultural moderna se propone el consenso entre diferentes, lo que supone un criterio democratizador en la ciencia y en la cultura.

- El tercer ámbito al que nos acercamos fue el mundo de la educación, desde el que llegamos a las siguiente conclusión sobre la influencia de la sociedad globalizada de la información en la educación:
 - Se focalizan todos los esfuerzos educativos para dominar y comercializar la inteligencia ya que el poder va a recaer en lo que tengan el monopolio del conocimiento. las estrategias educativas buscan la formación cualificada al máximo

Después hemos buscado perfilar de manera global los problemas de la educación en:

- Los problemas de la educación en los países del Sur, que se pueden resumir en problemas de ajuste estructural por la deuda externa, el escaso presupuesto educativo, y el paradigma económico imperante que entiende la educación como un servicio más del libre mercado.
- La educación del Norte, centrada en desarrollar programas de innovación tecnológica, es una educación puesta al servicio de la competitividad a merced del mercado.

Acabamos este espacio buscando mostrar en una serie de conclusiones la situación actual de la educación en España, que se define como en crisis debido al crecimiento escolar Y a la falta de respuestas acertadas a las necesidades planteadas por este crecimiento. El crecimiento ha sido provocado por la escolarización obligatoria y la inmigración, lo que exige tener en cuenta la diversidad, y por lo tanto diversificar las estrategias didácticas. Los problemas se pueden resumir en:

- El tratamiento a la diversidad.
- Insuficiencia del modelo de ordenación curricular.
- La debilidad institucional de los centros públicos.
- Escasa motivación del profesorado, poca iniciativa.
- Políticas erráticas de la administración
- Descohesión del sistema administrativo

Siguiendo con el grupo conclusiones que surgen del criterio de **necesidad**, nos encaminamos a la necesidad del Desarrollo Humano, para transformar el presente posibilitando un futuro. Estas conclusiones responden al problema concreto que nos planteó la revisión del presente, requieren de la definición del paradigma con sus propuestas frente a las exigencias de la realidad actual.

El paradigma de Desarrollo Humano difiere de otras concepciones de desarrollo en que su centro es el ser humano, principal objeto y sujeto de todo proceso. El desarrollo se concibe como un proceso de ampliación de las

opciones de la gente. Tiene dos aspectos: la formación de capacidades humanas y la manera como se emplean las capacidades adquiridas.

Es importante resaltar esta diferencia de enfoque, si se considera el desarrollo como crecimiento económico los seres humanos son meros instrumentos de la economía, el motor económico y su crecimiento es el fin y el objetivo de futuro, con ello se cree que los seres humanos mejorarán su modo de vida. En esta teoría el fin justifica los medios, y en el proceso puede haber daños colaterales que dificulten la vida a personas. En el Desarrollo Humano se da la vuelta al camino hacia el futuro, el fin es el ser humano, y el desarrollo se considera como la ampliación de la capacidad de la población para realizar actividades libremente y valiosas. La consecuencia de este proceso nos lleva a la estimulación de la productividad y el crecimiento económico a largo plazo. En este camino las vidas concretas de las personas no son perjudicadas.

Por esto el Desarrollo Humano ofrece una oportunidad de humanización de la economía y de la sociedad informacional globalizada. Responde concretamente al presente resaltando desde sus componentes formas de actuación que ponen el ser humano en el centro. Los componentes son: el empoderamiento, la equidad, la productividad centrada en la capacidad, la sostenibilidad.

El Desarrollo Humano es un paradigma constantemente evaluado y definido, alrededor de él se agrupan organizaciones internacionales que buscan revisar desde el paradigma las diferentes dimensiones políticas, económicas y sociales que conforman las sociedades. Se elaboran informes y se revisa el mundo para poder ofrecer alternativas a los problemas más acuciantes, es un concepto diseñado y concebido desde un grupo de gente de todas partes del mundo, porque surge desde un concepto global y es para todos y todo, sin uniformar ni imponer. Articula orgánicamente todos los factores que conforman lo real para dar valor a la vida de los seres humanos.

Se ha llegado a constituir en “la perspectiva para el Desarrollo Humano”. Esta perspectiva tiene una serie de estrategias concretas de actuación que se pueden resumir en dos:

- La deseconomización de los fines, logrando que desaparezca de toda decisión humana la racionalidad instrumental económica como prioridad.
- La multidimensionalidad; implica manejar con soltura la complejidad gracias a la consideración de la interdisciplinariedad.

Las conclusiones a las que hemos llegado frente a la situación actual del Desarrollo Humano nos llevan a afirmar que la implementación del desarrollo en el mundo se está retrasando, ponemos a continuación varios ejemplos que apoyan esta afirmación: las tasas de esperanza de vida a causa del VIH/SIDA caen en picado, muchos países se han empobrecido, reduciéndose de forma importante sus tasas de matriculación y el acceso a la atención sanitaria básica, además el medio ambiente se está deteriorando en todo el mundo, la inseguridad mundial aumenta con conflictos y amenazas terroristas.

Hay una serie de problemas en el presente que amenazan un futuro habitable para todos:

- *La urbanización.* Se alienta la migración de las zonas rurales hacia las ciudades debido a las características de la nueva economía que logra mayor productividad agrícola con menos personas y las nuevas oportunidades que ofrecen las manufacturas y los servicios. La población urbana mundial aumentará casi 1.500 millones de personas en los próximos 20 años, y en los países en desarrollo la parte de la población que vive en zonas urbanas pasará probablemente de la mitad a cerca de dos tercios no más tarde del año 2025. Este crecimiento tendrá consecuencias importantes en el poder político de las ciudades, por lo que las políticas municipales del futuro serán todavía más importantes que en la actualidad.
- *Presiones demográficas.* Es probable que la población mundial registre un crecimiento de al menos otros 4.000 millones de persona para el año 2050. La composición de edades de la población cambiará también a medida que disminuyan las tasas de natalidad y aumenten las perspectivas de vida. La transición será especialmente rápida en los países industriales donde en 30 años una de cada cuatro personas tendrá más de 65 años de edad (mientras que hoy la proporción es de sólo una cada siete). Esta evolución influirá notablemente en los flujos financieros mundiales, a medida que un mayor número de jubilados deje de ahorrar y comience a gastar los activos acumulados.
- *La revolución en la tecnología de la información y de las comunicaciones.* Los conocimientos (cómo hacer las cosas, cómo comunicarse, cómo trabajar con otras personas) adquieren cada vez más importancia, en detrimento de la base de recursos naturales. Significa también que la inversión en capital humano, incluidas la salud y la educación, podría adquirir carácter más urgente que la inversión en capital físico. Los progresos en la tecnología de las comunicaciones (y las constantes mejoras en la eficiencia del transporte internacional) han facilitado el rápido aumento del comercio mundial y de los flujos financieros.
- *Amenazas al medio ambiente.* Varios problemas ambientales representarán una amenaza creciente para el desarrollo sostenible si no se interviene oportunamente. El cambio climático debido a las concentraciones atmosféricas de gases de efecto invernadero y la tasa creciente de extinción de especies en todo el mundo son dos de los problemas más acuciantes, pero hay también otros que necesitan atención, cómo las enfermedades, la escasez de agua y la degradación de la tierra.
- *Crisis en el camino de la democratización* El mundo parece cada vez más fragmentado, los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 contra Estados Unidos hicieron que se volvieran a situar las alianzas militares estratégicas en el centro de la adopción de decisiones de los países. Muchos países se han convertido en semilleros de extremismo y

conflictos violentos. Otros países que emprendieron el camino a la democratización después de 1980 han acabado por volver a un régimen más autoritario.

El segundo grupo de conclusiones específicas, surgido del marco teórico de referencia, lo conceptualizamos como **la posibilidad**. Aunque queda mucho trabajo por hacer existe un futuro para el desarrollo humano sostenible. Desde la realidad concreta de cada país y cada situación, es posible encontrar soluciones prácticas y concretas para los graves problemas que nos aquejan. Sólo falta voluntad, no sólo voluntad política de los grupos que detectan el poder o que gobiernan, sino también voluntad de los ciudadanos, que pueden organizarse y crear mecanismos de participación para acceder a la toma de decisiones.

Por todos estos cambios que el mundo ya está experimentando se aumentará enormemente la importancia de las instituciones mundiales y locales. En muchos casos, las respuestas a los cambios económicos, sociales y ambientales requerirán la cooperación internacional en el marco de estructuras institucionales remodeladas o de nueva planta. Al mismo tiempo el Estado se descentralizará en forma progresiva, delegando mayores facultades a las autoridades municipales y regionales. Si bien la autoridad central continuará desempeñando un papel importante en lo que respecta a la coordinación y aplicación de las actuaciones basadas en la cooperación, las decisiones que influyen en la vida de las personas serán tomadas cada vez más por instancias internacionales y locales. La evolución hacia un mundo en el que adquirirán gran relieve las cuestiones planetarias y locales, con un número mucho mayor de protagonistas y opiniones procedentes de niveles supranacionales o subnacionales, ofrece nuevas oportunidades para el desarrollo y nuevos desafíos para los gobiernos. Para aprovechar aquellas y resolver estos, es preciso establecer instituciones que configuren y encaucen las fuerzas de cambio para que sirvan mejor a la causa del desarrollo sostenible. La educación tiene que reflexionar sobre sí misma para determinar si sirve al mercado o es un camino de construcción de la perspectiva para el Desarrollo Humano.

La respuesta a este problema se representa en la siguiente conclusión:

Es posible la realización del Desarrollo Humano gracias a una Educación para el Desarrollo

La posibilidad se vincula a la necesidad, el Desarrollo Humano necesita de voluntades que lo pongan en práctica, los caminos conceptuales y los objetivos concretos ya están diseñados, lo que falta es la voluntad política y las voluntades ciudadanas que articulen sus procesos de vida en función de esta meta o camino. Para lograrlo es necesaria la Educación para el Desarrollo ya sea educación formal o informal.

El principal desafío para el desarrollo, tanto en el Norte como en el Sur, es el acelerado proceso de globalización y privatización de la economía mundial, particularmente en el orden monetario y financiero. Este proceso tiene profundas implicaciones para la existencia del Estado-nación. Los Estados nacionales están perdiendo el control de importantes esferas de actividad pública, como la

política monetaria y otros instrumentos esenciales de la política económica. Esto significa que el contenido de la soberanía nacional y el papel del Estado-nación como actor de las relaciones internacionales se diluyen progresivamente en un vasto mercado global. La erosión de la soberanía del Estado y el proceso de desregulación de las economías nacionales se corresponde además con el creciente poder y movilidad de los actores transnacionales privados. Las corporaciones transnacionales y de fondos de inversión movilizan grandes montos de capital y desplazan de un lugar a otro las actividades productivas, lo que a menudo tiene profundos efectos desestabilizadores para la economía “real”, el empleo, el bienestar de la población y el medio ambiente, como han puesto de manifiesto las recientes crisis de México, Argentina, Rusia o Brasil.

Al debilitar la soberanía nacional, los procesos de privatización y globalización económica cuestionan directamente la noción y la práctica de la democracia representativa. La paradoja es que la democracia se ha expandido y parece haber sido reconocida casi universalmente como la mejor forma de gobierno justo en el momento histórico en el que su eficacia como forma nacional de organización política comienza a ser cuestionada por las dinámicas de la globalización. Por otra parte, los procesos de exclusión social generados por la globalización atentán directamente contra la igualdad de derechos que está en la base de una concepción de la democracia con contenido social y económico, y no sólo político. Estos problemas afectan a todos los regímenes democráticos, pero son quizás más graves en las incipientes democracias de los países del Sur. Una década de ajuste estructural ha contribuido a debilitar al Estado que se ha mostrado incapaz de ofrecer respuesta a las necesidades y demandas de la población.

Por otra parte, el proceso de globalización también implica tendencias a la fragmentación que erosionan “desde abajo” la noción de Estado-nación: grupos sociales excluidos del mercado, grupos que reivindican su identidad nacional y su derecho a la diferencia ante dinámicas homogeneizadoras.

Estas realidades plantean un doble desafío. Por un lado, la creación de nuevos marcos de gobernación global, fortaleciendo las instituciones y regímenes internacionales existentes, o creando otros nuevos. Por otro lado, dar a estas instituciones y regímenes carácter y contenido democrático, permitiendo la participación de los ciudadanos en los asuntos internacionales. La educación para el desarrollo de los noventa, es en este sentido una “educación para la ciudadanía global”.

Desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo, estas dinámicas plantean retos formidables. En primer lugar, redefinir los contenidos de manera que permitan la comprensión crítica del fenómeno de la globalización. En segundo lugar, reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad, ahora a nivel global. En tercer lugar, y en estrecha relación con las ONG, con los movimientos sociales y con las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales, promover una creciente conciencia de “ciudadanía global” y, a partir de ella, definir pautas de participación y acción ciudadana frente a estas dinámicas.

No toda educación es una vía para el Desarrollo Humano, hay educaciones que allanan el camino al mercado o al desarrollo económico. Desde este punto llegamos a la siguiente conclusión:

La educación que hace posible el Desarrollo Humano es la educación para la ciudadanía global

Resumimos en grandes líneas que el concepto de ciudadanía global es una respuesta nacida de la situación a la que la globalización ha sumido al mundo mediante la privatización de la economía mundial, la pérdida de control por parte de los estados y el poder del vasto mercado global. Al debilitarse la soberanía nacional se cuestiona la noción de democracia, se aumenta la exclusión y aparece la fragmentación como un fenómeno respuesta a la globalización.

Ante este panorama se hacen necesarias como líneas claras de acción:

- Nuevos marcos de gobernación local, con más participación ciudadana.
- Fortalecimiento de instituciones y regímenes internacionales existentes.
- Un nuevo concepto de ciudadanía.

Esta educación se caracteriza por una serie de competencias educativas e implica un tipo de moralidad o ética. Sus objetivos se pueden resumir en tres grandes bloques:

1. Comprensión crítica de la globalización.
2. Reafirmar vínculos entre: desarrollo/justicia/equidad, a nivel global.
3. Fomentar y aumentar la participación ciudadana.

La dimensión moral de esta competencia cívica implica cuatro atributos esenciales:

1. Ejercicio de juicios decisivos sobre asuntos públicos.
2. Devoción por el bien público.
3. Educación moral.
4. Sentido y devoción para el servicio a la comunidad.

La dimensión cognitiva de la competencia cívica reúne un conjunto variado de conocimientos, habilidades y destrezas cívicas, las cuales proporcionan información adecuada para el ejercicio del juicio político. La necesidad de formación del juicio cívico-político es explicada debido a la carencia de sistemas éticos e ideológicos uniformes en la base de las prácticas sociales. Esto es ocurre por el hecho de que uno de los rasgos típicos de nuestras sociedades pluralistas y multiculturales es la ausencia de un fundamento claro, y globalmente aceptado por todos, que sirva de base para nuestras deliberaciones y juicios sobre asuntos públicos. Esta capacidad de enjuiciar la política y los asuntos de la vida pública debe hacerse desde una perspectiva comunitaria.

En toda acción con consecuencias públicas es necesario proceder a un proceso de deliberación, diálogo y elección colectiva en la que construimos nuestros juicios desde un pensamiento común. Implica concebir el medio de manera no instrumental sino cualitativa. Tener la diversidad como componente no sólo en nuestros procesos, sino en la configuración de nuestras concepciones, de manera que la complejidad y la multidimensionalidad caractericen nuestras decisiones y actos. La consecuencia de ello es la posibilidad del diálogo como mecanismo de comunicación y su resultado es un juicio desde la deliberación, apoyado en incertidumbres.

Crear un nuevo modelo de ciudadanía es la base para la realización del Desarrollo Humano y es una consecuencia directa del concepto de libertad positiva, con ello se amplían los instrumentos de desarrollo sostenible ya que provee razones para un comportamiento responsable, articula de manera adecuada la relación de la persona consigo mismo y con el otro, ya sea persona o entorno (grupo, estructura, sistema, planeta físico). Recordamos ahora la definición de Cortina (2004) que define al ciudadano como aquel que es su propio señor, junto a sus iguales. El que es dueño de su vida y hace su vida con otros iguales a él. Señor propio pero con otros

En nuestro recorrido llegamos al último bloque del marco teórico de referencia: la educación artística, que revisamos desde el siglo XX hasta las últimas tendencias. Resumimos la situación actual a continuación:

Durante la década de 1990 nos encontramos en una nueva situación. El colapso de la Unión Soviética la ha dejado reducida a un vasto collage de naciones en pleno proceso de transformación, que posiblemente las convierta en economías de mercado. El bloque comunista ha sufrido un colapso interno y la guerra fría ha terminado. Los países europeos avanzan aceleradamente hacia la integración económica. El mundo de los años noventa manifiesta simultáneamente una tendencia a unir a los pueblos mediante nuevos vínculos políticos y económicos y otra a separarlos y oponerlos en conflictos de liberación nacional y luchas contra la opresión. Las plagas actuales (como hemos descrito en los párrafos anteriores) son la explosión demográfica, el recalentamiento global, la deforestación y la persistencia del sufrimiento humano. Los desafíos educativos nunca han sido mayores y el problema que se encuentran ahora los educadores estadounidenses en todos los frentes es la ausencia de un consenso filosófico o cultural. La crisis cultural es “una crisis de la creencia” tal es la condición posmoderna.

La crisis de estilos artísticos de lo que se conoce como modernidad estética supuso una crisis de la construcción de la realidad. Los mitos de salvación económica de la economía de mercado del siglo XX o del socialismo del siglo XIX no han funcionado para la mayoría de la gente. El proyecto estético de la modernidad de crear un nuevo mito para la vida del siglo XX ha fracasado por completo. El arte elevado se ha convertido en una mercancía más mientras que la producción de cultura popular se ha convertido en una industria. El experimentalismo de vanguardia, que en cierto sentido se tomaba el arte como

un camino hacia las reformas políticas y sociales redujo el problema de la expresión cultural a puros problemas de estilo.

Sin embargo ciertos artistas y críticos sociales y culturales empezaron a poner en tela de juicio estas tendencias de la cultura moderna, especialmente la soledad auto-impuesta de los grandes artistas. La teoría posmoderna ha suscitado una serie de temas e integrado perspectivas críticas a este respecto. En el campo de las artes se ha cuestionado a menudo el tópico tradicional del artista o del escritor inspirado y dotado de un poder de creación casi divino. Además, los críticos posmodernos se preguntan si se pueden interpretar unívocamente las obras de arte como si encerraran una sola verdad, o si cabe hablar de muchas visiones distintas, en resumen, tanto la obra de arte como el artista pierden su posición de privilegio en tanto que fuentes del saber.

La educación artística se mueve dentro de un mundo en el que la definición de arte ha sido traspasada por la noción plural de cultura produciéndose una metamorfosis del arte en este siglo que se polariza básicamente en torno a varias cuestiones: el desvanecimiento de los límites del arte, la orientación hermenéutica de la exégesis artística, tanto en el trabajo de los propios artistas como en el de los teóricos e historiadores del arte, y el valor al factor ambiental o cultural en la significación de los hechos artísticos.

Resumimos estos rasgos brevemente:

- *Indefinición liminar de lo artístico.* es un ataque a los tradicionales límites del arte, definido antes por categorías netamente modernas, se replantea la tradición, la noción de destreza, el producto frente a la idea.
- *El arte como sistema simbólico.* Esta es una inquietud que coincide con el espectacular avance de la hermenéutica en nuestro tiempo. Implica superación y ampliación de una semántica formal que identifica arte y lenguaje de manera excesivamente rígida, circunscribiendo la significación a la relación interna cerrada y universal entre signo artístico y su referente. La historia del arte se vuelve interpretativa las producciones y la experiencia artística pretenden resolver problemas de comunicación y lenguaje valorándose el establecimiento de la clave interpretativa por encima del objeto en cuestión.
- *La cultura como variable.* Se incorpora a la cuestión de la significación la variable de la cultura. Efectivamente la indefinición liminar de lo estético propicia interacciones constantes entre el arte y todos los demás sistemas culturales. Lo que caracteriza al momento actual es la idea de que no hay símbolos específicamente artísticos y esto supone que cualquier cosa puede ser usada como símbolo estético, dependiendo del “juego del lenguaje” que articule el sistema cultural en torno a ella. En la medida en que el arte no dice en sí mismo nada concreto, podemos usarlo para expresar y representar simbólicamente valores e informaciones no estéticos tomados de la ciencia, la ética, la religión o los aspectos más triviales de la vida cotidiana.

- *Transformación de la concepción moderna de artista-genio y de obra de arte.* Desaparece la fuerte connotación social y cultural de palabras como obra maestra y caracterizaciones del artista en términos del genio mítico que para trabajar necesita aislarse del resto de la sociedad. Los textos actuales posmodernos hacen caso omiso del misticismo que envuelve a buena parte del arte moderno y de la pureza de intenciones que suele atribuirse a sus autores. Los artistas posmodernos, por su parte, a menudo hacen públicas sus motivaciones personales, conscientes de que éstas guardan relación con la sociedad, e incorporan símbolos sociales a su trabajo. La crítica posmoderna desafía el elitismo de la modernidad tardía reivindicando, por ejemplo, el realismo figurativo; sin embargo buena parte de su propio discurso incurre en mistificaciones comparables a las del discurso moderno que pretende superar.

Dentro de este marco general en el que hemos mostrado la situación actual del arte y de su enseñanza después de la transformación cultural que implica la posmodernidad y la llegada de la sociedad de la información y de la globalización, vamos a centrarnos brevemente en las principales preocupaciones que condicionan la situación actual del área de educación artística en España. Vamos a dividir las en dos grandes áreas:

- **Un ámbito interno** en el que se pretende encontrar claridad sobre la identidad de la disciplina. En este ámbito encontramos el intento de definir de otra manera la disciplina, de manera que responda más adecuadamente a la realidad social de un mundo pluricultural centrado en la imagen.

La literatura sobre educación artística, lleva un tiempo buscando nuevos y más abarcadores modos de nombrar su ámbito de acción. Con la posmodernidad han aparecido varias denominaciones que tratan de responder a este reto, entre ellas las de mayor aceptación son las que incluyen el término visual con la doble finalidad de aproximar a nuestra área a un objeto de estudio tan arraigado en la cultura contemporánea como es el de las imágenes y con la pretensión, así mismo, de conservar una personalidad académica propia que mantenga a nuestra área a distancia suficiente de otras formas de configuración simbólica como la musical, dramática o literaria, algo que un término como educación artística no garantiza. Surge el término “cultura visual” Como una noción que rechaza la idea monodisciplinar: La noción de cultura visual es interdisciplinaria y toma referentes del arte, la arquitectura, la historia, la psicología cultural, la antropología. Y no se organiza a partir de nombres de artefactos, hechos y sujetos, sino en relación con sus significados culturales.

Existe un debate importante sobre la excelencia del arte que adquiere forma de discusión sobre el objeto de estudio y los objetivos de formación artística. Desde una visión tradicional, el objeto de estudio de nuestra área es el arte y el objetivo formar artistas o degustadores de arte. Sin embargo, los críticos a estas concepciones consideran que la posición privilegiada del arte como materia de estudio se debe a

cuestiones de poder y mercado, más que a razones estrictamente estéticas. Por ello reclaman que la definición del objeto de estudio debe partir del reconocimiento de que todas las culturas son y han sido productoras de imágenes en el pasado y en el presente. La formación artística deberá abarcar, por tanto, todo el ámbito de la cultura visual contemporánea (occidental o no) y valorar la importancia de conocer sus significados para reconocer su valor cultural. Lo que significa relativizar la cualidad de la excelencia estética del arte occidental. El objetivo no es tanto formar artistas como comprender cada cultura. Sin embargo, el problema es nuestro concepto de calidad, en la situación actual el arte occidental predomina y está legitimado por la historia y la crítica. Se reproducen siempre las mismas obras como ejemplos de excelencia y se relega el arte africano o asiático, se minimizan las artesanías denominándolas arte popular.

La realidad actual social posmoderna exige currículos que incluyan entre sus contenidos cuestiones de diseño industrial y gráfico, de desarrollo urbano, trabajos artesanales, imaginería mediática, tratados todos en condiciones de equidad, es decir sin imposición de una estética que se decante por lo artísticamente bueno, en el sentido que la modernidad da a este término.

- ***Un ámbito externo*** en el que se busca justificar la importancia de la presencia de las artes en el currículo. Esto es debido a que la importancia de la educación artística dentro del sistema educativo ha sido a menudo cuestionado, confinando la educación artística a un lugar más complementario que sustancial en la enseñanza. La necesidad de esta justificación ha condicionado la práctica de la materia de manera que en determinados momentos de la historia ha resaltado diferentes aspectos del aprendizaje artístico:

El conocimiento tecnológico-industrial. Considera las habilidades y destrezas, así como los criterios de gusto vinculados a las Artes como un tema útil e indispensable que contribuye y favorece el desarrollo industrial de un país. Esta racionalidad tuvo su auge a lo largo de la primera mitad del siglo XX, cuando el crecimiento económico estaba unido al crecimiento industrial.

El conocimiento histórico. Considerar el arte y reconocerlo como históricamente parte de la educación, para reafirmar la identidad social y cultural.

El conocimiento cultural. El Arte es una manifestación cultural y los artistas realizan representaciones que son mediadoras de significados en cada época y cultura. Esta tendencia está vinculada en el contexto de la posmodernidad cultural a la revisión del actual rol del arte y el papel que ejercen las imágenes reales y virtuales en la construcción de representaciones sociales.

El conocimiento espiritual. La educación artística contribuye al cultivo de la vida espiritual y emocional.

El desarrollo de la expresión. El arte como expresión del sentimiento e formas vividas, hace que se incluya la educación artística en procesos terapéuticos.

El arte como desarrollo cognitivo. Vinculando el Arte a una forma de conocimiento. Esta concepción del arte es una de las tendencias claves en desde finales del s. XX. Es consecuencia de la importancia que se concede al conocimiento en la nueva sociedad de la Información, el conocimiento como poder y fuente de beneficios. La educación artística no quiere quedarse a parte en este proceso, y para incluirse se investiga el valor cognitivo del arte.

El desarrollo de la comunicación Aprender a leer y producir imágenes, algunos aspectos de la semiótica y la importancia de conceptos y el lenguaje formal son los dos ejes que sustentan esta forma de concebir la educación artística, que sirve como base al actual diseño curricular español para la educación secundaria obligatoria. Es consecuencia y respuesta a la necesidad de desarrollar una percepción inteligente del entorno en un mundo en el que la imagen es cada vez más importante y poderosa.

En nuestro recorrido por la educación artística hasta nuestros días hemos descubierto inquietudes permanentes en el ámbito de la definición identitaria de la disciplina y respuestas a la realidad actual desde diferentes corrientes, pero no encontramos una preocupación concreta y específica que analice la educación artística desde su aporte o posición frente a la Educación para el Desarrollo como educación para la ciudadanía global. Lo que nos lleva a la siguiente conclusión obtenida a partir de lo que denominamos marco teórico de referencia:

Aunque actualmente en España se realizan continuas investigaciones sobre determinados aspectos del Desarrollo Humano y la educación artística, no hemos encontrado estudios que abarquen en - desde un enfoque global profundo- la relación del paradigma de Desarrollo Humano (entendido como educación para la ciudadanía cosmopolita) con la educación artística.

Esta conclusión nos sirve de base para justificar nuestra investigación, planteada en la hipótesis inicial. En las primeras conclusiones demostramos la necesidad de introducir el Desarrollo Humano en nuestra reflexión y en nuestra práctica educativa para responder a las exigencias del mundo actual de manera humana y ofrecer un futuro habitable para todos. Siendo consecuentes con esta afirmación llegamos a la siguiente conclusión que entra dentro del espacio de propuestas:

Es necesaria la visibilización y la conceptualización de los vínculos entre el Desarrollo Humano y la educación artística para así poder

conceder: al desarrollo la humanización y a la educación artística la ciudadanía global.

Volvemos a pasar de lo necesario a lo posible, son necesarios los vínculos pero ¿existen?

Para responder a este problema se aplicó el método esencialista que proporcionó la fundamentación epistemológica y que posibilitó la siguiente conclusión:

Existen vínculos esenciales entre la educación artística y el Desarrollo Humano.

De la clarificación del paradigma del Desarrollo Humano -definido como “Un proceso de ampliación de las capacidades de las personas que permite la opción por modos de vida valiosos”- Obtuvimos tres líneas principales que conforman el concepto: el proceso, la capacidad y la opción.

Para vincularlo con la educación artística tuvimos que acotar el campo amplísimo de la educación del Arte para ceñirnos en el aprendizaje artístico como actividad educativa que desarrolla en el alumnado una serie de actitudes, habilidades y formas de pensamiento específicas.

Establecimos la búsqueda de relaciones abandonando una vía ontológica que busque definir la posible relación -entre el Desarrollo Humano y la Educación Artística- como identidad nueva, para orientarnos a una opción o vía más “geográfica”, en el sentido de definición y localización de espacios y lugares de actuación comunes. Como consecuencia de ello la reflexión sobre lo artístico abandona la vía ontológica de definir ¿qué es el arte? Para orientarse hacia una opción más circunstancial y dependiente de los usos, que se formularía mediante la pregunta ¿cuándo es arte? Esta es una manera de plantarse ante el hecho artístico que tiene la virtud de eliminar la dificultad de proporcionar una definición permanente de arte, ubicando la identidad de lo estético en el plano de las significaciones, en lugar de hacerlo en el de los atributos, las destrezas o los soportes, es decir considerando el arte como un sistema simbólico en interacción con la cultura y la obra de arte como un registro de una actividad visual que uno ha de aprender a leer.

Nosotros acuñamos esa actitud huyendo de definiciones permanentes y dogmáticas para adoptar una vía circunstancial y contextual de localización preguntándonos: ¿Dónde coinciden la educación artística y el Desarrollo Humano?

El resultado de la búsqueda dio tres lugares o espacios comunes entre la educación artística y el Desarrollo Humano:

- La creatividad.
- La inteligencia cualitativa.
- La actitud representativa.

Cuando hablamos de espacios compartidos nos referimos a que la educación artística y el Desarrollo Humano funcionan intrínsecamente en los tres campos:

Los vínculos esenciales entre la educación artística y el Desarrollo Humano se hacen presentes en unos ámbitos comunes donde la Educación Artística y el Desarrollo Humano funcionan intrínsecamente. Estos ámbitos o espacios compartidos se definen como: la creatividad, la inteligencia cualitativa y la actitud representativa.

Esta coincidencia esencial de ámbitos puede ser tremendamente beneficiosa para las dos realidades. Lo que nos lleva a la segunda parte de la conclusión con la que entramos en un terreno cualitativo, a través del cual definimos la calidad-cualidad de la relación:

La existencia de campos de actuación común (entre la educación artística y el Desarrollo Humano) resulta beneficioso para ambos.

Los vamos a clasificar en dos grupos:

Beneficios del pensar y hacer artísticos en la reflexión y la acción para el Desarrollo

- 1) Se concede al paradigma del Desarrollo Humano la humanización que proviene del desarrollo de la sensibilidad. La educación artística proporciona los instrumentos simbólicos necesarios para incidir sobre las comunidades y la sociedad en general despertando su sensibilidad de manera que las personas sean capaces de dejarse afectar por la realidad en toda su complejidad.
- 2) La Educación artística amplía la reflexión paradigmática del desarrollo, al aportar desde la estructura de referencia estética el rasgo cualitativo que concibe la relación con la realidad y la conciencia del mundo de manera multidimensional.
- 3) La incorporación de la reflexión y el conocimiento del Arte como aporte específico en los foros de reflexión y reelaboración del Desarrollo Humano puede ahondar en lo esencial del paradigma y alejarle de las inclinaciones utilitaristas y economicistas, que a veces contaminan la definición concreta del paradigma.
- 4) La incorporación de la amplitud del hacer artístico –no sólo sus funciones terapéuticas- en las estrategias para el desarrollo, a largo plazo y también en momentos puntuales de emergencia social, demostrando su utilidad para que las personas, en todo momento y sea cual sea su situación, encuentren y den valor y dignidad a su vida.¹

¹ Quiero hacer una acotación concreta sobre esta consecuencia. En los años 91-95, durante mi estancia en El Salvador puede vivir el final de su guerra y el proceso de paz que siguió a continuación y en el que participé activamente. En ese período acudí una vez por

Beneficios del Paradigma del Desarrollo Humano para la reflexión artística

- 1) Incorporación de la responsabilidad cosmopolita a la reflexión sobre la enseñanza artística. Es resultado de la ampliación de la mirada que conlleva reflexionar globalmente sobre el mundo y su Desarrollo. El conocimiento y la coherencia con la realidad conduce a la responsabilidad y transforma no sólo las reflexiones sino las estrategias y finalidades de la enseñanza del arte.
- 2) Ampliación de los campos de investigación artísticos, e incorporación de las categorías del Desarrollo Humano en las investigaciones sobre el papel del arte en la reconstrucción social.
- 3) Sacar a la educación artística de su aislamiento y de cierta endogamia para incorporarla en redes internacionales con proyectos amplios de participación común.
- 4) Esta investigación aporta para la educación artística una clarificación de sus repercusiones en diversos ámbitos sociales. También ayuda a dismantelar la opinión a veces, tristemente generalizada, de que Las Artes son un lujo para la universidad, y un súper lujo dentro del sistema educativo.
- 5) Introduce al hacer artístico no sólo en la obligación social de educar artísticamente a los individuos como uno de los mejores modos y más rápidos de humanizar, sino en el mundo de las ONG para el desarrollo y en sus proyectos concretos, tanto a largo plazo como de ayuda en emergencias.

Siguiendo con la confirmación de la hipótesis inicial (en la primera gran conclusión) la relación existe y es beneficiosa, pero debe ser operativa.

De esta manera llegamos a otra gran conclusión del trabajo que entra dentro del terreno práctico, para ello hemos establecido, no un nuevo paradigma ni una nueva concepción de educación artística, sino recorridos, definidos en un sistema bajo el cual es posible discernir la presencia o no del Desarrollo Humano en la educación artística:

semana a una comunidad de campesinos, trasladados forzosos y refugiados por la guerra. Ofrecí para la comunidad un taller de expresión artística para los niños, llevándoles materiales. Era una situación de emergencia social porque habían perdido objetos, casa y, sobre todo, personas. A ese taller acudió siempre una anciana viuda, única mujer y adulta entre niños, la niña "Goyita". No sabía ni leer ni escribir, iba descalza y tenía una herida en el brazo que no cerraba. Vivía en una chabola improvisada y tenía dificultades para comer. Demostró su alma artística realizando diseños muy personales dentro de la abstracción y llenó con sus obras el mínimo e insalubre espacio donde vivía. En esos momentos, gracias a la señora "Goyita" supe que el arte es necesario en situaciones de emergencia social, no sólo la medicina, la comida, la reconstrucción de viviendas. Esta tesis pretende hablar de Goyita, una víctima, que gracias al arte dio valor y dignidad a su empobrecido y mísero espacio de vida.

Es posible discernir la presencia del Desarrollo Humano en la educación artística mediante un método aplicable a cualquier corriente y concepción del arte en cualquier lugar o desde cualquier práctica docente.

Es importante afinar esta conclusión. Cuando comenzamos el trabajo no sabíamos si la búsqueda de relaciones entre Educación Artística y desarrollo Humano nos conduciría a la creación de un nuevo paradigma sobre la enseñanza artística, marcado identitariamente por el encuentro de las dos realidades. En este camino hemos descubierto que queremos respetar la pluralidad de opciones para la enseñanza artística, la variedad cultural, la multiplicidad de matices y enfoques, determinados por diferentes historias y recorridos. Sería contradictorio con nuestra experiencia e historia dar como conclusión una nueva teoría o una respuesta clara y cerrada. La ambigüedad, el mestizaje, la complejidad y los pequeños relatos de las minorías se escaparían, y la complejidad volvería a enmascarse en soluciones simples.

Sin embargo, también necesitamos algunas certezas, certezas abiertas que construyan cierto criterio común en el arte, desde ser simplemente humanos, aunque diversos. Por todo esto ofrecemos un método de localización. Muy concreto y fácil de aplicar desde cualquier lugar y cultura, y sobre todo desde cualquier concepción que tengamos del arte. Este método nos permite no perdernos en la inconsciencia y saber hacia dónde educamos, qué estamos construyendo con nuestras prácticas artísticas: ¿Dualidad o equidad? ¿Poder o empoderamiento? ¿Eficiencia o desarrollo de la capacidad? ¿Desequilibrio o armonía sostenible?, porque es fundamental incorporar en nuestra reflexión la responsabilidad global ciudadana, con todo el peso y seriedad que tiene. El mundo actualmente es tremendamente interdependiente, ya no hay distancias, lo que hagamos aquí influye allá. Podemos ser verdugos y víctimas a la vez (recordemos el 11 de marzo de 2004).

El método, desarrollado en el capítulo VII es simple, y nos ha llevado a determinar si los principales componentes del Desarrollo Humano se localizan o no en la Educación Artística. Vamos a explicar detalladamente los elementos que decidimos para crear el método de localización.

El Desarrollo Humano lo determinamos a partir de sus componentes, concebidos como respuestas contextualizadas a la realidad mostrada en el marco teórico de referencia:

1. El empoderamiento.
2. La equidad.
3. La productividad
4. La sostenibilidad.

Revisar toda la educación artística es una tarea ingente e imposible, se nos planteó el dilema de qué concepción elegir: ¿Revisar sólo las principales tendencias que dominan la actualidad? ¿Ceñirnos estrictamente al currículo oficial español? Cualquiera de las opciones anteriores nos parecía poco holística y reduccionista, siempre algún aspecto quedaba fuera lo que impedía que nuestro método tuviese una fundamentación global. Como modelo de

discernimiento queríamos que abarcase una muestra lo más amplia posible. Por eso decidimos utilizar la teoría de Efland sobre las grandes corrientes de la educación artística que atraviesan la historia, entremezclándose. Efland agrupa en tres grandes bloques las principales corrientes de influencia en educación artística:

1. La corriente expresionista.
2. La corriente racionalista científica.
3. La corriente reconstruccionista.

Utilizar estas corrientes como representación para el modelo de localización nos parece lo más adecuado porque abarcamos con ello a toda la educación artística de forma general.

Una vez determinados los dos bloques de relación definimos las competencias que concretan cada componente del Desarrollo Humano y las transferimos a los diferentes aspectos que constituyen la didáctica de cada corriente artística: objetivos, contenidos, métodos, evaluación y desarrollo curricular.

Las conclusiones del método (desarrollado en el Capítulo VII) son las siguientes:

El Desarrollo Humano se localiza por la presencia del empoderamiento en la Educación Artística, a través de las siguientes competencias:

- *Dimensiones políticas del empoderamiento:*
 - Libertad política.
 - Descentralización eficiente.
 - Participación social.
 - Concepto de ciudadanía.

- *Dimensiones educativas del empoderamiento:*
 - El diálogo entre sujetos.
 - La autonomía desde la heteronomía.
 - Reflexión y capacidad de juicio autónomo.
 - Búsqueda de finalidades desde el cuestionamiento: macro-objetivos y responsabilidad cosmopolita.

El Desarrollo Humano se localiza por la presencia de la equidad en la Educación Artística, a través de las siguientes competencias:

- 1) Creación de una dinámica expansiva que rompe con las señas de pertenencia y conduce a la ciudadanía global.
- 2) Proceso de descentralización que acerca los márgenes.

- 3) Alfabetización desde la diferencia y la diversidad en la búsqueda de un orden social basado en el mestizaje y la asimilación.
- 4) Lograr que la vida del otro sea significativa desde una educación permeable que posibilite que el otro nos afecte.
- 5) Creación de un universo simbólico alternativo, con discursos habitables para todos que recuperen la expresión expropiada, mediante:
 - Expresión pública de la queja por el daño padecido.
 - La comprensión imaginativa que construye la posibilidad nombrando el inédito viable.

El Desarrollo Humano se localiza por la presencia de la productividad en la Educación Artística, a través de las siguientes competencias:

- *Competencias para la clarificación del término productividad*
 - 1) La productividad se define como desarrollo de la capacidad individual y colectiva. La finalidad del proceso educativo es el desarrollo de la capacidad individual y la capacidad colectiva de la comunidad.
 - 2) Se considera a los seres humanos como capaces de lograr modos de vida valiosos individualmente y para su comunidad. El bienestar social se evalúa desde la capacidad para llevar modos de vida valiosos.
 - 3) Los criterios de bienestar están determinados por el conjunto de capacidades que la persona ha podido desarrollar.
 - 4) La capacidad se refleja en las combinaciones alternativas de los funcionamientos (modos de vida) que puede lograr, una persona y una sociedad o comunidad.
- *Competencias para aplicar en el modelo educativo*
 - 1) El desarrollo de la capacidad personal implica dar prioridad a currículos abiertos que consideren las diferencias y características individuales.
 - 2) El desarrollo de la capacidad colectiva de la comunidad o grupo requiere métodos que propicien la interacción y el diálogo.
 - 3) Currículos flexibles para admitir lo personal desde la alteridad.
 - 4) Conceder la importancia a los procesos individuales y grupales no a los resultados.

El Desarrollo Humano se localiza por la presencia de la sostenibilidad en la Educación Artística, a través de las siguientes competencias:

- *Saber cuidar las manifestaciones artísticas como ética de lo humano.* Esta competencia está basada en el principio de que la sostenibilidad sustenta el conjunto de la vida humana cuando es valioso y digno, no sustenta la privación ni la miseria. Las manifestaciones artísticas son simbolizaciones culturales muy valiosas para el ser humano. Su sostenibilidad abarca dos aspectos:
 - La preservación de la diversidad de las manifestaciones artísticas actuales. Lo que implica:
 - Reconocimiento de la diversidad cultural y el derecho de las culturas a expresarse.
 - Hacer visible lo oculto por hegemonías culturales.
 - Cuidar y mantener el conocimiento y manifestaciones artísticas del pasado:
 - Preservar y mantener la historia del Arte.
 - Desvelar y, buscar y visibilizar la historia del Arte silenciada.
- *Convivencia sostenible en la naturaleza.* Esta manera de plantear la convivencia tiene dos aspectos:
 - La percepción del entorno:
 - Aprender a percibir con todos los sentidos contemplando sin utilitarismos.
 - Desarrollar una interrelación física con la materialidad del espacio, de los objetos y de las personas (respetando su cuerpo).
 - Desarrollar una conciencia crítica del espacio en el que habitamos:
 - Analizar sus relaciones, sus características y descubrir si hay equilibrio, si es sostenible o debe ser transformable.
- *Transformación de los espacios en ámbitos.* Esta competencia está basada en que todo ser personal es un ser de encuentro, para lo que hay que manejar las realidades de nuestro entorno no como objetos sino como nudos de relaciones. Para que se puedan construir los ámbitos existen una serie de condiciones y actitudes frente a la realidad:
 - Respetar el modo de ser diverso de cada realidad sin reducirla a alguno de sus aspectos si no considerarla desde la complejidad.
 - Concebir las experiencias o vivencias como reversibles. Lo que exige no intentar dominar la realidad sino respetarla posibilitando que no existan escisiones sino intercambios.

Los resultados son variables y complejos, según el componente, según la corriente, según algún aspecto de la didáctica, por ejemplo puede encontrarse una competencia del empoderamiento en la evaluación reconstruccionista pero puede no encontrarse en sus objetivos. No hemos llegado a ninguna afirmación tajante de que una determinada corriente tenga todas las competencias en todos sus aspectos didácticos, hemos encontrado la presencia de alguna competencia en todas las corrientes. Lo principal es la reflexión que deriva del método.

Las competencias son muy concretas, fáciles de situar en cada práctica y concepción artística. Es un método transferible, no sólo por la simplicidad de las competencias, sino porque, para facilitar el proceso, se puede primero localizar la concepción de la educación artística entre las tres grandes corrientes (siempre las concepciones son mixtas entre las grandes tendencias). Ello puede ayudar a reflexionar sobre nuestras prácticas y teorías docentes. Después de reconocernos en elementos de alguna corriente podemos trasladar los resultados de esta investigación en nuestras prácticas, comprobando la localización de las competencias.

Este método de discernimiento basado en la localización de los componentes del desarrollo humano en las diferentes corrientes de educación artística confiere a la educación artística ciudadanía global introduciéndola en la Educación para el Desarrollo.

La justificación de esta conclusión va vinculada con la determinación de finalidades o la clarificación y distinción entre fines y medios. Las competencias diseñadas en el método proporcionan pautas concretas de reflexión para la posibilidad de elaboración de juicios ciudadanos, pero no condicionan la práctica de manera uniformadora. Sin embargo dan autonomía y autenticidad a nuestra disciplina, en el sentido de que hacen que la educación artística sea dueña de sus finalidades, porque se las plantea, en relación con otros, midiendo su responsabilidad frente al mundo global y el futuro. Queremos afirmar con esto que si la educación artística educa: empoderando, desde la equidad, desarrollando capacidad al producir y siendo sostenible, es una educación ciudadana que construye ciudadanos cosmopolitas. La educación artística, ciudadana y cosmopolita, tiene ante sus ojos las dificultades del presente y el camino del futuro, y desde esa mirada desarrolla su identidad propia.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

A

ABAO RUIZ, M. L.; LÓPEZ GARCÍA, F; MAESO RUBIO, F. (1996): *Educación Plástica y Visual 1º, 2º y 3º de ESO*. León, Everest.

ABBOT, L y NUTBROWN, C. (2001): *Experiencing Reggio Emilia. Implications for preschool provision*. Filadelfia, Open University Press.

ABBS, P. (1989): *As is for Aesthetic: Essays on Creative and Aesthetic Education*. London, Falmer Press.

ABBS, P. (1995): *Living powers. The arts in education*. London. Falmer Press.

ACASO, M. SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. HERNÁNDEZ BELVER, M. (2003): "Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de educación artística en la educación secundaria". *Educación artística. Revista de investigación. "Radiografía de la educación artística"* Nº 1. Pp. 99-111. Valencia, Institut de Creativitat i Innovacions Educatives.

ACERETE, D. M. (1974): *Objetivos y Didáctica de la Educación Plástica*. Buenos Aires, Kapelusz.

ADAMS, J. (1960): *Evolución de la teoría educativa*. México, Uteha.

ADORNO, Th. (1980): *Teoría Estética*. Madrid, Taurus.

AGAZZI, R. (1932): *Guida per le educatrice dell'infanzia*. La Scuola, Brescia.

AGGER, Ben. (1989): *Fast capitalism: a critical theory of significance*. Urbana, University of Illinois Press.

AGIRRE, IMANOL. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.

AGIRRE, IMANOL. (2003): "¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy? El prácticum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales". *Educación artística. Revista de investigación. "Radiografía de la educación artística"* Nº 1. Pp. 35-49. Valencia, Institut de Creativitat i Innovacions Educatives.

AGRA PARDIÑAS, María Jesús. (1994): *Planes de acción: una alternativa para la Educación Artística*. Madrid, Universidad Complutense. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

AGUILAR, T; CALLEJO, ML.; DEL PALACIO, C.; GÓMEZ, I.; MARCO, B. (2000): "Construir la ciudadanía plural para un mundo en cambio. Retos a la formación del profesorado". Ponencia presentada en el Seminario: *Education á la citoyenneté européenne en milieu scolaire*. Organizado por "Education for an Interdependent World". EDIW. Bruselas, 27 y 28 de octubre 2000.

ALEJANDRO, R. (1993): *Hermeneutics, Citizenship, and the Public Sphere*. Nueva York, SUNY Press.

ALFARO, Rosa María. (1995): "Descifrando paradojas ciudadanas: una mirada cultural y política. En: *Revista la Piragua, N° 10*. CEEAL.

ALONSO Luis Enrique. (2000): "Ciudadanía sociedad del trabajo y estado de bienestar: los derechos sociales en la era de la fragmentación". En: PÉREZ LEDESMA, Manuel (comp). *Ciudadanía y democracia*. Madrid, Ed. Pablo Iglesias.

ALONSO FADÓN, M. A. (1982): *Expresión plástica en el ciclo medio*. Madrid, Narcea.

ALLEN, M. S. (1967): *Creatividad morfológica*. México, Herrero.

AMENDOLA, G. (2000): *La ciudad posmoderna*. Madrid, Celeste.

AMNISTIA INTERNACIONAL. (2003): *Educación en derechos humanos: asignatura suspensa*. www.ai-cat.org/educador/es/informe-univ.html

AMORÓS, C. (1985): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona, Antrophos.

ANDERSON, T. (1985). "Towards a sociality defined studio curriculum". *Art Education*, v. 38, N° 5, sep. Pp. 16-18.

ANGULO RASCO, J. F. (1995): "El neoliberalismo o el surgimiento del Mercado Educativo". *Kikiriki*, 35. Pp. 25-33.

ANZALDUA, Gloria. (1987): *Borderlans/la frontera: the new mestiza*. San Francisco, Spinters/Aunt Lute.

APPLE, Michael. (1987): *Educación y poder*. Barcelona. Paidós.

ARAÑÓ GISBERT, J. C. (Trad.) (1985): *Inventario de actitud artística de Eisner*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

ARAÑÓ GISBERT, J. C. (Trad.) (1985): *Inventario de Información de Arte de Eisner*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

ARAÑÓ GISBERT, J. C. (1986): "La enseñanza de las Bellas Artes en España (1844-1980)". Madrid, Universidad Complutense.

ARAÑÓ GISBERT, J. C. (1989): "La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural". *Revista de Arte Individuo y Sociedad*. Nº 2. Pp. 10-30. Madrid, Universidad Complutense.

ARAÑÓ GISBERT, J. C. (1993): "La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un periodo de cambio". *Arte individuo y sociedad* Nº 5. Pp. 9-20. Madrid, Universidad Complutense.

ARAÑÓ GISBERT, J. C. (1996): "El valor del arte". *Revista Zehar*. Nº 30. Pp. 22-25. San Sebastián.

ARAÑÓ, GISBERT, J. C. (2002): "La investigación en educación artística, entre la utopía y la irrealidad". En: *Educación artística. Revista de investigación. "Radiografía de la educación artística"* Nº 1. Pp. 159-164. Valencia, Institut de Creativitat i Innovacions Educatives.

ARDENER, Edwin. (1975): *Perceiving Women*. Londres, Dent.

ARENDT, H. (1968). *La crise de la cultura. Huit exercices de pensée politique*. Paris, Gallimard.

ARENDT, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

ARNHEIM, R. (1986): *El cine como arte*. Barcelona, Paidós.

ARNHEIM, R. (1986): *El pensamiento visual*. Buenos Aires, EUDEBA.

ARNHEIM, R. (1986): *Hacia una psicología del arte*. Madrid, Alianza.

ARNHEIM, R. (1987): *Del ojo a la visión*. Madrid, Alianza.

ARNHEIM, R. (1989): *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza.

ARNHEIM, R. (1989): *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Madrid, Alianza.

ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre educación artística*. Barcelona, Paidós.

ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1991): *Postmodern education*. Minneápolis, University of Minnesota Press.

ASTIGARRAGA, E. (2000): "Demandas del mundo del trabajo y educación tecnológica" en: *Educación tecnología y desarrollo*. Revista internacional Fe y Alegría, Nº 1. Pp. 11-35.

AUSUBEL et alt. (1976): *Psicología educativa*. México, Trillas.

AYUSTE, Ana; FLECHA Ramón et alt. (1994): *Planteamientos de la Pedagogía*

Crítica. Comunicar y transformar. Barcelona, Editorial Grao.

AZURMENDI, M. (1998): *La herida patriótica.* Madrid, Taurus. 3ª ed.

B

BABIANO, José. (2000): "Ciudadanía y exclusión", En: PÉREZ LEDESMA, Manuel (comp). *Ciudadanía y democracia.* Madrid, Editorial Pablo Iglesias.

BACHELARD, G. (1986): *La poética del espacio.* México, Breviarios del Fondo de Cultura Económica.

BALADA, M. y JUANOLA, R. (1981): "La educación visual y plástica". *Cuadernos de pedagogía N° 77.* Pp. 4-6.

BALADA, M. y JUANOLA, R. (1987): *La educación visual en la escuela.* Barcelona, Paidós.

BALADA, M. (1989): "La sintaxis visual". *Cuadernos de Pedagogía N° 167.* Pp. 20-23.

BANCO MUNDIAL. (1999-2000): "En el umbral del siglo XXI". *Informe sobre el desarrollo mundial 1999-2000.* Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

BANDA, A. (1984): *Premisas básicas en la educación por la paz.* Universidad Internacional de la paz.

BANKS, F y MOON, B. (1997): *Introduction.* European Journal of Teacher Education, vol. 20, N° 1. Pp. 5-6.

BANKS, J. A. 2001. *Cultural diversity and education.* University of Washington, Seattle.

BARBOSA, Ana Mae. 1998: *Tópicos Utópicos.* Belo Horizonte, Brasil. Editora c/arte.

BÁRCENA, F. (1997): *El oficio de la ciudadanía.* Barcelona, Paidós.

BÁRCENA, Fernando. (1999): "La educación de la ciudadanía" en: BÁRCENA, F.; GIL, F.; JOVER, G. *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política.* Bilbao. Desclée de Brouwer S:A.

BÁRCENA, F. MÈLICH, J. 2000. *La educación como acontecimiento ético.* Barcelona. Paidós.

BARKAN, M. (1955): *A foundation for art education.* New York, Ronald Press.

BARKAN, M. 1966:240-255. "Curriculum: Problems in art Education". En: MATTIL, E.L. (Ed): *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum*

Development. University Park, PENN, USOE Cooperative Research Project N° V-0002. The Pennsylvania State University.

BARRAGAN, J. M. (1995): "Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 24, Pp. 36-63.

BARRAGAN, J. M. (1997): "Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias". En LÓPEZ, A; HERNÁNDEZ, F; y BARRAGÁN J.M. *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Manresa, Angle.

BARRET, G. (1990): *Criticizing photographs. And introduction to understanding images*. Mountain View, Cal. Mayfield.

BARTHES, R. (1972): *Critical Sears*. New York, Hill and Wang.

BARTHES, R. (1986): *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona, Paidós.

BARRON, F. (1976): *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid, Marova.

BARTON, J. y COLLINS, A. (1993): Portfolios in Teacher Education. *Journal of teacher Education*, 44, 3. Pp. 200-210.

BARTWICZ, G. (1982): *Hacia una educación creativa*. Madrid, Fundamentos.

BASTIÁN et al. (1986). *Choosing Equality. The case of Democratic Shooling*. Piladelphia, Temple University Press.

BATTCOK, G. (1977): *La idea como arte*. Barcelona, Gustavo Gili.

BATTIN, M. (1988): "Summary of prepared response". En: BATTIN, M. *Discipline representative, aesthetics, issues in Discipline-Based Art Education: Strenghtening the stance, extending the horizon*. Cincinnati, Seminario patrocinado por la Getty Center for Education in the Arts. Pp. 55-59.

BAUDRILLARD, J. (1984). *Las estrategias fatales*. Barcelona, Anagrama.

BAUDRILLARD, J. (1993): *Cultura y simulacro*. Barcelona, Kairós.

BAYO, J. (1987): *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona, Antrophos.

BEARDSLEY, M. C. y HOSPERS, J. (1990): *Estética. Historia y fundamentos*. Madrid, Cátedra.

BEAUDOT, A. (1980): *La creatividad*. Madrid, Narcea.

BECK, H. y SCHMIRBER, G. (eds.) (1996): *En Paz creativa a partir del encuentro de culturas del mundo*. Venezuela, Rectorado de la Universidad del Zulia.

BECK, Ulrico. (2002): "Haz la ley no la guerra" en: *El País*. 16 de octubre de 2002.

BECK, Ulrich. (2002): *La sociedad del riesgo*. Madrid, Editorial Siglo XXI.

BEITTEL, K.R. (1972): *Mind and context in the Art of drawing*. New York, Holt, Rineart & Winston.

BELJON, J. J. (1993): *Gramática del arte*. Madrid, Celeste.

BELTRAN, J. (1993): *Procesos estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.

BELTRAN, J. et alt (1995): *Psicología de la educación*. Madrid, Eudeba.

BENJAMÍN, W. (1990): *Discursos interrumpidos*. Madrid, Taurus.

BERGER J. (1974): *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gili.

BERGER J. (1985 t.c. 1990): *El sentido de la vista*. Madrid, Alianza.

BERGER, PL. y KELLNER, H. (1981): *Sociology Reinterpreted. An Essay on Method and Vocation*. Garden City, Anchor Press/Doubleday.

BERGSON, H. (1985): *La evolución creadora*. Barcelona, Planeta Agostini.

BERSSON, R. (1986): "Why Art Education lack social relevance: A contextual analysis". *Art Education*, 36 (4). Pp. 41-45.

BERSTEIN, B. (1971): "On the classification and framing of educational knowledge" en: YOUNG, M. (ed). *Knowledge and control*. Londres, Collier, Macmillan.

BERSTEIN, R. (1988): "Metaphysics, critique and utopia". *The review of Metaphysics* 42.

BIGGE, M. (1975): *Teorías del aprendizaje para maestros*. México, Trillas.

BINDÉ, J. (2002): "El futuro del tiempo". *Le Monde Diplomatique*. Marzo.

BLAIR, Harry. (2000): "Participation and Accountability at the Periphery: Democratic Local Governance in six Countries". *World Development* 28 (1), Pp. 21-39.

BLAY, A. (1967): *La personalidad creadora*. Barcelona, Elicien.

- BLOOM, B. S. et alt. (1956): *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy, Marfil.
- BLOOM, B. S. (1975): *Evaluación del aprendizaje*, tomo III. Buenos Aires, Troquel.
- BLOOM, C. M. (1990): *Principles of visual perception*. London, Herbert.
- BOFF, L. (1999): *Saber cuidar. Ética do humano- compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.
- BOIX MANSILLA, V. (1997): "De saberes escolares a comprensión disciplinaria: el desafío pedagógico de una educación de calidad". *Revista Kikirikí*, 42-43. Pp. 55-62.
- BOLIVAR, A. (1998): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Alauda Anaya.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres, Sage Publications.
- BROUDY, H. (1987): "Niveles de percepción estética" en: EFLAND, A. "Curriculum Antecedents of Discipline-Based Art Education". *Journal of Aesthetic Education*. 2. Pp. 57-93.
- BROUDY, H. (1988): *The uses of schooling*. New York, Routledge.
- BRUEGGEMANN, Walter. (1986): *La imaginación profética*. SAL TERRAE. Santander.
- BRUNER, J. (1966): *Toward a theory of instruction*. Cambridge. Mass, Harvard Univ. Press.
- BRUNER, J. S. (1996): *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1998): *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- BRUNER, J. (2001): *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid, Narcea.
- BUARRAIS, M^a. R. y cols. (1992): "Educación, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular". *Revista de Educación*. N^o 27, enero-abril. Pp. 105-106.
- BUDLENDER, Debbie, ELSON, Diane, HEWITT, Guy y MUKHOPADHYAY Tanni. (2002): *Gender Budgets Make Cents*. Londres, Secretaría del Commonwealth.

BUNK, G. P. (1994): "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". En: *Revista europea de formación profesional*, 1.

BURNHAM, Jack. (1974): Citado en: LÓPEZ FERNÁNDEZ, M^a Ángeles.(2002) *Proyecto Docente*. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad Complutense. Madrid.

C

CABANELLAS, I. (1980): *Formación de la imagen plástica del niño*. Pamplona, D. F. de Navarra.

CABANELLAS, I. y HOYUELOS, A. (1994): *Mensajes entrelíneas*. (Libro y video), Pamplona, Ayuntamiento de Pamplona.

CABANELLAS, I. y ESLAVA, C. (2001): "La dimensión comunicativa en la educación". *Aula de innovación educativa*, N^o 98. Enero 2001. Pp. 6-11.

CABANELLAS, I. (2001): "Nacimiento del sentido estético". En: *Aula de innovación Educativa* N^o 106, pp. 16-20.

CABANELLAS, I. (2002): "Razón y placer en el arte". En HUERTA, C. (2002) *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia, Universidad de Valencia,

CABANNE, P. (1983): *El Arte del Siglo XX*. Barcelona, Polígrafa.

CALABRESE, O. (1989): *La era neobarroca*. Madrid, Cátedra.

CALDERÓN, Fernando y SZMUKLER, Alicia. (2002): *Policial Cultura and Development*. En: VIJAENDRA R. y WALTON, M. eds., *Culture and Public Action*. Washington D:C. Banco Mundial. (www.worldbank.org/research/conferences/culture/papers/Calderon-English.pdf)

CALINESCU, Matei. (1987): *Five faces of modernity: modernism, avant-garde, decadent, kitsch, postmodernism*. Durham; N. C. Duke University Press.

CAMPS, V. (1990): *Virtudes públicas*. Madrid, Espasa Mañana.

CAÑAL, P. (1985): "Ecología y escuela. Teoría y práctica de la educación ambiental. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, Editorial Laia.

CAO, M. (1997): "Dualismos desiguales". *Calviva* N^o 4.

CAO, M. y DIEZ DEL CORRAL, P. (1997): "Educación artística y educación para el desarrollo". En: *Pie de Paz*, N^o 40.

CAO, M. y PEREZ GAU, J.C. (1996): "Análisis de estereotipos en los medios de comunicación de masas". *Arte, Individuo y Sociedad* N^o 8.

- CAPÍTAN D A. (1986): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid, Dykinson.
- CARNOY, Martín. (1999): *Globalization and educational reform: what planners need to know*. París, UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- CARR, W Y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez y Roca.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- CARY, R. (1998): *Critical Art Pedagogy*. New York y London, Garland Publishing.
- CASAS PARDO, José. (1995): *Amartya Kumar Sen: Nueva economía del Bienestar*. Valencia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- CASTEL, Robert. (1995): *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris, Fayard.
- CASTELLS, M. (1994): *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.
- CASTELLS, M. (1994): "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional" en *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.
- CEMBRANOS, F. (1997): "Una dimensión social de la creatividad". En: MARTÍN FRANCES, S. y PIÑAGO, CH. (coords.) *Juegos de sentido*. Madrid, Popular.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES PARA LA PAZ (CIP): *Anuario sobre la Situación del Mundo*. Madrid, C.I.P.
- CLARK, T. J. (1973): *Image of people*. Greenwich CT: New York, Graphic Society.
- CLARK, G.; DAY, M.; GREER, W.D. (1987): "Discipline-Based Art Education: Becoming students of art". *Journal of aesthetic education*, vol. 21, Nº 2. Pp. 129-196.
- CLARK, R. (1996): *Art education: issues in postmodernism pedagogy*. Reston, Virginia. National Art Education Association.
- CLARK, A. (1998): "Constructing the Postmodernism classroom: doors and mirrors in Art Education". En: *Art Education*, noviembre, Pp. 6-11
- CLOT, A. J. (1970): *La Educación Artística*. Barcelona, Miracle.
- COHEN, E. (1986): *Designing group work: strategies for the heterogeneous classroom*. New York; Teachers College Press.

- COLAS, M. A y BUENDIA, L (1994): *Investigación Educativa*. Sevilla, Alfar.
- COLL, C. (1992): *Psicología y Currículum*. Barcelona, Paidós
- COLL, C. (et al) (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Grao.
- COLLINGWOOD, A. (1953): *The principles of art*. New York, Oxford University Press.
- COLLINS, G. & SANDELL, R. (1984): *Women, Art and Education*. Reston, Virginia. National Art Education Association.
- COWNS, G. & SANDELL, R. (1988): "Informing the promise of DBAE: Remember the Women, children and other folk". *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Education*, 6(1), Pp. 55-63.
- COLOM, A. J. y MELICH, J. C. (1994): *Después de la modernidad*. Barcelona, Paidós.
- COMISION EUROPEA, ENSEÑAR Y APRENDER. (1995): *Sobre la sociedad cognitiva*. Luxemburgo.
- COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN PARA EL S. XXI. (1996): "El personal docente en busca de nuevas perspectivas". *La educación encierra un tesoro. Informe Delors*. Madrid, Santillana-UNESCO.
- CONILL, Jesús. (1996): "De Adam Smith al Imperialismo Económico". En: *Clases de la Razón Práctica*. Nº 66. España.
- CONTRERAS, D. (1994): *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid, Akal.
- CORTINA, Adela (1996): *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, Ed. Tecnos, 5ª ed.
- CORTINA, Adela. (1997): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Ed. Tecnos, 2ª ed.
- CORTINA, Adela. (2000): *Ética sin moral*. Madrid, Ed. Tecnos, 4ª ed.
- CORTINA, Adela. (2000): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.
- CORTINA, Adela. (2000): *Ética de la Empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid, Ed. Trotta. 5ª edición.
- CORTINA, Adela. (2001): *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Madrid. Alianza editorial.
- CORTINA, Adela. (2002): *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.

CORTINA, Adela. (2004): "Quién, qué, por qué consumir". En: *Consumo luego existo*. Barcelona, Cristianismo i Justicia. N° 123.

COUNTS, G. S. (1934): *Dare the School Build a New Social Order?*. Carbondale, Southern Illinois University Press (1978).

CRICK, B. (1998): *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools the Citizenship Advisory Group*. Londres, QCA.

CROCCE, Benedetto. (1962): *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

CROSS, J. (1995): *Picturebooks and Christopher Columbus: A cultural analysis*. Columbus: The Ohio State University, Tesis doctoral no publicada.

CHADWICK, W. (1992): *Mujer Arte y Sociedad*. Barcelona, Ediciones Destino.

CHADWICK, W. y COURTIVRON, I. (1993): *Significant Others. Creativity and intimate partnership*. Londres, Thames and Hudson. (en castellano: (1994) *Los Otros Importantes*. Madrid, Cátedra.

CHALIER, C. (1996): *"L"inspiration du philosophe. L'amour de la sagesse et sa source prophétique*. Paris, Albin Michel.

CHALMERS, G. F. (2003): *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona, Paidós.

CHAMBERS, IAN. (1990): *Border Dialogues*. New York, Routledge.

CHAPMAN, L. (1978): *Approaches to Art Education*. New York, Harcourt Brace Jovanovich. P.

CHAPMAN, L. (1982): *Instant art, instant culture: The unspoken policy for American schools*. New York, Teachers College Press.

CHAPMAN, L. (1987): *Discover art*. Worcester, Davis Publications.

CHAPMAN, L. (1989): *Teaching art 1-3*. Worcester, Davis Publications.

CHESNEY, L. (1993): *Lecciones sobre el desarrollo sustentable*. Caracas, Venezuela, Fundambiente.

D

D'AMICO, V. (1953): *Creative teaching in art*. Scranton. PA, International Text-Book.

DALLEY, Tessa. (1987): *El arte como terapia*. Barcelona, Editorial Herder.

DAVIS, D. J. (1969): *Behavioral emphasis in art education*. Reston, VA, National Art Education Association.

DAVIS G. A., SCOTT, J. A. (1975): *Estrategias para la Creatividad*. Buenos Aires, Paidós.

DE LA TORRE, S. (1982): *Educación en la creatividad*. Madrid, Narcea.

DE LA TORRE, S. (1991): *Evaluación de la creatividad*. Madrid, Escuela Española.

DE LA TORRE, S. (1993): *Didáctica y currículo*. Madrid, Dykinson.

DEBRAY, R. (1994): *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona, Paidós.

DELCOURT, J. (1991): "La cualificación una construcción social": Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones". En: *Revista europea de formación profesional*, Nº 2. Pp. 44-50.

DELEUZE, Gilles. (1988): *Diferencia y repetición*. Gijón. Ediciones Júcar.

DELORS, Jacques. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO.

DELVAL, Juan. (1993): *Los fines de la educación*. Madrid. S. XXI. 2ª edición.

DERRIDA, J. (1989): *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona, Paidós.

DEWEY, John. (1899): "School and Society" en: *John Dewey, antología sociopedagógica*. (1944). Madrid. CEPE.

DEWEY, John. (1902): "The School as Social Center". En: *Obras de John Dewey*. Volumen II. 1926-1928. Madrid. Ed. La Lectura.

DEWEY, John. (1946): *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada.

DEWEY, John. (1949): *El arte como experiencia*. Mexico. Fondo de la Cultura Económica.

DEWEY, JOHN. (1995): *Democracia y Educación*. (Original 1916). Madrid, Ediciones Morata.

DIAZ, M. D. et al. (1980): *La creatividad en la EGB*. Madrid, Marova

DÍAZ, C. (1986): *La Creatividad en la Expresión Plástica*. Madrid, Narcea.

DIEZ DEL CORRAL, P. (1996): "La educación artística como medio para lograr el desarrollo humano". *EN PIE DE PAZ*, Nº 42. Madrid.

DIEZ DEL CORRAL, P. (1998): "El Salvador: a 10 años de los mártires de la UCA" en la revista *MENSAJE*, N° 484. Santiago de Chile

DIEZ DEL CORRAL, P. (1998): "Educar para la paz a través del Arte" en la revista *MENSAJE*, N° 474. Santiago de Chile.

DIEZ DEL CORRAL, P (2000): "Educación artística: lo femenino en un desarrollo humano sostenible". En: *Creación Artística y Mujeres: Recuperar la Memoria*, Madrid, Editorial Narcea. Pp. 177-198.

DIEZ DEL CORRAL, P. (2001): "Taller de Expresión Plástica para Educadores de la Comunidad Terapéutica Manresa". *Arte Individuo y Sociedad. Revista de Formación para el Profesorado*, N° 13. Madrid, Universidad Complutense. Pp. 25-36.

DISSANNAYAKE, E. (1992): "Species-centrism and cultural diversity in the arts". En: *Getty Center for Education in the Arts: Discipline-Based Art Education and Cultural Diversity*. Santa Mónica, Centro Getty.

DOBBS, S. M. (1992): *The DBAE Handbook: an overview of Discipline-Based Art Education*. Santa Monica. CA. The Getty Center for Education in the Arts.

DONDIS, D. A. (1976): *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona, Gustavo Gili.

DONELLY, J. (1998): *Derechos humanos universales. En teoría y en la práctica*. México D. F. Gernika.

DORN, C. M. (Ed). (1977): *Report of the commission on art education*. Reston, Virginia. National Art Education Association.

DRUCKREY, Timothy. (1994): *Culture on the brink: ideologies of technology*. Seattle, Bay Press.

DRUKER, P. (1996): *La gestión en un tiempo de grandes cambios*. Barcelona, Edhasa.

DUBUFFET J. (1970): *Cultura asfixiante*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

DUFFRENNE, M. (1982): *Fenomenología de la experiencia estética*. Valencia, V F. Torres.

DUNCUM, P. (1997): "Art education for new times". *Studies in Art Education*, n°39 (3), Pp. 110-118.

DURKHEIM, E. (1969): *Leçons de Sociologie, Physique des moeurs et du droit*. Paris.

DURKHEIM (1975): *Educación y Sociología*. Ediciones 62., Barcelona.

DURKHEIM, E. (1978): *De la Division du Travail Social*. París.

E

EAGLETON, T. (1985/1986): "The subject of literature". En: *Cultural Critique* 2, Winter. Pp. 95-104

EAGLETON, Terry. (1976): *Criticism and ideology*. Londres, New Left Books.

ECHEVERRÍA, B. (1993): "Cualificaciones y formación profesional". Conferencia presentada el 30-11-93 en el *Workshop "Mercado del trabajo: Educación y Empleo"*. Valencia, IVIE.

ECO, U. (1988): *Signo*. Barcelona, Labor.

ECO, U. (1990): *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona, Lumen.

ECO, U. (1990): *La definición del arte*. Barcelona, Martínez Roca.

ECKER, G. (1986): *Estética feminista*. Barcelona, Icaria.

EDWARDS, Michael. (2002): *Un futuro en positivo*. Barcelona: Intermon/Oxfam.

EFLAND, A. (1987): Curriculum Antecedents of Discipline-Based Art Education. En: Smith, R. A. (Ed.) (1989): *Discipline-Based Art Education*. Urbana, University of Illinois Press.

EFLAND, A. (2002): *Una historia de la educación del arte*. Barcelona, Paidós.

EFLAND, A.; FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, Paidós.

EGAN, Kieran. (1992). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Amorrortu editores S.A.

EGAN, K. (2000): *Mentes educadas*. Barcelona, Paidós.

EISNER, E. W. (1968): "The Kettering Curriculum for Elementary Art". En: Dobbs, S. M. (Ed.) (1988): *Research Readings for Discipline Art Education: A Journey Beyond Creating*. Reston. VI N.A.E.A. Pp. 16-29.

EISNER, E. W. (1969): "Art Education". En Ebel, A. L.: *Encyclopedia of Educational Research*, 4th. edition. New York, MacMillan. Pp. 76-86.

EISNER, E. W. (1972): "Emerging Models for Educational Evaluation". *School Review*, Vol. 80, Nº 4, august. Pp. 573-590.

EISNER, E. W. (1972): "Emerging Models for Educational Evaluation". *School Review*, Vol. 80, N° 4. August. Pp. 573-590.

EISNER, E. W. (1973): "Research on Teaching Visual Arts". En: Travers, R. T. W. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Illinois. Rand McNally and Co. Pp. 1196-1209.

EISNER, E. W. (1976a): "Educational Connoisseurship and Educational Criticism: Their Forms and Functions in Education Evaluation". *Journal of Aesthetic Education*. Bicentennial Issue.

EISNER, E. W. (1976b): "Making the Arts a Reality in the Schools of Tomorrow: An Agenda for Today". *Art Education*, Vol. 29, N° 3, March, pp. 20-24.

EISNER, E. W. (1978 a): "Objetivos educacionales de instrucción y expresión: su formulación y uso en el curriculum". En: ESCUDERO ESCORZA, T.: *Formulación de objetivos para la programación didáctica*. ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 58-79.

EISNER, E. W. (1978b): "What Do Children Learn When They Paint? *Art Education*, Vol. 21, N° 3, March, pp. 6-10.

EISNER, E. W. (1978c): "Humanistic Trends and the curriculum Field". *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 10, N° 3, pp. 197-204.

EISNER, E. W. (1978 d): "The State of Art Education Today and Some Potential Remedies". *Art Education*, Vol. 31, N° 8, December, pp. 14-23.

EISNER, E. W. (1979a): "The use of Qualitative Forms of Evaluation for Improving Educational Practice". *Educational Evaluation an Policy Analysis*, Nov.-Dec., Vol. 1, N° 6, pp. 11-19.

EISNER, E. W. (1979b): "Recent Developments in Educational Research affecting Art Education". *Art Education*, Vol. 32, N° 4, pp. 12-15.

EISNER, E. W. (1979c): "Convention Address: Art Education: 1975-81 ". *Art Education*, Vol. 32, N° 6, October, pp. 11-18.

EISNER, E. W. (1981a): "The Role of the Arts in Cognition and Curriculum". *Phi Delta Kappan*, Vol.63, N° 1, September, pp. 48-52.

EISNER, E. W. (1981b): "Mind as Cultural Achievement". *Educational Leadership*, Vol. 38, N° 6, March.

EISNER, E. W. (1982): "The Relationship of Theory and practice in Art Education". *Art Education*, Vol. 35, N° 1 January, pp. 4-5.

EISNER, E. W. (1983 a): 'Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?'. En Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal. Pp. 257 -264. (Original 1967).

EISNER, E; W. (1983b): "The Kind of Schools We Need". *Educational Leadership* Vol. 41, Nº 2, October, pp. 48-55.

EISNER, E. W. (1983c): "On the Relationship of Conception to Representation". *Art Education*, Vol. 36, Nº 2, March, pp. 22-27.

EISNER, E. W. (1983 d): "Aesthetic Education". En Mitzel, H. E.: *Encyclopedia of Educational Research*, 5th. edition. MacMillan, New York. pp. 87-94.

EISNER, E. W. (1984): "Can Education Research Inform Educational Practice", *Phi Delta Kappan*, Vol. 65, Nº 7, pp. 447-452.

EISNER, E. W. (1985): "Why Art in Education and Why Art Education". En: *Getty Center for Education in the Arts: Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools*. Santa Monica. CA. The Paul Getty Trust.

EISNER, E. W. (1987a): "Structure and Magic in Discipline-Based Art Education". En: *Journal of Art & Design Education*, 7 (2). Pp. 185-196.

EISNER, E. W. (1988): *The role of discipline-based art education in America's Schools*. Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts.

EISNER, E. W. (1993): "Forms of Understanding and the Future of Educational Research". *Educational Researcher*, Vol. 22, Nº 7, October, pp. 5-11.

EISNER, E. W. (1994): "Revisionism in art education: some comments on the preceding articles. *Studies in Art Education*, 35 (3). Pp.188-191.

EISNER, E. W. (1995): *Educar la visión artística*. Barcelona. Editorial Paidós.

EISNER, E. W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Editorial Paidós.

EISNER, E. W. (1998): *Cognición y Currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

EISNER, E. W. (2004): *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Editorial Paidós.

ELLIOT, J. (1 990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.

ESCUADERO, J. M. (1981): *Modelos didácticos*. Barcelona. Oikus-Tau.

F

FAURÉ, C. (1995): *Las declaraciones de los derechos del hombre de 1789*. México. D. F. Fondo de Cultura Económica, México.

FELDMAN, E. B. (1970): *Becoming human through art. Aesthetic experience in the schools*. Englewood Cliffs NJ. Prentice Hall.

FELDMAN, E. (1981): *Varieties of visual experience*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

FELDMAN, E. (1985): *Thinking about art*. New Jersey, Prentice Hall.

FELDMAN, D.H. (1986). *Nature's gambit*. New York, Basic Books.

FE y ALEGRÍA. (1999): "Educación y tecnología para un desarrollo sustentable y demandas del mundo del trabajo". *Documento final del XXX Congreso Internacional*. Quito, Ecuador.

FERNÁNDEZ, Leoncio. (2002): "El aprendizaje en actitudes y valores". En: IDEA, MARCHESI, A. MARTÍN, E. (comp.). *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid. S. M.

FERRANT, A. (1997): *Todo se parece a algo*. Madrid, Visor.

FERRER, Ferrán. (2001): "La educación para todos: entre el mito y la realidad, de Jotmien a Dakar". En: NAYA, L.M. (coord.) *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Donostia-San Sebastián, Erein.

FERRES, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.

FERRIERE, A. (1951): *Brève initiation á l'éducation nouvelle*. Bourrelier, París.

FILIBECK. (1991): *The right to development. Conciliar and pontifical texts (1960-1990)*. Pontifical Council for Justice and Peace, Vatican City.

FISAS, V. (1987): *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona, Lema.

FISH, S. (1980): *Is there a text in this class?* Cambridge. Massachusetts, Harvard University Press.

FISMAN, Raymond y GATTI, Roberta. (2002): "Decentralization and Corruption: Evidence across Countries". En: *Journal of Public Economics* 83. Pp. 325-345.

FLECHA, Ramón. (1992): "Educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad". En: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona; El Roure editorial S.A.

FLECHA, Ramón. (1994): "Las nuevas desigualdades educativas" en: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

FOUCAULT, M. (1970): *The order of things: an archaeology of the human sciences*. Nueva York, Random House.

FOUCAULT, M. (1972): "The Discourse on Language". En: *The Archaeology of Knowledge*. London, Tavistock.

FOUCAULT, M. (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.

FOUCAULT, M. (1991): *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona, Paidós.

FRANCASTEL, P. (1975): *Sociología del arte*. Madrid, Alianza.

FRANKE, Richard y CHASIN, Barbara. (2000): "The Kerala Decentralization Experiment. Achievements, Origins, and implications". Documento presentado ante la Conferencia Internacional sobre Descentralización Democrática. Kerala, India. Universidad de Kerala. Thiruvananthapuram.

FRASER, N. (1997): *Justice interruptus: Critical reflections on the "Postsocialist Condition"*. Nueva York, Routledge.

FREEDMAN, K.; STUHR, P.; WEINBERG, S. (1989): "The discourse of culture and art education". In: *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*. Vol. 7, Nº 1. Pp. 38-55

FREEDMAN, K. (1994b): "Interpreting gender and visual culture in art classrooms". *Studies in Art Education*. 35 (3). Pp. 157-170.

FREEDMAN, K. (1996): "Perspectivas críticas en la historia de la educación artística en Estados Unidos". En HERNÁNDEZ y TRAFI (Eds.) *II Jornades d'història de l'educació, artística*. Barcelona, UAB-V

FREINET, C. (1975): *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona, Laia.

FREINET, C. (1979): *Las técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. S. XXI, Madrid.

FREINET, C. (1984): *Métodos naturales. 2. El aprendizaje del dibujo*. Barcelona. Martínez Roca.

FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de libertad*. Madrid, Editorial Siglo XXI.

FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid, Paidós-Mec.

FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid. Paidós-Mec. Pp. 77-78.

FREIRE, Paulo. (1992): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI. 43ª. Ed.

FREIRE, Paulo. (1994): "Educación y participación comunitaria" en: *"Nuevas perspectivas críticas en educación"*. Barcelona, Paidós Educador.

FRYE, Northrop. (1963): *The educated imagination*. Toronto, Canadian Broadcasting Corporation.

FUKUDA-PARR, S. (2000): *Indicators of Human Development and Human Rights Overlaps Differences what about the Human Development Index?*

G

GABLICK, S. (1991): *The reenchantment of art*. Nueva York, Thames and Hudson.

GADAMER, H. G. (1977): *Verdad y método*. Barcelona, Sígueme.

GADAMER, H. G. (1991): *La actualidad de lo bello*. Barcelona, Paidós.

GADAMER, H. G. (1997): *Mito y razón*. Barcelona, Paidós.

GALTUNG, Johan. (1985): *Sobre la paz*. Barcelona, Editorial Fontamara.

GARBER, E. (1995) "Teaching Art in the Context of Culture: a study in the borderlands". *Studies in Art Education*, 36(4), pp. 218-232.

GARCIA, B. (2002): *Convivir con los otros y la naturaleza*. Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría.

GARCÍA CANCUNI, N. (2001): *Culturas híbridas*. Barcelona, Paidós

GARCÍA SÍPIDO, A. L. (1995): *Educación la mirada: propuesta de una dimensión visual en el conocimiento del entorno*. Madrid, UNED.

GARCÍA SÍPIDO, A. L. (1997): *El carácter disciplinar de la Educación Plástica y Visual*. Madrid, UNED.

GARCÍA SÍPIDO, A. L. (1999): "La agresividad en las imágenes plásticas". En SEGURA, C. y MARQUINA, A. (1999): *Hacia la no violencia. Una cuestión de Educación*. Madrid, Sanz y Torres.

GARDNER, H. (1987): *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires, Paidós.

GARDNER, H. (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós.

GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

GARDNER, H. (1995): *Mentes creativas*. Barcelona, Paidós.

GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.

GARDNER, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona, Paidós.

GARDNER, H. y PERKINS, D. (Eds.) (1988): *Art, mind and education: Research from Project Zero*. Urbana, University of Illinois Press.

GEERTZ, C. (1983b): "El arte como sistema cultural" en: *Conocimiento local*. Barcelona, Paidós.

GEERTZ, C. (1989): *La interpretación de las culturas*. Madrid, Gedisa.

GENNARI, Mario. (1997): *La educación estética*. Barcelona, Paidós.

GETTY Center for Education in the Arts (1985): *Beyond Creating: The place for art in America's schools*. Santa Monica, CA. The Paul Getty Trust.

GETTY Center for Education in the Arts (1987): *Discipline-based Art Education: What Forms Will it Take?* Santa Mónica, A. The Getty Trust.

GETTY Center for Education in the Arts (1988): *The Preservice Challenge: Discipline-based Art Education and Recent Reports on Higher Education*. Seminar Proceedings. Santa Monica. CA. The Getty Trust.

GETTY Center for Education in the Arts. (1989): *Education in Art: Future Building. Proceedings of a National Invitational Conference*. Santa Monica. CA. The Getty Trust.

GETTY Center for Education in the Arts (1991): *Discipline-based Art Education. A Curriculum Sampler*. Los Angeles. CA. Getty Trust.

GIDDENS, A. (1997): *Modernidad e identidad de/yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península.

GIDDENS, A. (2000): "Citizenship education in the global era". En: PEACE, N.; HALLGARTEN, J. (eds): *Tomorrow's citizens. Critical debates in citizenship and education*. Londres, Institute for Public Policy Research.

GIDDENS, A. (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus.

GIL AMEIJERAS, M. T. (1982): "Creatividad y problemática de la Educación Artisticoplástica". Revista de *Innovación Creadora* 14-15, pp. 239-256.

GIL AMEIJERAS, M. T. (1995): "Apreciación artística y educación", *Boletín de Educación de las Artes Visuales*, N° 5.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTAN, J Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): *El currículum una reflexión para la práctica*. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTAN, J Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ, A. (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas". En: *Revista de educación*, num. extraordinario. "Globalización y educación", coord. Rogelio BLANCO. Madrid. MEC. Pp. 121-142.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003): "Volver a leer la educación desde la ciudadanía". En: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona. GRAÓ.

GIROUX, H. (1981): *Ideology culture and process of schooling*. The Falmer Press, Londres.

GIROUX, H. (1983): *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, MA, Bergin & Garvey.

GIROUX, H. (1984): "La educación pública y el discurso de la crisis, el poder y el futuro". *Revista de educación*, N° 274, mayo-agosto.

GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Editorial Paidós.

GIROUX, H. (1992): "La pedagogía de los límites y la política del posmodernismo". En: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure editorial S.A.

GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. Madrid, Siglo XXI.

GIROUX, H. (1994): *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona, Paidós.

GIROUX, Henry. (1994): "Jóvenes, diferencia y educación posmoderna". En: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

GIROUX, H. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona, Paidós.

GITLIN, T. (1995): *The twilight of common dreams: why America is wracked by culture wars*. Nueva York, Henry Holt.

GOLDYNE, J. (1988): "The uniqueness and overlays among art production, art history, art criticism, and aesthetics. In the preservice challenge: Discipline-Based Art Education and recent reports on higher learning" en: *Proceedings of the 1987 Preservice Seminar at Snowbird*. Utah. Los Angeles. The Getty Center for Education in the Arts.

GOLLETE, Gabriel; LESSARD, H. (1988): *La investigación-acción. Funciones fundamentos e instrumentación*. Barcelona, Editorial Alertes.

GOMBRICH, E. H. (1987): *La imagen y el ojo. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid, Alianza.

GOMBRICH, E. H., HOCHBERG, J. y BLACK, M. (1983): *Arte, percepción y realidad*. Barcelona, Paidós.

GOMBRICH, E. H. (1979): *Arte e ilusión*. Barcelona, Gustavo Gili.

GONZÁLEZ FAUS. (2002): *Abjurar la modernidad*. Barcelona, Centre d'Estudis Cristianismo i Justicia.

GONZÁLEZ TORRES, M^a: C.; NAVAL DURÁN, C. (2000): "Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década". En: NAVAL, C.; LASPALAS, J. (Eds). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Navarra. EUNSA.

GOODMAN, N. (1976): *Los lenguajes del arte*. Barcelona. Seix Barral.

GOODMAN, N. (1990): *Maneras de hacer mundos*. Madrid, Visor.

GOODMAN, N. (1995): *De la mente y otras materias*. Madrid, Visor.

GORDON, Rosemary. (1979): "El proceso creativo: autoexpresión y autotrascendencia". En: JENNINGS, Sue (et al.). *Terapia Creativa*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

GOROSTIAGA, X. (1978): *Los centros financieros internacionales en los países subdesarrollados*. México, Instituto Latinoamericanos de Estudios Transnacionales.

GRANT, C. y SLEETER, C. (1989): "Race, class, gender, exceptionally, and educational reform". En: BANKS, J. A. y MCGEE BANKS, C.A. (Comps.). *Multicultural education issues and perspectives*. 1^o ed. Boston, Allyn and Bacon.

GRANT, C. y SLEETER, C. (1993): "Race, class, gender, and disability in the classroom". En: BANKS, J. A. y MCGEE BANKS, C.A. (Comps.). *Multicultural education issues and perspectives*. 2^a ed. Boston. Allyn and Bacon.

GRASA, R. (1984): "Educar para la paz, una tarea posible y urgente". *Cuadernos de Pedagogía*, N° 112.

GRASA, R. (1988): "Cómo detectar el racismo en libros infantiles y juveniles". En: *Pie de Paz*, N° 11.

GRASA, R. (1990); "Los libros de texto. Manuales y Educación para la paz". *Cuadernos de Pedagogía* N° 163.

GRASA, R. (1991): "La resolución de conflictos 1". En: *Pie de Paz* N° 22.

GRASA, R. (1992): "La resolución de conflictos II". En: *Pie de Paz* N° 23, pp. 41-43.

GRAVES, Norman. (1994): "La educación intercultural". En: *Pie de Paz*. N° 32.

GREER, D. (1984): "Discipline-Based art education: Approaching art as subject of study". *Studies in Art Education*, 25 (4). Pp. 212-218.

GREER, Dwaine. (1987): "La educación artística como disciplina: aproximación al arte como una materia de estudio". *Revista de arte y educación*. SEEA. 1 junio 1987. Pp. 129-196.

GRISWOLD, W. (1987): "The fabrication of meaning: Literary interpretation in the United States, Great Britain and the West Indies". *American Journal of Sociology*, Vol. 92, N° 1. Pp. 107-117.

GUIA DEL MUNDO. (2003-2004): *El mundo visto desde el Sur*. Montevideo, Uruguay, ITeM. Instituto del Tercer Mundo.

GUICHOT REINA, Virginia. (2003): *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva. S. L.

GUILFORD, J. (1976): "Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad". En: CURTIS, J. (et al.). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca, Editorial Anaya.

GUILFORD, J. (1977): *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires, Paidós.

GUILFORD, J. (1978): *Creatividad y Educación*. Buenos Aires, Paidós.

GUNDER-FRANK, André. (1963): *América Latina: Subdesarrollo o Revolución*. México, Ediciones Era.

GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. (2003): "Ciudadanía planetaria" en: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. 2003. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona. GRAÓ.

H

HABERMAS, Jürgen. (1980): "Psychic Thermidor and the rebirth of rebellions subjectivity" en: *Berkley Journal of Sociology*.

HABERMAS, Jürgen. (1987^a): *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalización de la acción y racionalización social*. Madrid, Editorial Taurus.

HABERMAS, Jürgen. (1987^b): *Teoría de la Acción Comunicativa II. Crítica de la Razón funcionalista*. Madrid, Editorial Taurus.

HABERMAS, Jürgen. (1994): "Citizenship And national Identity: Some Reflections on the future of Europe". En: S; TURNER y P. HAMILTON, eds. *Citizenship: critical concepts*. Londres, Routledge. 2 vols.

HABERMAS, Jürgen. (2002): *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?* Paris, Gallimard.

HALLMAN, Ralph. (1975): "Técnicas de enseñanza creativa". En: *Estrategias para la creatividad*. DAVIS, G. (et al.). Buenos Aires, Editorial Paidós.

HALLMAN, Ralph. (1976): "Condiciones necesarias y suficientes de la creatividad". En: *Implicaciones educativas de la creatividad*. CURTIS, J. (et al.). Salamanca, Anaya.

HARGREAVES, A. (1994): *Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change*. *Journal for educational policy*, 26 (2). Pp. 363-392.

HARGREAVES, D. J. (1996):.A vueltas con la voz. *Kikiriki*, 42-43. Pp. 28-34

HARGREAVES, A. (1998): *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.

HARGREAVES, A. EARL, L y RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio*. Barcelona, Octaedro.

HART, L. (1991): "Aesthetic pluralism and multicultural art education". *Studies in Art Education*, Vol. 32, Nº 3. Pp. 145-159.

HARVEY, D. (1989): *The conditions of postmodernily*, Basil Blackwell, Cambridge, Mass.

HAUSSER, A. (1975): *Sociología del arte*. Madrid, Guadarrama-Lábor.

HAUSSER, A. (1985): *Historia social de la literatura y el arte*. Barcelona, Lábor.

HAYNES, D. (1995): "Teaching Postmodernism". *Art Education*, 48 (5). Pp. 23-24.

- HEARD, D. (1989): "A pedagogy for multiculturalizing art education". *Journal of multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*. Vol. 7, Nº 1. Pp. 4-20.
- HEATER, D. (1999): *What is citizenship?* Oxford, Polito Press.
- HEINET, Gotfried. (1979): *Maestros creativos, alumnos creativos*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- HELD, David. (1997): *La democracia y el orden global*. Barcelona, Editorial Paidós.
- HELD, David. (2002): "La globalización tras el 11 de septiembre", en: *El País*. Madrid. 8 de julio 2002.
- HERNÁNDEZ, F. (1988): 'La globalización mediante proyectos de trabajo'. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 155, pp. 57-75.
- HERNÁNDEZ, F (1994): "Para aprender de la colaboración entre docentes". *Kirikí* Nº 34, pp. 48-54.
- HERNANDEZ, F. (1995): "La historia de la educación artística. Recuperar la memoria para comprender y transformar el presente". En: *I Jomades sobre la Historia de L'Educació artística*. Barcelona, Facultad de Bellas Artes.
- HERNÁNDEZ, F. (1995): "La clase como espacio de debate y construcción cultural" *Kirikí* Nº 37, pp. 4-8.
- HERNÁNDEZ, F. (1995): "El diseño curricular de Educación Visual y Plástica". En: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Nº 24. Sep-Dic. Pp. 21-37.
- HERNÁNDEZ, F. (1997b): *Cultura visual y educación*. Sevilla. MCEP.
- HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro.
- HERNÁNDEZ, E y VENTURA M. (1992): *La organización de currículums por proyectos de trabajo*. Barcelona, CE. Barcelona y Grao.
- HERNÁNDEZ, F; JÓDAR, A.; MARÍN, R. (1991): *¿Qué es la Educación Artística?* Barcelona, Sendai.
- HERNES, G. (2000): "Tous pour l'éducation". En: *Lettre d'Information de L'IPE*. Vol.XVIII, Nº 2. Abril- Junio París.
- HIRSCH, E.D. (1988): *Cultural literacy*. New York, Vintage Books.
- HORKHEIMER, M. (1973): *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Sur.

http://www.europrofem.org/02.info/22contri/2.05.es/d.cazes/09_cazes.htm

<http://www.eurosur.org/OLEIROS/coodes/manual/Cap3.html>

http://www.statistik.admin.ch/about/international/fukuda_parr_final_paper.d

HUTCHEON, L. (1988): *A poetics of postmodernims*. New York, Routledge.

HUTCHINS, R. (1995): *Congreso de Fe y alegría*. Venezuela.

I-J

IBAÑEZ, J. (1997): *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid, S. XXI

IEPALA. (2003-2004): *Guía del Mundo. El mundo visto desde el sur*, Montevideo, Uruguay, ITeM. Instituto del Tercer Mundo.

IGUIÑIZ ECHEVERRÍA, Javier. (2004): "Aportes de la perspectiva del desarrollo humano". En: *Conferencia con ocasión de la distinción del título de Doctor Honoris Causa al sr. Mark Malloch Brown*. Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú san Miguel. 20 de Abril de 2004.

IRIARTE, C.; NAVAL, C. (2000): "La educación para la ciudadanía como transversal: un estudio crítico". En: NAVAL, C.; LASPALAS, J. (Eds). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Navarra, EUNSA.

IRRSAE, Piemont. (1994): *Educación Artística. Propostes didáctiques*. Barcelona, Vic. Eumo.

JAQUI, H. (1979): *Claves para la Creatividad*. Diana, México.

JARES, X. (1991): *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Popular, Madrid.

JARES, X. (1996): *Construir la paz. Cultura para la paz*. Vigo, Xerais.

JENCKS, CH. (1985): *El lenguaje de la arquitectura posmoderna*. Barcelona, Gustavo Gili.

JENCKS, C. (1991): "Postmodern vs. Late-Modern". En: HOESTEREY (comp.). *Zietgiest in Babel: the postmodernism controversy*. Bloomington, Indiana University Press.

JONGITUD, Jacqueline. (2001). "Teorías éticas contemporáneas". En: *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*.

<http://www.filosofiayderecho.com/rtfd/numero5/teorias.htm>.

JONGITUD ZAMORA, Jacqueline. (2002): "El derecho al desarrollo como derecho humano: entre el deber, el ser y la necesidad". *Cuadernos*

constitucionales de la Cátedra Fabrique Furió Ceriol. Nº 37-38. Universitat de Valencia, Valencia.

JUANOLA, Roser. (1992): "Reforma educativa y Educación Artística". En: *Cuadernos de pedagogía*, Nº 208. Pp. 12-17.

JUANOLA, R. (1995): "Cultura(s) en arte y educación". *Aula de innovación educativa. Cultura arte educación*, Nº 35, año IV, febrero. Editorial Grao. Pp. 5-10.

JUANOLA, R. (1998): "Evaluación en el área de la educación artística" en MEDINA, A. et alt. Madrid, UNED.

JULIANO, Dolores. (1992): *El juego de las astucias*. Madrid, Editorial Horas y Horas.

K

KATTER, E. (1990): "Meeting the challenge of cultural diversity". *Visual Arts Research*, Vol. 17. Nº 2. Pp. 28-32.

KATTER, J. E. (1985): *Art criticism: form theory to practice*. Kutzown, PA. The Pennsylvania State University.

KEMMIS, S. (1993): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.

KEMMIS, S. y MATAGGART, A. (1992): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.

KEPES, G. (1969): *Lenguaje de la visión*. Buenos Aires, Infinito.

KERR, D. (2000): "Citizenship education: an international comparison". En: *Education for citizenship*. LAWTON, D.; CAIRNS, J.; GARDNER, R. (ed). Londres, Continuum.

KILPATRICK, W. (comp.). (1933): *The educational frontier*. N. Y. D. Appleton-Century.

KINCHELOE, J. L. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Octaedro.

KIRK, G. (1989): *El currículum básico*. Barcelona, Paidós-MEC.

KLIKSBERG, Bernardo. (2001): *Hacia un Estado Inteligente*. Amsterdam; IOS Press.

KOGAN, Jacobo. (1965). *El lenguaje del Arte*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

KUHN, TH. S. (1986): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, FCE.

L

LAGUNA, José. (2004): "¿De la liberación a la inclusión?". *Cristianismo i Justicia*. Barcelona. Nº 127, septiembre.

LAINER, V. (1976): *Essays in art Education. The Development of One Point of View*. New York, MSS Educational Publishing.

LANGER, Suzanne. (1942): *Nueva clave de la Filosofía. Un estudio a cerca del simbolismo de la razón*. Buenos Aires, Sur

LANGER, Suzanne. (1953): *Feeling and form*. New York, Charles Scribner's Sons.

LANGER, Suzanne. (1966): *Los problemas del Arte*. Buenos Aires, Ediciones Infinito.

LANKFORD, E. L. (1986b): "Principes of critical dialogue". *Journal of Aesthetic Education*. Pp. 59-65.

LECHNER, Norbert. (1983): *El consenso como estrategia y como utopía*. Documento de trabajo No.189. Santiago de Chile, Flacso. Pp. 19-20.

LEVINAS, E. (1974): *Autrement qu'etre, ou au-delá de l'essence*. La Haya, Nijhoff.

LEVINAS, E. (1993): *El tiempo y el otro*. Barcelona, Paidós.

LEWIN, Kart. (1946): Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*. Vol. 2, Nº 4. Pp. 34-46.

LEWIS, L. 1990: *Art, culture and enterprise: the politics of art and the cultural industries*. Londres y Nueva York, Routledge.

LEYRA, A. M. (1993): *La mirada creadora. De la experiencia artística a la filosofía*. Barcelona, Península.

LIPOVETSKY, G. (1990): *El imperio de lo efímero*. Barcelona. Centre d'Estudis Cristianismo i Justicia. S. A.

LOGAN, L. M. y LOGAN, V. G. (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona, Oikus-Tau.

LOHMANN, Larry. (2003-2004): "El mercado del carbono: sembrando más problemas." En: *GUÍA DEL MUNDO 2003-2004, El mundo visto desde el Sur*. Montevideo, Uruguay. ITEM.

LOMBARDO RADICE. (1951): *Didattica viva. Esperienze e problemi*. Florencia, La Nuova Italia.

LÓPEZ BARGADOS, HERNANDEZ, BARRAGÁN (1997) *Encuentros del arte*. Barcelona, Angle Ed.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (1990): "La mujer y el retrato: una aproximación al objeto". *Arte, Individuo y Sociedad*, Nº 3.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (1993): "Arte, feminismo y posmodernidad". *Arte, Individuo y Sociedad*, Nº 4.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO et alt. (1993): *Guía de Artistas Españolas*. Proceso, selección, bibliografía e introducción. Instituto de la Mujer, Madrid, 1993.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (1994): "Arte y Heroísmo en los últimos años: la cuestión femenina". *Arte, Individuo y Sociedad*, Nº 5.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M.; MARTÍNEZ, N.; RICO VANRELL, K. (1995): "Educación Artística y Movimientos Sociales", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, septiembre/diciembre 1995, pp. 83-98.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (1995): "La didáctica del arte y las artes plásticas: propuestas para el MUPAI". En HERNÁNDEZ, M. (coord.) (1995): *El arte de los niños*. Madrid, Fundamentos.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (1996): Prólogo a los catálogos de la Exposición "Ricas y famosas", exposición itinerante Sala de Armas, de Pamplona, Asamblea Regional de Santander y Casa Solleric de Palma de Mallorca. Junio/ diciembre de 1996.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M; PEREZ GAUU, J.C. (1996) La publicidad como reclamo: valores y antivalores sociales. *Arte, Individuo y Sociedad*, Nº 8.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (1997) "Las máscaras de la feminidad en el arte". *El Niño*, pp. 6-16, marzo.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (1997): *Käthe Kollwitz*; Madrid, Ediciones del Orto.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (1998): "Dualismos desiguales: Símbolos y significados culturales que se enfrentan en la sociedad actual" *Revista Calviva*, Nº 4, enero 1998.

LÓPEZ FERNÁNDEZ. CAO, M (1999): "La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen". *Arte, Individuo y Sociedad*, Nº 10.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (Coord.) (2000): *Creación artística y mujeres. Recuperar la memoria*. Madrid, Narcea.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (2000): "Educación Artística y Educación para la paz". En HERNANDEZ BELVER, M. (2001) *Educación Artística*. Madrid, Fundamentos.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (2001): "Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica." En: FERNANDEZ VALENCIA. *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M., MARTINEZ DIEZ, N (2001): "Las mujeres en las artes plásticas: revisión crítica. Estado actual y alternativas". En: FERNANDEZ VALENCIA. *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (Ed.) (2001): *Geografías de las miradas. Género, creación artística y representación*. Madrid, Instituto de investigaciones feministas de la Universidad Complutense de Madrid y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. y MARTÍNEZ DÍEZ, N. (2001): *Diccionario de artistas latinoamericanas y españolas*. Madrid, Horas y Horas.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO M. y GAULI PÉREZ, J. C. (2001): "El cuerpo imaginado". *Revista complutense de Educación*, vol. 11, Nº 2, pp. 43-57.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M^a Ángeles. (2001): *Proyecto Docente*. Madrid, Universidad Complutense, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO (2002): "Las mujeres y la Edad Media: creación y representación" texto de la conferencia del V Congreso Internacional de la Asociación Española de la Investigación Histórica de las Mujeres. Universidad Carlos III (en prensa).

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (2002): "El lugar de la memoria. El lugar del otro". *Revista. Pulso*, E.U. Cardenal Cisneros, Nº 25.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (2002): "Educar la mirada; género y representación del mundo" conferencia pronunciada en el Congreso Internacional Educar para una sociedad inclusiva. Lisboa, 2000, Ministerio de Educación de Portugal. Actas del congreso.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (2002): "Educación, creación y género". En: *Educación artística. Revista de investigación. "Radiografía de la educación artística"* Nº 1. Pp.201-223. Valencia, Institut de Creativitat i Innovacions Educatives.

LÓPEZ GARCÍA, C. (1993): "A propósito de la educación artística". *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 8-9. Pp. 84-93.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (2004): "La pedagogía de la admiración" en: *Educadores*, Nº 211, julio-septiembre. Pp. 305-325.

LOWENFELD, V. (1958): *El niño y su arte*. Buenos Aires, Kapelusz.

LOWENFELD Y LAMBERT BRITAIN. (1977): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

LOWENFELD, V. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.

LUKÁCS, G. (1966): *Estética*. Barcelona, Grijalbo.

LUQUET, G. H. (1978): *El dibujo infantil*. Barcelona, Editorial Médica Técnica.

LYOTARD. (1984): *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.

M

MADEJA, S. S. y ONUSKA, S. (1977): *Through the arts to the aesthetic. The CEMREL aesthetic education curriculum*. St. Louis, CEMREL.

MACLAREN, Peter. (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Compañía Impresora Argentina S. A.

MACLAREN, E (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona, Paidós.

MAHBUB UI HAQ, (1992): "Presentación del Informe sobre desarrollo humano de 1992". En: *El País*. Madrid, 30 de abril de 1992.

MALTHUS, T. (1798): *Ensayo sobre el principio de la población*. (Original de 1798). (www.eumed.net. Enciclopedia Multimedia Virtual de Economía. EMVI. ISBN.84-607-2111-6).

MANOR, James. (1999): *The political Economy of democratic decentralization*. Washington, DC. Banco Mundial.

MANZANEDO, Cristina. (2003): *Educación es dar oportunidades*. Entreculturas-Fe y Alegría.

MANZANEDO, Cristina. (2003): *La educación, instrumento básico para el cambio social*. Entreculturas-Fe y Alegría.

MAQUET, J. (1986): *The Aesthetic experience: An anthropologist looks at the visual arts*. New haven, CT. Yale University Press.

MARCO, Berta (Coord.); AGUILAR, T.; CALLEJO, ML.; GÓMEZ, I.; JUARROS, O.; MOLINA, E.; VELASCO, C. (2002): *Educación para la ciudadanía*. Madrid. Narcea S. A.

MARCHESI, A. MARTÍN, E. (comp.). (2002): "Presente y futuro de la educación secundaria obligatoria". En: *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid, S. M.

MARCHESI, A. y MONGUILOT, I. (2000): *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid; FUHEM.

MARIN IBAÑEZ, R. (1972): *Principios de la Educación Contemporánea*. Madrid, Rialp.

MARÍN IBAÑEZ, R. (1980): *La creatividad*. Barcelona, CEAC.

MARÍN IBAÑEZ, R. (1981): *Técnicas del pensamiento creativo*, Valencia, ICE. Univ. Politécnica.

MARÍN IBAÑEZ, R. (1981): *Creatividad y Educación*. MEC.

MARIN VIADEL, R. (1985): "Objetivos y Objetividad en la Evaluación de las Enseñanzas artísticas", *Icónica*, n. 5, 3er Trimestre, pp. 9.

MARÍN VIADEL, R. (1985): "Los términos básicos del color". *Icónica*, N° 5, pp. 15-19.

MARÍN VIADEL, R. (1985): "Teoría y práctica en los estudios de Bellas Artes: España, Portugal, Francia, Estados Unidos de América, Chile y Japón". *Tekné*, 1 (1), pp. 163-211.

MARÍN VIADEL, R. (1986): Caracterización de la investigación en Educación Artística'. *Icónica*, N° 9, pp. 49-58.

MARÍN VIADEL, R. (1986) 'La enseñanza artística de segundo grado en la década de los ochenta'. *Tecné y Encuentro*. Madrid.

MARÍN VIADEL, R. (1987): "Hacia una taxonomía de objetivos para la educación artística". *Revista de Arte y Educación*, 1, pp. 101 -1 13.

MARÍN VIADEL, R. (1987): "Un nuevo modelo curricular para la década de los 90. La Educación Artística como Disciplina". *Icónica*, 1 2, pp. 55-64.

MARÍN VIADEL, R. (1987): "¿Los resultados o comprender los procesos? Dos alternativas para la investigación y la evaluación artística". *Icónica*, 9, pp. 41 -62.

MARÍN VIADEL, R. (1987): "La información bibliográfica sobre educación artística" *Icónica*, N° 8, pp. 43-49.

MARÍN VIADEL, R. (1988): "El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares". *Arte, Individuo y sociedad*, N° 1, pp. 5-29.

MARIN VIADEL R. (1988): EL Dibujo Infantil: Tendencias y Problemas en la Investigación sobre la Expresión Plástica de los escolares”. En: *Arte, Individuo y Sociedad*, N° 1, pp.11-17.

MARÍN VIADEL, R. (1988): “La formación del profesorado de artes plásticas y diseño para la educación secundaria”. *Icónica*, 1 3, pp. 43-50.

MARIN VIADEL R. (1989): “La Enseñanza de las Artes Plásticas”. En WAA. *¿Qué es la Educación Artística?* Barcelona, Sendai.

MARIN VIADEL, A. (1993). “Educación Artística y Visual”. *Aula* N° 15, junio.

MARÍN VIADEL, A. (1993): Teoría y práctica en el aprendizaje artístico. Cinco modelos metodológicos para la enseñanza de las artes visuales. En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, Tórculo.

MARÍN VIADEL, R. (1996): ¿Qué hay que enseñar en educación artística? Por un currículum visual. *Boletín de Educación de las Artes Visuales*, N° 7.

MARÍN VIADEL, R. (1996):” La historia de la enseñanza del dibujo en la Escuela Primaria”. En HERNÁNDEZ, F. y PLANELLA, M. *II Jornadas d’historia de l’Educació Artística*, pp. 5-34, Barcelona, Universidad de Barcelona y UAB.

MARÍN VIADEL, R. (1997): “Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea”. *Arte, Individuo y Sociedad*, N° 9, pp. 55-57.

MARÍN VIADEL, R. (2000): “Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística.” En: RICO ROMERO, L y MADRID, D. (2000) *Fundamentos Didácticos de las Áreas Curriculares*. Madrid, Síntesis.

MARTIN, A. L. (2000): “Diez años después de Jotmien”. *Fuentes*. UNESCO. Abril 2000, N° 122. Pp. 4-5.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaime. (2003): “La ciudadanía democrática en la escuela” en: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, GRAÓ.

MAX-NEEF, Manfred. A. (1994): *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona, Nordan Comunidad / Icaria.

MCANDREW, M.; TESSIER, C.; y BOURGEAULT, G. (1997): “L’éducation a la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-Unis et en France: des orientations aux réalisations”. *Revue française de pédagogie*, N° 121. Pp. 57-59.

MCFEE, J. K. (1986): “Cross-cultural inquiry into the social meaning of art: Implications for art education”. *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, Vol, 4, N° 1. Pp. 6-16.

MC FEE, J. K. (1988): "Art in society". En FEINSTEIN, H. (comp.) *Issues in discipline-based art education: Strengthening the stance, extending the horizons*. Los Ángeles. Getty Center for education in the Arts.

MEAD, G.H. (1934): *Mind, Self and Society*. Ch. Morris, Chicago.

M.E.C. (1994^a): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (1989): *El Diseño curricular Base. Educación Infantil; Educación Primaria. Educación Secundaria*. Madrid, Mec.

M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la Reforma*. Madrid, Mec.

MEJÍA, M. (2000): "Educación popular, desarrollo y tecnología". En: *Educación tecnología y desarrollo*. Revista internacional de Fe y Alegría N° 1. Pp. 53-101.

MENCHEN BELLON. (1980): *Nociones sobre creatividad*. Citado en: LÓPEZ FERNÁNDEZ, M^a Ángeles.2002:414 *Proyecto Docente*. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad Complutense, Madrid.

MERODIO, I. (1981): *Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio*, Madrid, Narcea.

MERODIO, I. (1987): *Otro lenguaje: la enseñanza de la expresión plástica*. Madrid, Narcea.

MERODIO, I. (1991): *La estructura del espacio: expresión plástica y visual*. Madrid, Narcea.

MESA, Manuela. (1994): *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas de Europa*. Edit. Popular S. A. Madrid.

MESA, Manuela. (2001): "Evolución del concepto de Educación para el Desarrollo". En: *La educación para el desarrollo y las administraciones públicas*. Informe preliminar de la OPE.

MESA, Manuela. (2003): "Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita. En: *Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. Madrid, Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM).

MONTES, Ángel. (2001): "Política, para qué". En: *La paz es una cultura*. Zaragoza, Centro Pignatelli.

MONTESORI, M. (1989): *El niño. El secreto de la infancia*. Diana, México.

MORIN, A. (1982): *Activités du Gesoe. Investigations sur la recherché-action et propositions opérationnelles*. Rapport d'étape, Université de Montreal. Agosto de 1982.

- MORÍN, E. (1986): *El método*. Madrid, Cátedra.
- MORIN, E. (1988): *El método del conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra.
- MORÍN, E. (1998): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- MORIN, E. (1999): *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona, Seix Barral.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- MORO, W. (1994): "Planteamiento disciplinar de la educación por la imagen". En: IRRSAE, Piemont. *Educación Artística. Propostes didàctiques*. Barcelona, Vic. Eumo.
- MÜLLER, J. M. (1982): *El significado de la no violencia*. Madrid, Oveja Negra.
- MUNARI, B. (1976): *El arte como oficio*. Barcelona, Labor.
- MUNARI, B. (1992): *Cómo nacen los objetos*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MUNARI, B. (1987): *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Barcelona, Gustavo Gili.

N-O

- NACIONES UNIDAS (Asamblea General). (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos". *Artículo 25*.
- NACIONES UNIDAS. (1987): *Nuestro futuro común: informe Brundtland*. Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo.
- NACIONES UNIDAS- HABITAT. (2002): *Investigaciones elaboradas del Centro Africano de Investigación sobre Población y Salud, en colaboración con Naciones Unidas y Habitat*.
- NAVAL, C. (1998): "Educación para la ciudadanía". En: *Filosofía de la educación hoy. Temas*. Madrid, Dykinson.
http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_sp/appel.shtml
- NEUMANN, E. (1986): *Mitos de artista. Estudio psichistórico de la creatividad*. Madrid, Tecnos.
- NIETZSCHE, F. (1932): Schopenhauer, educador. *Obras completas de Federico Nietzsche, Vol. II*. Madrid, Editorial Aguilar. (Trabajo original publicado en 1887).

NIETZSCHE, F. (1987): *La genealogía de la moral*. Madrid, Alianza editorial. (Trabajo original publicado en 1887).

NOCHLIN, L. (1988): *Women, Art and Power and other essays*. New York, Harper & Row.

NOVAK, D. A. (1985): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza.

NOVO, M. (1995): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, Editorial Universitas S. A.

O'LOUGHLIN. (1991): "Beyond constructivism: Toward a dialectical model of the problematics of teacher socialization". Comunicación presentada en el *Congreso de la American Educational Research Association*, Chicago, Abril, 4-7.

O'LOUGHLIN. (1991): "Beyond constructivism: toward a dialectical model of the problematics of teachers socialization". (Comunicación). *Congreso de la American Educational Research Association*, Chicago, Abril.

OLIVE, L. (1993): *Ética y diversidad cultural*. México, Fondo de Cultura Económica.

OIT (Organización Internacional del Trabajo). (1976): "Declaración de la Conferencia Mundial de Empleo".

ORTEGA, M^a Luz. (2002): "Del asistencialismo a la ciudadanía global". En *Educación y desarrollo*. SOMOS. Revista de desarrollo y educación popular. Primavera 2002 N^o 1.

OSBORN, A. F. (1960): *La imaginación aplicada*. Velflex, Madrid.

P

PANOFSKY, E. (1955): *Meaning in the visual arts*. Garden city, Doubleday Anchor books. En castellano (1979) *El significado de las artes visuales*. Madrid, Alianza.

PARDO DÍAZ, A. (1991): "La educación ambiental como proyecto". En: ICE & Horsori. PEREZ LUÑO, A. E. *La evolución del Estado Social y la transformación de los derechos fundamentales*. Madrid, Trotta.

PARK, Peter. (1989): *¿Qué es la Investigación. Acción Participativa? Perspectivas teóricas y metodológicas*. Universidad de Massachussets, Amherst.

PARSONS, M. J. (1987): *How we understand art*. Cambridge, Cambridge University Press.

PARSONS, M. J. y BLOCKER, H. G. (1993): *Aesthetics and Education*. Urbana, University of Illinois Press.

PARSONS, M. J. (1996): *Interpretación e Investigación en Educación Artística*. Curso De Doctorado En El Programa De Investigación En La Educación De Las Artes Visuales. (1994-1996). Barcelona, Facultat de Belles Arts.

PARSONS, M. J. (1998): "Integrated Curriculum and Our paradigm of Cognition in the Arts". *Studies in art education*, N° 39 (2). Pp. 103-116.

PAUPHILLAT, P.; BRAUD, M. (1999): *La citoyenneté au Collège et au Lycée. Guide méthodologique*. París, ARES.

PEARSE, H. (1992): "Beyond Paradigms: Art education theory and practice in a postparadigmatic world. *Studies in Art Education*, 33 (4). Pp. 244-252.

PEARSON, R. (1995): "Looking for culture: implications of two forms of social theory for art educational theory and practice". *Australian art education*, 18 (3).

PÉREZ ESCLARÍN, A. (2000): *Más y mejor educación para todos*. Venezuela, San Pablo.

PEREZ LUÑO, A. E. (1979): *Delimitación conceptual de los Derechos Humanos en la obra colectiva: Los Derechos Humanos*. Significación, estatuto jurídico y sistema. Sevilla, Ediciones de la Universidad de Sevilla.

PÉREZ LUÑO, A. E. (ed). (1979): *Los derechos Humanos, estatuto jurídico y desarrollo*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Revista Telemática de Filosofía del Derecho.

PEREZ LUÑO, A. E. (1991): *La evolución del Estado Social y la transformación de los derechos fundamentales*. Madrid, Trotta.

PERNALETE, Luisa Cecilia. (2003): *Democracia, Participación, Ciudadanía*. Caracas, Venezuela, Federación Internacional de Fe y Alegría.

PETRELLA, R. (2000): *Diario 16*. Viernes 25 de febrero 2000.

PETRELLA, Ricardo. (2004): *La educación víctima de cinco trampas*. <file:///C:/Documents%20and%20Settings/1rodriguez/Configuracion%20local/Archivo>

PESTALOZZI J. S. (1988): *Cartas sobre educación infantil*. Madrid, Taurus.

PEVSNER, N. (1982) *Las academias de arte*. Madrid, Cátedra.

PIAGET, J. (1961): *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica.

PIAGET, J. y INHELDER, B. (1969): *The Psychology of the child*. Nueva York, Basic Books.

PIAGET J. (1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid, Siglo XXI.

PIAGET, J (1984): *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el desarrollo. (1990): *Informe de desarrollo humano*. Bogotá, Colombia, Tercer Mundo Editores.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el desarrollo. (1991): *Informe de desarrollo humano*. Bogotá, Colombia, Tercer Mundo Editores.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el desarrollo. (1992): *Informe sobre el Desarrollo Humano*. Bogotá, Colombia, Tercer Mundo Editores.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1993): *Informe de desarrollo humano*. Madrid, CIDEAL, Centro de Documentación, Investigación y Documentación entre Europa, España y América Latina.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1994): *Informe de Desarrollo Humano*. México D. F. Fondo de Cultura Económica.

PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1995): *Informe sobre Desarrollo Humano*. México, Editorial Harla. S. A.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1996): *Informe de Desarrollo Humano*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1997): *Informe de Desarrollo Humano*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. (1998): *Manual de Participación Ciudadana*. Caracas, Venezuela. Comisión Presidencial para la reforma del estado.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1998): *Informe de Desarrollo Humano*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1999): *Informe de Desarrollo Humano*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2000): *Informe de Desarrollo Humano*. Madrid. Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2001): *Informe de Desarrollo Humano*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002): *Informe sobre Desarrollo Humano*. Madrid, Ediciones Mundi-Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2003): *Informe sobre Desarrollo Humano*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2004): *Informe de Desarrollo Humano*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.

PODRO, M. (1983): *The critical historian of art*. New Haven, Yale University Press.

POLO, L. (1999): *La persona humana y su crecimiento*. Pamplona, Eunsa.

POPPER, F (1989): *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad hoy*. Madrid, Akal.

PRATS, Joaquim. (2002): *Retos y problemas del sistema educativo*. Universidad de Barcelona.

PRAWAT, R. S. (1989): "Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: a research synthesis". *Review of Educational Research*, 59. (1). Pp. 1-41.

PREBISCH, Raul. (1950): *The Economic Development of Latin America and Its Principal Problems*. New York, United Nations.

PRESIOSI, D. (1989): *Rethinking art history: Meditations on a coy science*". New Haven, Connecticut, Yale University Press.

PUIG, J. M. (1995): *Aprender a dialogar. Materiales de educación ética y moral*. Madrid, Fundación infancia aprendizaje. [Cfr.http://www3.itu.ch.imt/citied-ibe/](http://www3.itu.ch.imt/citied-ibe/)

PUIG, J. M. y MARTÍN, X. (1998): *La educación moral en la escuela*. Barcelona, Edebé.

PUIG, J. M. (2001): *Educación en valores y fracaso escolar*. Conferencia pronunciada en el seminario sobre fracaso escolar, organizado por la Fundación por la Modernización en España.

R

RAMONET, I. (1997). *Un mundo sin rumbo. Crisis del fin de siglo*. Citado en: VITORIA CORMENZANA, J. 2003. "La cultura del gran hermano". En: *Aldea Global, justicia parcial*. Barcelona. Cristianismo i Justicia.

RAWLS, John. (1971): *A theory of justice*. Cambridge, Harvard University Press.

RAWLS, John. (1990): *Teoría de la justicia*. México, Fondo de Cultura Económica.

READ, H. (1970): *Arte y sociedad*. Barcelona, Península.

READ, H. (1995): *Educación por el Arte*. Barcelona, Paidós.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésimo-segunda edición.

REYERO GARCÍA, D. (2001): "El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo". *Revista Española de Pedagogía*, 218, LIX, pp. 105-120.

REYERO GARCÍA, D. (2003): "La libertad en su incidencia con la educación". *Revista Española de Pedagogía*, LXI, 226, 2003. Pp. 461-488.

REYERO GARCÍA, D. (2003): "Ciudadanía: entre la diversidad y la globalización". En: RUÍZ CORBELLA, M. (coord.). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona, Ariel. Pp. 53-69

RICARDO, David. (1985): *Principios de economía política y tributación*. (Original de 1817). Madrid, Editorial Sarpe.

RODRÍGUEZ SEDANO, Alfredo. (2000): "El estudio de la educación cívica: una alternativa metodológica al dualismo. En: NAVAL, C.; LASPALAS, J. (Eds). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Navarra, EUNSA.

RODRÍGUEZ, V (1993): "La metodología y el tratamiento de la diversidad en el proyecto cunicular de centro" *Aula de Innovación Educativa*, 10, Barcelona.

ROGERS, C. (1975): *Libertad y Creatividad en Educación*. B. Aires, Paidós.

ROGERS, Carl. (1992): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós. (7ª ed.).

RORTY, R. (1989): *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós.

RORTY R. (1991): *Objetividad, realismo y verdad*. Barcelona, Paidós.

RORTY, R. (1992): "El progreso del pragmatista. En: ECO. *Interpretación y sobreinterpretación*. New York, Cambridge, University Press.

RORTY R. (2002): *Filosofía y futuro*. Barcelona, Gedisa.

ROSTOW, Walt.W. (1960): *The Stages of Economic Growth, A Non-Communist Manifesto*. Londres, Cambridge University Press.

RUBIO CARRACEDO. (1998): "La crisis de la democracia representativa" en: SERNA, J.; PONS, A. *El mercat perplex*. Valencia, Universitat de València.

S

SÁEZ CARRERAS, Juan y PALAZÓN ROMERO, Francisco. (1992): "El educador crítico. Algunas aproximaciones". En: *Anales de Pedagogía N° 10*.

SAN CLEMENTE, V. (2000): *Desarrollo y Derechos Humanos*. Barcelona, Intermon/Oxfam.

SANCHEZ MENDEZ, M. (1984): *Textos, fuentes, datos y comentarios sobre la evolución histórica de la integración de las artes plásticas en la Educación General y de las Enseñanzas Artísticas*. Trabajo de Investigación.

SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (1986): "Creatividad, educación y arte: hacia una sociedad más creativa" (Ponencia). *II Congreso Nacional de la SEEA, Revista de Arte y Educación*. Sevilla.

SÁNCHEZ MÉND M. (1990): "Las aportaciones científicas, la creación y las imágenes mentales". *Revista de Arte, individuo y sociedad* Nº 3. Pp. 205-213. Madrid, Editorial Complutense.

SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (1991): "La educación artística y las orientaciones para el futuro". En HERNÁNDEZ, F., JÓDAR, A., Y MARÍN, R. *¿Qué es la Educación Artística?* Barcelona, Sendai.

SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (1996): "Inspiración y creatividad en las producciones y educación artísticas". *Arte, Individuo y sociedad*. Nº 8, pp. 13-19.

SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (1997): "El creativo: ¿un perturbador o un benefactor social?", *Boletín de Educación de las Artes Visuales*, Nº 10.

SARTRE, Jean Paul. (1972): *The psychology of imagination*. Londres, Methuen.

SCHILLER, F. (1968): *Kallias. Cartas sobre la Educación Estética del Ser humano*. Madrid, Espasa Calpe.

SCHULTZ, Theodore W. (1985): *Invirtiendo en la gente*. Barcelona, Ariel.

SCHUMACHER. (1989): "La edad de la abundancia, una concepción cristiana. La economía budista". DALY, H. E. (comp). *Economía, ecología y ética*. México, Fondo de Cultura Económica.

SEMINARIO DE EDUCACION PARA LA PAZ DE LA ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (1989): *Unidad didáctica de Derechos Humanos*. APDH, Madrid.

SEN, Amartya. (1989): "Development as Capability Expansion". *Journal of development Planning*. Nº 19.

SEN, Amartya. (1989): *Sobre ética y Economía*. Madrid, Alianza editorial.

SEN, Amartya Kumar. (1995): "Justicia: medios contra fines" en: *Amartya Kumar Sen: Nueva economía del Bienestar*. Valencia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

SEN, Amartya., Nussbaum, Martha (compiladores). (1996): "Capacidad y Bienestar" en: *La calidad de Vida*. México, Fondo de Cultura Económica. (Original 1993).

SEN, Amartya. (1997): *Bienestar justicia y mercado*. Barcelona, Paidós e ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

SEN, Amartya. (1999): *Development as Freedom*. Nueva York, Alfred Knopf.

SEN, Amartya. (2000): *Desarrollo y Libertad*. Barcelona, Ed. Planeta.

SEN, Amartya y DRÈZE, Jean. (2002): *India: Development and Participation*. Nueva Delhi, Oxford University Press.

SEN, Amartya. (2003): *Teorías del Desarrollo a principios del s. XXI*. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la iniciativa interamericana de Capital Social Ética y Desarrollo (30-5-2003)

SEN, Amartya. (2004): "Reanalizando la Relación entre Ética y Desarrollo" en: *Día de Ética y Desarrollo en el BID*. Washington, DC. Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo y la División de estado y Sociedad Civil con la Cooperación del Gobierno de Noruega y la CEPAL. (www.iadb.org/etica).

SEVIGNY M. J. (1987): "Discipline-Based Art Education and Teacher Education". En:
SMITH, R. A. (Ed.) (1989): *Discipline-Based Art Education*. Urbana. University of Illinois Press.

SHANE, H. (1981): *Educating for a new millenium*. Bloomington. Phi Delta Kappa Educational Foundation.

SHIRMAN, D y CONRAD, D. (1997): "Awareness understanding and action: a global conscience in the classroom". *The New Era*, Vol. 58 N° 6, diciembre.

SHUSTERMAN, R. (1992): *Pragmatism Aesthetics: Living Beauty, rethinking art*. Massachusetts, Blackwell.

SIERRA CASTAÑER, Manuel. *Desarrollo y Pobreza*. (www.etc.upm.es/capitulo1_fccd.htm)

SILVEIRA, Héctor. (2000): "La vida en común en las sociedades multiculturales aportaciones para un debate". En: *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid, Editorial Trotta.

SMITH, A. R. (1966): *Aesthetics and criticism in art education: problems, in deflning, expanding, and evaluating art*. Chicago, Rand McNally.

SMITH, A. R. (1971): *Aesthetics and problems of education*. Urbana, University of Illinois Press.

SIMTH, A. R. (1987^a): *Excellence in Art Education: Ideas and Initiative*. Reston VA, NAEA.

SMITH, A. R. (1999): *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. (Original de 1776). Barcelona, Ediciones Planeta.

SMITH, R. A. (1994): "Multicultural Sigues: Dilemmas and Hopes. *Art Education*, 47 (4). Pp. 13-37.

SMITH, R.A. (1966): *Excellence in Art Education: Ideas and initiatives*. Reston, National Art Education Association.

SOLOW, Robert. (1992): *Un paso casi práctico hacia la sostenibilidad*. Washington, DC. Resources for the future.

SOSA, Arturo. (2001): *Escuela y ciudadanía*. Guayana, Venezuela. Encuentro Pedagógico de Fe y Alegría.

STENHOUSE (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

STEPHANSON, A. (1988): "Interview with Cornel West". En ROSS, A. (ed) *Universal abandon?* Minneapolis, University of Minnesota Press.

STOUT, C. J. (1997): "Multicultural art education and Social reconstruction". *Studies in Art Education*. 38 (2). Pp. 96-111.

STUHR, P. (1995): "A social reconstructionist approach to multicultural art curriculum design based on the powwow". En: NEPERUD, R. W. (Comp.) *Context, content, and community: A postmodern art education*. Teachers College Press.

SUBIRATS, E. (1991): *Metamorfosis de la cultura moderna*. Barcelona, Antrophos.

SUCHODOLSKI, Bogdan. (1973): *Tratado de Pedagogía*. Barcelona, Editorial Península. 2^a edición.

SUCHODOLSKI, Bogdan. (1981): "Educación para el futuro". "Cuadernos de Pedagogía" N° 81/82.

SULLIVAN, G. (1993): Art-Based Art Education: Learning that is Meaningful, Authentic, Critical, and Pluralist. *Studies in Art Education*, 35 (1). Pp. 5-21.

T

TATARKIEWICK, W. (1992): *Historia de seis ideas*. (3 ed.). Madrid, Tecnos.

TEDESCO, Juan Carlos. (2004): "La educación para la solidaridad como política educativa". En: *Educación para la Inclusión*. SOMOS. Revista de Desarrollo y Educación popular. Invierno 2003. N° 5.

TENDLER, Judith. (1997): *Good Governance in the Tropics*. Baltimore. John Hopkins University Press.

THIEBAUT, Carlos. (2000): "La moral ciudadana". En: PÉREZ LEDESMA, Manuel (comp). *Ciudadanía y democracia*. Madrid. Editorial Pablo Iglesias.

THURBER, F. E. (1989): *Linking the disciplines in art Education: a Study of a pilot course in DBAE methods for preservice classroom teachers*. U.M.I. Dissertation services. USA.

TORRES, Carlos Alberto. (2001): *Democracia educación y multiculturalismo*. México, Siglo XXI editores. (1ª edición en inglés, 1998).

TORRES, Rosa María. (1999): *Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente*. Buenos Aires, IPE UNESCO. Septiembre 1999.

TORRES, SANTOMÉ, JURJO. (2003): "La educación escolar en las sociedades multiculturales". En: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.); CABELLO, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, E.; TORRES, J. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, GRAÓ.

TORRANCE, EA (1969): *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires, Troquel.

TORRANCE, E. P. (1977): *Educación y capacidad creativa*. Madrid, Marova.

TORRANCE, E. P. y MYERS, A. E. (1986): *La enseñanza creativa*. Madrid, Santillana.

TOURAINÉ, A. (1994): *¿Qué es la democracia?*. Madrid, Temas de Hoy. Trotta.

TURNER, Mark y HULME, David. (1997): *Governance, Administration y Development* West Hardford, Kumarian Press.

TYLER, A. W. (1977): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel.

U-V

UL HAQ, Mahbub. (1990): PNUD. Programa de naciones Unidas para el desarrollo. *Informe de desarrollo Humano*. Bogotá, Colombia, Tercer Mundo Editores.

ULMANN, G. (1972): *Creatividad*. Madrid, Rialp.

URIA URRAZA, E. (1993) "Educación artística de artes plásticas y evaluación". *Revista Aula de Innovación Educativa*, N° 15. Barcelona, Grao. Pp. 51-56.

UNESCO, et al. (1994): *Agencia Ecuatoriana de Educación y Comunicación Ambiental para el Desarrollo Sustentable*. Quito, Ecuador. Editorial Abya-Yala. UNESCO. Madrid, Alianza Editorial. 1979.

VARGAS, V. (2005): "La educación clave para abordar los obstáculos que enfrentan las mujeres". *SOMOS, revista de desarrollo y educación popular*, N° 7, primavera. Madrid, Entreculturas.

VÉLAZ, J. M. (2003): "Testamento" citado en: GONZÁLEZ BUELTA, B. *Espiritualidad "Donde acaba el asfalto"*. Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría.

VIRILIO, F. (1998): *Estética de la desaparición*. Barcelona, Anagrama.

VVAA. (1988): *Racionalidad y acción comunicativa en la obra de J. Habermas*. Madrid, Fundación de Investigaciones Marxistas.

VVAA. (1990): *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Asociación Pro Derechos Humanos, Madrid.

VVAA. (1993): *Plusvalías de la imagen: anotaciones para una crítica de los usos (y abusos) de la imagen*. Bilbao, Rekalde.

VYGOTSKI, L. S. (1982): *Psicología del Arte*. Barcelona, Seix Barral.

W

WARNOCK, Mary. (1977): *Schools of thought*. Londres, Faber.

WARREN, M. (1988): *Nietzsche and political thought*. Cambridge, MIT Press.

WASSON, R.; STUHR, P. y PETROVICH-MWANIKI, L. (1990): "Teaching art in the multi-cultural classroom: six position statements". En: *Studies in Art Education*, Vol. 31, N° 4. Pp. 234-246.

WATSON, David. (2003): "Pro-Poor Service Delivery and Decentralization". Nota de reflexión N° 3, Quinto Foro sobre la Gobernabilidad de África. (www.undp.org/rba/pubs/agf5/Issue%20paper%20on%20social%20service%20delivery.pdf) Marzo 2003.

WILKINS, C. (2000): "Citizenship education". En: *Teaching values and citizenship across the curriculum. Educating children for the world*. BAILEY, R. (ed). Londres, Kogan Page.

WILSON, B. *The quiet evolution: Implementing discipline-based art education in six regional professional development consortia*. Santa Mónica, CA, Getty Center for Education in the Arts.

WILSON, B. G. (1975): "Evaluación del aprendizaje en la educación artística". En BLOOM, HASTINGS, et alt. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires, Troquel.

WILSON, B. G. (1982): *Teaching children to draw*. Englewood, Clifs, Prentice-Hall.

WILSON, B. G. (1997): "The Second search: metaphor, dimensions of Meaning, and Research Topics in Art Education" En LA PIERRE, S.D., ZIMMERMANN, E. (1997) *Research Methods and methodologies for Art Education*. Reston, NAEA.

WINCH, P. (1958): *The Idea of a Social Science*. Londres.

WINSLOW, L. (1939): *The integrated school art program*. Nueva York, McGraw-Hill.

WOJNAR, Irena. (1967): *Estética y Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica.

Z

ZESSOULES, R.; WOLF, D. y GARDNER, H. (1988): "A better balance: Arts PROPEL as an alternative to discipline-based arte education". En: *Beyond DBAE: the case for multiple visions of art education*. North Darmout, Mass, University Council on Art Education.

ZOLBERG, V. (1990): *Constructing a Sociology of the Arts*. Cambridge, Cambridge University Press.

ZUBERO, Imanol. (2002): "El espacio de una nueva sociedad civil globalizada". *Somos. Revista de desarrollo y educación popular*. Primavera 2002.

ZUÑIGA, Nieves (coord.); MESA, Manuela; CABEZUDO, Alicia; HATCHER, Richard; REVILLA, Fidel. (2003): *Educación para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. Madrid, Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM).

ZUÑIGA, Nieves. (2003): "Cooperación descentralizada y educación en la Comunidad de Madrid". En: *Educación para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. Madrid, Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM).

ZURMUEHLEN, M. (1990): *Studio art: Praxis, symbol, presence*. Reston, VA. National Art Education Association.