

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

Línea Temática 2: Educación para el desarrollo

M^a Elena Ruiz Ruiz¹

(1) Universidad de Valladolid, eruiz@pdg.uva.es

RESUMEN

En los últimos años se han venido realizando grandes esfuerzos para introducir, en los diferentes ámbitos educativos, unos valores más humanos, como una forma de propiciar un cambio de actitudes hacia una sociedad más justa e igualitaria. Conceptos éstos estrechamente relacionados con la Educación para el Desarrollo, disciplina que consideramos esencial para una toma de conciencia crítica y para impulsar la participación y el compromiso social en la construcción de un mundo más justo.

Ahora bien, hemos de señalar que: 1) Desde los contextos educativos formales, poco se puede hacer si esa noble intención educativa no va acompañada de un proceso riguroso de formación del profesorado. 2) Por otro lado, hemos llegado a un punto en que la Educación para el Desarrollo es una expresión que entra dentro de lo políticamente correcto. Se puede hablar de Educación para el Desarrollo y, sin embargo, podemos estar haciendo algo bien diferente. Si la entendemos como un proceso de conocimiento crítico de la realidad, no todo vale. Interesa el conocimiento que lleva a una explicación del mundo que nos rodea e induce una acción transformadora. Y para ello, la acción docente constituye una plataforma privilegiada. En torno a estos dos ejes gira la aportación de esta comunicación.

Palabras clave: Formación, profesorado, valores, educación para el desarrollo.

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad, actualmente, se encuentra inmersa en un profundo proceso de cambio que afecta a todos los órdenes: social, político, cultural, económico,...lo cual tiene importantes consecuencias para el ámbito que nos ocupa, el de la educación; unas veces para bien y otras para menos bien, como casi siempre y como en casi todo.

A la educación se le atribuye un papel estelar en los logros y en los fracasos de nuestra sociedad. En ocasiones, se insiste en que las acciones y decisiones de los individuos que formamos parte de ella son consecuencia directa de la educación recibida. Ciertamente, alguna responsabilidad tiene la educación en ello, pero no es la causa de todos los males de este mundo, como, a veces, hiperbólicamente, parece señalarse. Por otro lado, la educación también se concibe como ese oasis de esperanza al que se recurre para encontrar respuesta a una buena parte de las demandas que la sociedad plantea; sobre todo aquellas que tienen que ver con la forja de valores y actitudes.

Es innegable que la educación constituye un importante instrumento para la transmisión de valores, y esta es una perspectiva reivindicada a nivel mundial. Conscientes de esta potencialidad, y aferrados a la creencia de que la educación, además de un derecho fundamental, es una herramienta necesaria para conseguir la justicia social, mantenemos nuestro empeño y nuestro esfuerzo para propiciar el conocimiento y comprensión del mun-

do que vivimos, desde una postura críticamente constructiva, orientada a la configuración de una sociedad más justa e igualitaria, es decir, presidida por valores netamente humanos. Sin olvidar, también, que hablar de educación, hoy más que nunca, es, cada vez más, volver la mirada hacia la corresponsabilidad.

Justicia, igualdad, solidaridad, sonoros vocablos, de uso interesado en ocasiones, que están muy presentes en una parcela de la educación que consideramos esencial para esa toma de conciencia crítica y el impulso de la participación y el compromiso social en la construcción de un mundo más humano; nos estamos refiriendo a la Educación para el Desarrollo. Disciplina imprescindible para favorecer el conocimiento propiciador de una acción transformadora.

Giddens (2000), al plantear la problemática de la sociedad actual, habla del concepto de *confianza activa* para referirse a ese creer en el otro; permitir a los individuos y a los grupos que provoquen las cosas, en lugar de que las cosas les ocurran, en el contexto de las preocupaciones y de los objetivos sociales globales. Ello constituiría, según este autor, el principal medio para abordar con eficacia buena parte de los problemas sociales actuales, por ejemplo, la pobreza y la exclusión social, que él cita. Para la construcción de esta confianza activa y dialogante consideramos esencial el papel de la educación.

LA EDUCACIÓN, EL PROFESORADO Y EL SISTEMA

La cultura académica de los docentes en los diferentes niveles educativos parece haber asumido que la función primordial de la educación es transmitir conocimientos vinculados a diferentes ámbitos del saber. Este posicionamiento, mucho más evidente y arraigado a medida que ascendemos en la escala educativa, tiene mucho que ver con las concepciones o teorías implícitas que sobre el aprendizaje, la enseñanza y la educación en general tienen, tanto los docentes como los estudiantes, como el común de los ciudadanos. Ello justificaría el que durante tanto tiempo y aún hoy, desde determinados posicionamientos ideológicos, la actividad educativa se haya centrado en el trabajo de adquisición de cierto tipo de contenidos, de carácter conceptual, quedando relegados a un segundo plano otro tipo de contenidos y competencias.

No obstante, si revisamos los marcos normativos y legislativos que regulan nuestro sistema educativo, nos encontramos con planteamientos e intenciones que parecen marcar derroteros diferentes a los que nos encontramos en la realidad de las aulas e instituciones. Así, por ejemplo, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), marco legislativo del sistema educativo no universitario, encontramos enunciados como los siguientes:

“Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.”
(LOE, 2006)

Igualmente, entre las finalidades que se le atribuyen a la educación se incluyen, entre otras, las siguientes (señalamos únicamente aquellas que entroncan, de manera más directa, con la perspectiva de la Educación para el Desarrollo):

“a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible. (...)

k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.” (LOE, 2006)

Y si nos centramos en el ámbito de la educación superior, encontramos afirmaciones que apuntan en el mismo sentido. Así en el marco legislativo de la LOMLOU (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades) se dice:

“la sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.

La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial (...).

Artículo 92. De la cooperación internacional y la solidaridad.

Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario”. (LOMLOU, 2007)

También en el ámbito normativo-declarativo. Así, por ejemplo, entre las numerosas declaraciones sobre educación superior, podemos citar la Declaración de Talloires, sobre las responsabilidades cívicas y sociales y las funciones cívicas de la educación superior, se afirma que “...las Instituciones de Educación Superior existen para servir y fortalecer a las sociedades de las cuales forman parte. Mediante la enseñanza, los valores y el compromiso de maestros, trabajadores y estudiantes, nuestras instituciones crean el capital social preparando a sus alumnos para que puedan contribuir positivamente al desarrollo de sus comunidades en el ámbito local, nacional y global. Las universidades tienen la responsabilidad de promover entre todos los miembros de su comunidad un profundo sentido de responsabilidad social, y un compromiso con el bienestar de la sociedad que es fundamental para el fortalecimiento de la democracia y la justicia.”. (Declaración de Talloires, 2006)

Ahora bien, aun cuando dichos enunciados podrían concitar un acuerdo unánime en la sociedad, se esté más o menos implicado, directa o indirectamente, en el mundo de la educación; sin embargo, la realidad nos devuelve una imagen que poco o nada tiene que ver con esa que se pretende.

Desde las disonancias apreciables entre lo que la legislación dice y cómo se desarrolla y aplica, por ejemplo, en el ámbito de la educación no universitaria bastaría echar una ojeada al diseño y desarrollo de los currículos de cada una de las etapas y niveles del sistema educativo; así como a los indicadores de evaluación de la calidad del sistema y de los procesos de aprendizaje del alumnado.

En la misma línea podría situarse la polémica suscitada en torno a la materia de Educación para la Ciudadanía, presente, hasta la próxima reforma del sistema educativo, en el currículo de enseñanza obligatoria. Todos parecen estar convencidos de su necesidad y de la importancia de su presencia en los procesos formativos; sin embargo se ha erigido en objeto de diatriba política ante la falta de acuerdo acerca de cuáles deben ser sus contenidos. Lo cual no deja de ser llamativo, y nos lleva a colegir la existencia de una serie de cuestiones sin respuesta unánime, tales como qué entendemos por educación, qué valor le atribuimos y cuál debe ser el marco valorativo común para la formación de los ciudadanos en el ámbito del saber ser y estar.

Como señalábamos anteriormente, nuestra actual Ley de Educación (LOE) entiende ésta como el medio más adecuado para contribuir a la formación integral de la persona: construcción de su personalidad, desarrollo

máximo de sus capacidades, conformación de la propia identidad personal y configuración de su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.

La educación es también, según la ley, el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de las sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

Si revisáramos los preámbulos de las diferentes leyes educativas de nuestro país, promulgadas en los últimos tiempos, encontraríamos declaraciones similares. Entonces, ¿cuál es el porqué de tantas reformas y de tantas polémicas suscitadas en torno a la educación?

Quizás, a nuestro juicio, se necesita un debate previo, lo suficientemente transparente y honesto, para decidir y consensuar qué modelo de sociedad queremos y cuáles son los valores a conseguir e implementar, tanto en la formación de las personas como en la convivencia diaria. Si no queremos o no somos capaces de realizar esta tarea de mínima coherencia humana y política, seguiremos hablando, discutiendo y escribiendo acerca de qué y el cómo de la educación, pero seguiremos carentes de la voluntad para que ese discurso se haga realidad. Eso sí, seguirá existiendo una pequeña, pero importante, masa crítica de profesionales y ciudadanos que, desde una resistencia e insistencia militante, continuará –continuaremos- trabajando para que esos discursos se hagan realidad, desde el convencimiento de que la educación nos hará más libres y mejores personas.

Los valores y la educación

Los comentarios anteriores a propósito de qué entendemos por educación, podrían extrapolarse, en lo esencial, al debate sobre qué valores deben presidir la conducta y la convivencia humanas.

Parece ser que uno de los principios básicos de la educación, y así lo refiere la precitada ley, es la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

La piedra de toque parece estar en cómo trabajamos la consecución de esos valores y de qué manera valoramos si se han conseguido o no. En mi ya larga experiencia como docente, está por ver aún el caso de algún estudiante al que, manifestando comportamientos intolerantes, injustos, insolidarios, ..., se le haya limitado la promoción de curso y/o ciclo si sus resultados en la adquisición de competencias relacionadas con saberes conceptuales, eran satisfactorios.

Quizás también deberíamos detenernos brevemente a clarificar qué entendemos por valores. No resulta fácil explicar con precisión el significado de esta palabra. Si nos acercamos el diccionario, entre las trece acepciones que incluye, casi todas referidas al grado de utilidad o aptitud de las cosas, no encontramos una definición precisa que haga referencia a la disposición de ánimo o cualidad de una persona. Recurriendo a la etimología, encontramos que la palabra valor tiene su origen en un término latino, *valere*, que significa fuerza, salud, estar sano, ser fuerte. Cuando decimos de algo o de alguien que tiene valor, se le califica como bueno, digno de aprecio y estima. Los valores son cualidades que podemos encontrar en la cotidianidad. Constituyen esas referencias que dan sentido a las acciones e impulsan el deseo de actuar de una determinada manera. Para poder construir una identidad, son necesarias la orientación, el sentido y la valoración del mundo. De la identidad construida de esa forma, se valora cada una de nuestras acciones y de ella depende, en gran medida, la realización de una vida en armonía con uno mismo y con los demás, una vida que merezca la pena ser vivida y en la que la persona se pueda desarrollar.

Hoy se admite que nuestro mundo actual padece una profunda crisis de valores. Nuestra sociedad ha perdido las referencias que en otras épocas ayudaron a los ciudadanos a distinguir entre lo bueno y lo malo, entre lo noble y lo indigno, entre lo egoísta y lo altruista, entre lo justo y lo injusto. El debilitamiento del sistema de valores que nos facilita la identificación de lo que es digno de aprecio y bueno para la convivencia y aquello que no lo es, está haciendo tambalear la confianza en las personas y en las instituciones y está disminuyendo nuestra calidad de vida.

Como personas, pero especialmente como docentes, hemos de plantearnos una profunda reflexión acerca de nuestro papel en la formación integral de los estudiantes y hemos de cuestionarnos, nuevamente, si la transmisión de conocimientos académicos es lo esencial o si deberíamos ir más allá.

La realidad que nos ha tocado vivir es compleja, cambiante a velocidad de vértigo, poliédrica, extensa, difusa, inabarcable en ocasiones...no podemos permitir que arrastre al individuo; las personas han de ser seres protagónicos y arquitectos de la propia realidad. Y aquí entra en juego, de nuevo, la educación. Uno de sus objetivos es, ciertamente, la formación y la capacitación, es decir, la transmisión de conocimientos científicos, pero no puede ser ésta la principal finalidad de la educación. Antes que ello, o simultáneamente, está la formación de un individuo solidario, participativo, consciente de la realidad de su entorno próximo y lejano y capaz de contribuir, en el más amplio sentido del término, al desarrollo del mismo. Y aquí entraría la Educación para el Desarrollo, a la que nos referiremos más adelante, porque la educación, o es para el desarrollo, o no es educación.

DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El discurso acerca del valor de la educación y de los valores que desde ésta se deben potenciar, nos lleva a plantearnos otra serie de interrogantes: ¿puede una institución educativa desarrollar en sus estudiantes una conciencia crítica si su profesorado no ha sido formado en esa línea? ¿puede el alumnado ser consciente de las situaciones de desigualdad e injusticia social si nadie le proporciona las claves? ¿pueden los estudiantes asumir compromisos individuales y colectivos de participación, colaboración e implicación social si solamente han sido formados desde planteamientos metodológicos individualistas y competitivos? Podríamos seguir añadiendo preguntas que nos permitieran establecer esa relación entre lo deseado y deseable como óptimo para configurar un determinado tipo de sociedad y lo que las instituciones y sus responsables brindan a los ciudadanos, estudiantes en nuestro caso, para conformar esa realidad caracterizada por la apertura, la justicia social, la pluralidad, la solidaridad,...

Y aquí hemos de hacer una llamada de atención al papel del profesorado, que tiene la difícil tarea, como obligación, de hacer de las instituciones educativas, cualesquiera que estas sean, un espacio óptimo y dialógico para la construcción, en libertad, de una ciudadanía autónoma, justa y solidaria que abogue por una convivencia digna y respetuosa con los derechos humanos para todos.

Recientemente, el proceso de reforma de los planes de estudio universitarios para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, el llamado proceso Bolonia, ha llevado a configurar los procesos formativos conforme a un diseño por competencias relacionadas con el saber, el saber hacer y el saber ser.

Esta reforma de los títulos universitarios demandaba posiciones concretas en relación con los perfiles profesionales de los futuros egresados de las aulas universitarias, entre ellos los futuros profesores de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato,... Esta reforma de las titulaciones ofrecía una nueva oportunidad para ampliar el debate sobre la profesión docente hacia cuestiones profundas, o, por el contrario, quedarnos en la superficie más formal y administrativa de la formación de profesores. Es decir, más de lo mismo.

En los debates sobre la capacitación y habilitación de futuros docentes se arte con demasiados supuestos implícitos. Como señala *Martínez Bonafé (2010)*, la eticidad que implica este saber profesional, no suele explicarse. ¿Qué es un docente? ¿Qué tipo de docente se desea? Son preguntas que no pueden responderse desde la homogeneidad y desde el deseo de productividad y uniformidad absolutamente alejado de la compleja realidad de cada día. El mismo autor habla de “formación para la sumisión” y “formación para la autonomía”. En el primer caso se refiere a una práctica predominante en los programas de formación que parte del supuesto de un sujeto carente de conocimiento y experiencia que poner en juego en el desarrollo de su capacitación como profesor. “Es una práctica institucional que supone, por otra parte, que el sujeto, inacabado y perfectible, puede llegar a un estándar controlado de objetivación –si quieren díganle competencias profesionales- a partir de la asistencia científica de la que le provee la Academia” (*Martínez Bonafé, 2010:4*).

Es un planteamiento formativo que desde la tecnología social, ignora la subjetividad, promueve un conjunto de saberes pragmáticos nacidos del consenso académico y dota de una significación muy concreta al concepto y objetivo de la formación y, en consecuencia, al concepto y objetivo de la educación que los futuros profesores deberán desarrollar.

Obviamente, la formación para ser profesor, como cualquier otra profesión, requiere de unos saberes específicos que el futuro docente deberá poseer y que ratificará y reelaborará en el propio ejercicio de enseñar. Es decir, son necesarios programas de formación. Pero cualquier programa ha de permitir emerger al sujeto ético,

con experiencia y conciencia, y no reducir la formación a un proceso funcional y acumulativo de transmisión de conocimientos. Ahí está la clave de una buena formación docente.

Como señalaba *Freire (1997:24)*, “es preciso, sobre todo, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (...). Es preciso, (...), que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia”.

Ese planteamiento de “formación para la sumisión”, *Martínez Bonafé* lo contrapone a lo que él llama “formación para la autonomía”. Esta formación supone: 1) el reconocimiento del sujeto como ciudadano con capacidad, y por tanto, para el ejercicio de la política. Además, el hecho de implicarse en un proceso formativo para ser docente, no debería anular este reconocimiento, sino más bien, ampliarlo; 2) el reconocimiento del campo institucional de la formación como históricamente mediado por las relaciones sociales. Se trata de reconocer la capacidad dialógica y la experiencia subjetiva del sujeto y tener en cuenta que, a la vez que este cambia en su propio desarrollo y crecimiento profesional, puede hacer cambiar su contexto de formación, cuestionando y renovando el orden general de lo instituido.

Para *Martínez Bonafé (2010)*, de este modo, el ideal formativo sitúa el plano de las competencias en un plano de equivalencia con las virtudes políticas antes que en la exclusividad de las destrezas técnicas.

Lo que, en definitiva, este autor trata de argumentar y que nosotros compartimos, es que el discurso de las competencias remite al modelo que él denomina de “formación para la sumisión”; mientras que la “formación para la autonomía” pone en juego otros saberes, otros deseos y otros lenguajes. Es esta formación la que está más cerca de la docencia en Educación para el Desarrollo, vehiculada a través de una compleja relación entre docente, cultura, naturaleza, sociedad, ... que va articulando la tela del conocimiento, a través también del deseo y la ética personal, que nos permite conocer la realidad para transformarla.

La formación del profesorado adaptada al EEES

Entre los títulos profesionalizadores que han sido objeto de mayores cambios para su adaptación al EEES, están los relacionados con la formación del profesorado de los diferentes niveles educativos (excluimos al profesorado universitario; que si bien Bolonia también plantea nuevas exigencias al quehacer docente de este nivel educativo, la peculiar consideración que tiene la formación para ser docente universitario –inexistente o anecdótica, a nivel institucional, en la mayoría de las universidades, siendo, por tanto, de carácter autodidacta- daría para otra comunicación, centrada exclusivamente en este tema).

La formación del profesorado de la etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, se realiza a través del Grado de Magisterio para cada una de ellas (Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria, respectivamente), de cuatro años de duración; uno más respecto al diseño anterior y con un planteamiento curricular que incluye algunas materias relacionadas con el desarrollo de capacidades vinculadas al saber ser y a los valores; por ejemplo, Educación para la Paz y la Igualdad.

En el caso del profesorado de Educación Secundaria, el diseño formativo se ha configurado conforme a un modelo de Máster de Especialización de un año de duración, que incluye un total de siete módulos; tres genéricos, tres específicos y el Prácticum. La Orden reguladora para su verificación (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos de verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas) establece que la planificación de las enseñanzas ha de estructurarse teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Deportivas; e incluye los módulos que, como mínimo, han de contemplarse para el diseño del plan de estudios. Ahora bien, podemos comprobar que no aparece ninguno que en su denominación y/o contenido evidencie de manera clara y explícita la for-

mación del profesorado en ese ámbito al que nos referimos en nuestra comunicación, el de la Educación para el Desarrollo.

La única referencia aproximada podemos encontrarla en una de las competencias a adquirir en el módulo genérico segundo, Procesos y Contextos Educativos, que habla de “promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana”.

Esto aún cuando en el diseño curricular de la etapa educativa para cuya docencia prepara el Máster, se incluye una asignatura denominada Educación para la Ciudadanía, y se supone, tal como indica la normativa, que el plan de estudios del Máster ha de tener en cuenta estos extremos. ¿Qué ocurriría si, admitiendo que los estudiantes de estos niveles educativos deben cursar una asignatura que les prepare para el dominio de una segunda lengua, se dejara el desarrollo de esta competencia a criterio del profesorado que imparte otras materias, por ejemplo, Lengua Española y Literatura, y decidiera incluirlo como un contenido a añadir a esta?; o bien, se confía su docencia a un profesor/a, con cierto nivel de dominio de esa segunda lengua y perteneciente a otro departamento totalmente ajeno (Biología, por ejemplo), pero desconocedor de las estrategias y fundamentos didácticos para su enseñanza.

Algo así ocurre con la formación en valores y la formación ciudadana, es una especie de *limbo*, al que cualquier docente puede acceder, sea de la especialidad que sea, porque se da por supuesto que todos están preparados para desempeñar esta tarea formativa. En cierto modo, así debería ser, porque la formación para la ciudadanía no puede reducirse a una asignatura o momento concreto y puntual del proceso formativo; habría que transversalizarlo, haciendo partícipes a todas las áreas y materias que integran el currículum formativo del nivel educativo que se trate. Pero para ello ha de tomarse en serio la formación del profesorado, y si para impartir Matemáticas, Idioma, Filosofía, Biología, ... se necesita una preparación previa en contenidos, estrategias, técnicas y procedimientos de enseñanza y evaluación, también para formar en valores se requiere algo más que buena intención y sentido común, aún cuando ambos requisitos son sumamente necesarios.

A su vez, un planteamiento formativo en estos tópicos exigiría un consenso marco para que cualquier institución educativa, ya sea un centro de Educación Infantil y Primaria o una universidad, asumiera de forma colegiada, por parte de todos los implicados, un proyecto educativo que pivotara en torno a esos ejes formativos: autonomía, democracia, derechos humanos, solidaridad, justicia social, etc.

Pero la realidad nos devuelve, salvo raras excepciones, algunos indicadores que ponen de manifiesto que aún estamos lejos de haber creado una cultura educativa y de proyección social favorecedora de la formación ética y cívica de los ciudadanos, desde la más temprana edad. Con lo cual, esto nos llevaría a plantearnos, de nuevo, varias preguntas: ¿está el profesorado formado con los valores y las capacidades necesarias para hacer de las instituciones educativas y de los procesos formativos un espacio de convivencia y desarrollo humano? ¿los valores que se promueven desde el ámbito educativo son los adecuados para la construcción de una sociedad humanizada, democrática, donde predomine la justicia social? ¿las sucesivas reformas educativas, tanto de la enseñanza básica como de la superior, favorecen la formación de individuos autónomos, críticos, empáticos, con habilidades dialógicas para afrontar con éxito los desafíos vitales, con gran sentido de la responsabilidad y de justicia?

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: UNA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI

¿Y qué tiene que ver todo lo anterior con la Educación para el Desarrollo? Pues mucho.

Si entendemos que la educación, tal como señalaba insistentemente *Freire (2001)*, tiene como función principal facilitar la conciencia crítica de la sociedad para cambiar la realidad objetiva de las estructuras de opresión, esta forma de entender la educación está estrechamente ligada a valores de justicia, solidaridad y emancipación. Y esto no es otra cosa que Educación para el Desarrollo. La estrategia de Educación para el Desarrollo de la AECI (2007), define ésta como “proceso educativo constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad, comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible”.

Celorio define la Educación para el Desarrollo como “un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial, a promover una ciudadanía global políticamente activa y comprometida y a movilizar a la sociedad en acciones emancipadoras generadoras de nuevos modelos sociales basados en la justicia social, la equidad y la solidaridad” (Celorio, 2007)

Esta visión de la educación, que defendemos y compartimos, no encuentra mucho predicamento en nuestro sistema educativo actual.

Los grandes fines de la educación, relacionados con la transformación y el cambio social, presentes ya en la Ilustración, han sido sustituidos por la preocupación acerca de los métodos, los instrumentos, el rendimiento, la competitividad. Hoy, más que nunca, la educación ha pasado a ser un asunto técnico, que revestido de una engañosa y aparente neutralidad y despojada de compromisos, contribuye a perpetuar la realidad establecida.

Si volcamos nuestra mirada escrutadora en la realidad que vivimos, los datos son contundentes: 1700 millones de personas –más de la cuarta parte de la población mundial- vive en una situación de pobreza multidimensional; de ellos, 1300 millones viven con menos de un dólar al día; 800 millones sufren hambre y desnutrición crónica, entre ellos, 200 millones de niños, de los cuales 14 millones mueren anualmente antes de alcanzar los cinco años de edad; 960 millones de personas son analfabetas; 100 millones de niños carecen de acceso a la enseñanza primaria...podríamos seguir añadiendo datos sobre las condiciones laborales, la situación de la mujer, etc.

¿Qué consecuencias lógicas deberían derivarse de esta situación? La toma de conciencia, por parte de la sociedad en general, para que haga tambalear a los poderes políticos y económicos establecidos, parece una necesidad urgente. Es cierto que una buena parte de la humanidad vierte sus críticas contra esta situación desesperante e injusta, pero no es suficiente. Esa cultura de la satisfacción en la que vivimos, como apuntan *Arnanz y Ardid (1996)*, se muestra demasiado tolerante con este modelo de desarrollo del que nos beneficiamos algunos y no actúa contra el abismo de desigualdad que genera.

Por tanto, desde el punto de vista educativo, la exigencia es clara: los educadores, de todos los niveles educativos, no podemos mirar hacia otro lado. Tenemos un reto y una exigencia ineludible que tiene que ver con la visibilización de esta situación, con el desarrollo de una conciencia crítica sobre ella y de la creatividad e imaginación necesarias para concebir una sociedad de todos, con todos y para el bienestar de todos.

La educación ha de capacitar, necesariamente, para el desarrollo de una ciudadanía capaz de organizarse y actuar conforme a criterios éticos. Y aquí hemos de situar a la Educación para el Desarrollo, Educación para la Ciudadanía, Educación para la Solidaridad,...da igual la denominación que le adjudiquemos si tenemos claro cual es nuestra intención y cómo debe articularse la acción.

Escapa al objeto de esta comunicación extendernos en el concepto, contenidos y estrategias de la Educación para el Desarrollo; que de manera profusa y precisa podemos encontrar en las aportaciones de *Celorio (2007)*, *Ortega (2007)*, *Boni (2006)*, entre otras. Pero no podemos finalizar nuestro discurso sin realizar una especial llamada de atención al papel de la Educación para el Desarrollo en la educación superior, máxime cuando nuestro campo de actuación se circunscribe a ese nivel, y concretamente, a la formación del profesorado de las etapas no universitarias.

Las instituciones de educación superior se hallan en una posición social de influencia. Desde su relevante actividad formativa de las personas que dirigirán profesional, técnica y políticamente la sociedad, pueden desempeñar un papel crucial en la formación de determinadas actitudes sociales, para que, en el futuro, esos hombres y mujeres, desempeñen su labor profesional y ciudadana desde una óptica reflexiva informada por la justicia y la solidaridad. Así lo expresan *Manzano y Andrés (2007:30)*: “En este contexto cabe preguntarse cual es el papel que procede desempeñar a la Universidad, como institución basada en la gestión del conocimiento. De su seno parten las personas que más tarde liderarán las instituciones de mayor poder, bien sean políticas o económicas. Su comportamiento posterior ayudará a configurar el mundo, manteniendo las inercias o facilitando nuevas soluciones”.

Nuestro desempeño en la docencia universitaria nos permite captar una imagen, más bien pesimista, de esta realidad. Desde la política universitaria de más alto nivel hasta el acontecer diario en cada facultad o escuela, nos transmite una realidad donde el discurso de la solidaridad, el compromiso transformador o la lucha contra la

injusticia social, es un mero adorno. Más que los problemas humanos, preocupan y ocupan los problemas técnicos, el eficientismo, la competitividad.

Hay excepciones, ciertamente, pero no dejan de ser meras anécdotas en una institución que, en gran medida, garantiza la perpetuación de los privilegios sociales.

Esta labor de cambio y transformación de la educación superior, y, en concreto, de la formación del profesorado, es una batalla pendiente, que hemos de dar, desde abajo, quienes estamos convencidos de que otra realidad es posible porque los seres humanos somos dueños de nuestro propio destino.

CONCLUSIONES

Las interrelaciones entre los diversos componentes del desarrollo humano ponen de manifiesto la importancia de la educación. Esta constituye un potente instrumento para mejorar las capacidades de las personas, para eliminar muchos de los obstáculos sociales y económicos existentes y para reducir las desigualdades y avanzar hacia una sociedad más justa.

Podemos concluir, por tanto, que la educación, cuya finalidad básica es proporcionar una formación integral a las personas, ha de incluir, a lo largo de todo el sistema educativo, desde Educación Infantil hasta la Universidad, la recuperación de aquellos valores considerados como universalmente reconocidos, tales como justicia, solidaridad, conciencia cívica, honestidad, responsabilidad, lealtad, entre otros.

Desde este planteamiento, base y fundamento de lo que entendemos por ED, no solo estaremos cumpliendo la normativa vigente, sino también contribuyendo a la recuperación de esa escala de valores universales que oriente la formación de personas y profesionales íntegros capaces de participar e implicarse en el desarrollo de un mundo más humano.

No tendremos una sociedad de justicia social, de cultura democrática y, en consecuencia, una ciudadanía satisfecha y con mejores niveles de vida, si ese planteamiento no es defendido, asumido e integrado en la escuela, en el marco de los valores de dignificación y convivencia humana. El desarrollo y la inculcación de determinados valores se convierte en una necesidad, un derecho y una obligación de todas las instituciones de la sociedad que se dedican a la formación de los ciudadanos. En el caso de las instituciones educativas, juega un papel clave el profesorado. De ahí la importancia de su formación. Como señala *Cochram-Smith (1998)*, reflexión que suscribimos, “necesitamos profesores que entiendan la enseñanza como una actividad política y asuman el cambio social como una parte del propio trabajo; que entren en la profesión y permanezcan en ella no como una forma de ganarse la vida, sino dispuestos a unirse a otros educadores, agentes sociales y familias en transformaciones sociales importantes.(...) Profesores como actores críticos que actúen en un escenario donde, además de luchar contra su impotencia en muchos asuntos, centren su trabajo en la contribución a una lucha activa y amplia por el cambio social y cultural”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnan, E. y Ardid, M. (1996): *La pobreza en el mundo*. Santillana, Madrid.

Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (2006) : *Construir la ciudadanía global desde la universidad*, Intermon-Oxfam, Barcelona.

Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.) (2007): *Diccionario de educación para el desarrollo*. Hegoa, Vitoria.

- Cochran-Smith, M. (1998): Teaching for Social Change: Toward a Grounded Theory of Teacher Education. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.). *The International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishe, Netherlands, pp. 189-203.
- Freire, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Morata, Madrid
- Giddens, A. (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus, Madrid.
- Manzano, V. y Andrés, L. (2007): *El diseño de la nueva Universidad europea. Algunas causas. Algunas consecuencias*. Atrapasueños, Sevilla.
- Martínez Bonafé, J. (2010): La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3): 127-143.
- Ortega Carpio, M. L. (2007): *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid.
- Red Talloires. Enlace web: <http://talloiresnetwork.tufts.edu/>. Fecha de consulta: 7/01/2013

