

1. EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

M^a del Carmen López López

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Instituto de la Paz y los Conflictos
Universidad de Granada*

1. ¿Por qué educar para la convivencia?

Una breve mirada al tipo de sociedad en la que vivimos pone de manifiesto que nos movemos en sociedades con un desaforado dinamismo, una creciente complejidad y una progresiva interdependencia. Los numerosos conflictos con los que aprendemos a convivir cada día: el problema palestino-israelí, la penosa situación padecida en Bosnia o Kosovo, la continua violación de los derechos humanos, las barbaries derivadas de los fundamentalismos, la violencia en los estadios de fútbol o la creciente delincuencia en los centros escolares, no son sino ejemplos que ilustran el carácter enfermizo de la sociedad en que vivimos, su incompetencia para emprender dinámicas que permitan abordar estas problemáticas de manera no violenta y satisfactoria para todos y la necesidad de dinamizar procesos educativos que puedan contrarrestar los efectos perniciosos de esta tendencia.

La brecha existente entre el progreso tecnológico-científico y el deterioro progresivo de las relaciones humanas y los valores que impulsan el crecimiento personal ha conducido a un arriesgado desajuste que pone en peligro nuestra propia supervivencia. Por todo ello, educar para una convivencia constructiva, pacífica y civilizada entre los pueblos y habitantes del planeta no responde, en ningún caso, a un snobismo, ni tan siquiera a un nuevo ideal pedagógico con raíces humanistas, sino a una inaplazable necesidad social que requiere de medidas urgentes, pues estamos condenados a entendernos.

Son numerosos los elementos que refuerzan esta idea y sin ánimo de ser exhaustivos señalamos a continuación algunos de ellos.

1. La creciente democratización de los estados. El sistema democrático, por su propia naturaleza, contribuye como ningún otro al reconocimiento de la

igualdad de las personas, el derecho a la identidad cultural de los pueblos, a la participación efectiva de todos los ciudadanos y fomenta la apertura hacia otras formas culturales impulsando actitudes de tolerancia y solidaridad. Recurrimos aquí al concepto de *democracia moral* acuñado por Carr (1993) para referirse a una forma de organización político social que se preocupa por establecer las condiciones que hacen posible abordar el conocimiento desde perspectivas ético-políticas que permitan potenciar la participación, solidaridad, justicia social y tolerancia, comprometida con el cambio de relaciones y con la construcción crítica de la sociedad.

Por todo ello, educar para la convivencia es una necesidad en cualquier país democrático. Como señala nuestra reforma educativa: *Una sociedad democrática no puede fijarse otro proyecto educativo que el de una educación para la democracia, es decir, para una convivencia ciudadana pacífica, participativa y exenta de discriminaciones* (MEC, 1989, 95).

2. El carácter mundialista de la economía. La creciente interdependencia entre los sistemas económicos, así como la libre circulación de personas y capitales en los distintos países hace cada vez más necesaria y extendida la colaboración internacional. Esta importancia creciente de la internacionalización -hoy denominada globalización- de la vida económica ha hecho que la soberanía de los Estados nacionales se haya visto rápidamente desbordada. El marco internacional en el que está inmerso nuestro país, sobre todo desde su incorporación a la Comunidad Económica Europea, nos sitúa ante nuevos retos (aprendizaje de idiomas, costumbres, aproximación a otras formas de vida,...) que deberán canalizarse correctamente, si queremos que representen una verdadera oportunidad para favorecer el intercambio solidario, el enriquecimiento mutuo y la convivencia constructiva entre las personas.

3. El auge de los medios de comunicación y nuevas tecnologías. Son numerosas las aportaciones que tienden a considerar a los medios de comunicación, junto a las nuevas tecnológicas, como los nuevos agentes socializadores de este fin de siglo. Lo cierto es que estos avances en las posibilidades de comunicación han llegado a adquirir tal magnitud y poder que, sin lugar a dudas, están desplazando a los que hasta ahora venían desempeñado tradicionalmente esta función (familia, escuela, estado, ...) y han multiplicado sustancialmente las posibilidades de transacción e intercambio entre los habitantes del planeta

Para algunos, las nuevas tecnologías reportan numerosas e importantes ventajas no sólo a nivel educativo, sino en relación al propio desarrollo social (Gates, 1995); para otros, sin embargo, comporta importantes riesgos: refuerzan la pasividad, potencian la homogeneización, y colocan al individuo ante una cierta indefensión, haciéndole más vulnerable. Por esta razón, parece necesario diseñar procesos formativos que permitan canalizar correctamente las posibilidades que ofrece el desarrollo tecnológico. El uso de las nuevas tecnologías nos abre una puerta a la comunicación interpersonal e internacional, pero para que esta comunicación sea constructiva es imprescindible que vaya acompañada de una educación en valores. La educación para la convivencia apuesta en este sentido y permite conjugar el uso de las nuevas tecnologías de la información con una educación basada en la tolerancia, la solidaridad y el entendimiento, por lo que representa una oportunidad excepcional para desvelar el potencial educativo de los medios de comunicación en la construcción de

una sociedad más justa y solidaria. De esta forma, las nuevas tecnologías no sólo son instrumentos idóneos para impulsar el desarrollo científico, sino también el crecimiento personal en la medida en que son capaces de estrechar las relaciones potenciando la empatía y el entendimiento.

Como señala el Informe de la Comisión de Gestión de los Asuntos Públicos Mundiales (1995, 46) *el acceso más extendido a la información ha sido saludable para la democracia, que se beneficia cuando los ciudadanos están mejor informados, y ha sido beneficiosa para el desarrollo, la colaboración científica y profesional y muchas otras actividades. Los mayores lazos hoy disponibles pueden contribuir también a acercar más a los pueblos. Las imágenes en los medios de comunicación del sufrimiento humano han motivado a las personas a expresar su inquietud y su solidaridad hacia los que están en lugares distantes, a contribuir a los esfuerzos por aliviar su situación y a exigir explicaciones y medidas a los gobiernos.*

4. El creciente mestizaje de la sociedad actual. El carácter plural-multicultural de la sociedad moderna constituye uno de sus rasgos más definitorios. CERI (1989, 27), centrándose en el ámbito europeo, reconoce que la heterogeneidad cultural, así como el pluralismo étnico, son la regla en Europa. Este fenómeno social está desencadenando, en numerosas ocasiones, importantes reticencias (prejuicios, actitudes racistas, xenóforas, ...), desde las que estas inclusiones son percibidas como auténticas amenazas para la estabilidad política, económica y cultural.

Educar para la solidaridad, la diversidad cultural o la comprensión internacional son medidas que apuestan por una convivencia en paz y civilizada entre todos los habitantes de este planeta. Responder a este novedoso y desafiante reto es una de las mayores exigencias para los sistemas educativos que deberán de nuevas formulas de relación, dado que de ello depende la estabilidad social futura.

La educación para la convivencia y la educación intercultural son, en este sentido, respuestas solventes, pues están ligadas a dinámicas de interacción múltiples, de contactos interpersonales e intergrupales a pequeña o gran escala; dirigidas a abordar de manera correcta la diferencia a través del diálogo, la negociación y el tratamiento pacífico de los numerosos conflictos que se derivan de la variedad de intereses, motivaciones y expectativas que entran en juego, en una apuesta decidida por el entendimiento.

... es necesario ir más allá de la aceptación evidente de la existencia de diferentes culturas, buscando sobre todo el intercambio, la reciprocidad, la interacción, la relación mutua y la solidaridad entre diferentes modos de entender la vida, los valores, la historia, las conductas sociales, etc., en condiciones de influencia paritaria (Froufe, 1994, 164).

Estos y otros acontecimientos han obligado a los sistemas educativos a adaptarse a la nueva realidad social y han convertido a la educación para la convivencia en un tema de relevancia social. La escuela, en consecuencia, a través de los procesos educativos, debe dotar a las personas de los valores, actitudes y capacidades necesarias para vivir en sociedades plurales, complejas, en continuo cambio y conflicto pues, ambos, pluralidad y conflicto, *son condiciones estructurales de la vida social (De Lucas, 1995, 466).*

2. Educar para la convivencia como tema transversal. Algunas limitaciones

La actual reforma educativa, a través de la LOGSE, reconoce su interés por impulsar el entendimiento entre los personas a través del respeto a las normas democráticas de convivencia basadas en el diálogo.

Por esta razón, entre los fines educativos (art. 1) previstos en la LOGSE, tres de los siete propuestos, tienen una relación directa con la educación para la convivencia:

- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

La orientación humanista de la LOGSE, posteriormente concretada en los Diseños Curriculares y Reales Decretos, toma fuerza y solidez en la propuesta de contenidos actitudinales presentes en las diferentes áreas de conocimiento y en los llamados ejes/ materias/temas transversales, donde queda ubicada la educación para la convivencia.

Intentar definir el término transversalidad como señala Rodríguez Rojo (1995, 15) resulta un tanto difícil *porque tal concepto encierra la idea de diversidad, de presencia en varios lugares, de perforación de contenidos o materias, lo cual equivale a enfrentarse a una unidad plural. Así pues, si resulta dificultoso definir algo unitario, más aún lo es, si ese algo encierra la connotación de multipresencialidad e interdisciplinariedad.* Sin embargo, intentaremos desvelar la esencia de su significado basándonos en algunas de las alusiones que, con respecto al tema, encontramos tanto en los documentos oficiales, como en diferentes autores que han reflexionado sobre el tema.

Para González Lucini (1992, 81-82) los ejes transversales *son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad; de ahí su carácter transversal.* En opinión de este mismo autor los ejes transversales se hayan ligados a los valores y *responden a realidades de especial relevancia para la vida de las personas y para el desarrollo de la sociedad contemporánea* (González Lucini, 1992, 82), frente a las que urge tomar algunas decisiones.

La mayor parte de los autores comparten esta visión y consideran que se trata de contenidos que responden a una necesidad social, que deben estar presentes en todas las áreas de conocimiento, como un componente inherente a cualquier práctica educativa durante todo el periodo de escolarización y, por tanto, deben ser abordados por todos los estudiantes.

Si nos atenemos a las características otorgadas por diferentes autores a estas materias/temas o ejes transversales (Rodríguez Rojo, 1995; Reyzábal y Sanz, 1995; Sequeiros, 1997; Yús, 1997), encontramos que existen algunas coincidencias:

1. Tienen una dimensión social, pues responden a desafíos y problemas de gran trascendencia social, política y humana. Problemas como la violencia, subdesarrollo, consumismo, hambre, degradación ambiental, desigualdad entre sexos, salud, el encuentro con el "otro",... exigen un posicionamiento por parte de la escuela.

2. Impulsan la vinculación de la escuela con el entorno socio-cultural, en un intento de superar la tradicional fragmentación entre escuela-vida. Esta escisión ha llevado a los alumnos a aprender que no necesitan comprometerse con el entorno y su mejora para pasar con éxito por la institución educativa. La escuela debe comprometerse con la vida, con su contexto socionatural, lo que supone desarrollar en el alumnado capacidades afectivas, sociales y compromisos éticos.

3. Se trata de una propuesta que apuesta por los valores. Si la educación no asume explícitamente los valores no es educación, tendríamos que llamarla de otra forma (socialización, instrucción, formación,...). La LOGSE apoya de manera expresa una educación en valores dentro del aula. La educación debe ser inevitablemente desarrollo moral y prosocial. Pero no se trata de plantear valores de una manera deslabazada, desestructurada, sino de conformar un sistema integrado de valores, dado que los ejes transversales están interrelacionados entre sí. Desde estos ejes se pretende que los alumnos sean capaces de adoptar posiciones críticas, actitudes y comportamientos basados en valores libremente asumidos.

Desde esta perspectiva y como han señalado Ortega y otros (1994, 32) *educar para la convivencia implica desarrollar actitudes positivas hacia los valores de colaboración, tolerancia y solidaridad, impulsando el ejercicio del diálogo como categoría privilegiada en la resolución de los conflictos entre personas y grupos sociales como instrumento para acceder a comprender mejor las realidades de la vida y a describirlas de forma más completa y matizada.*

El desarrollo de los ejes transversales en general y de la educación para la convivencia en particular exige, en opinión de Reyzábal y Sanz, una acción comunitaria por dos razones:

1. Por la independencia que la LOGSE otorga a los centros en la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular de Centro para que puedan estar en consonancia con el contexto cultural, social y económico.

2. Por la influencia que los aspectos organizativos del centro tienen en el aprendizaje de los contenidos propios de las enseñanzas transversales (Reyzábal y Sanz, 1995, 20).

No obstante, las posibilidades de materializar esta propuesta transversal en la práctica educativa se ha visto ensombrecida por diferentes razones, tanto de forma como de fondo, que han mermado sustancialmente su presencia en la actividad escolar y su capacidad innovadora. Algunas de estas razones son: primero, el carácter difuso, indeterminado y hasta cierto punto discriminatorio con que se ha planteado la propuesta. La presentación de una doble oferta de materias, el diferente grado de legitimidad conferido, así como la falta de dotación de contenidos propios a los ejes transversales no deja claro si nos encontramos ante nuevas materias que deberán añadirse a las ya clásicas, o si más bien se trata de temas supuestamente afines a las diferentes áreas curriculares, o son materias que funcionan con una lógica diferente

a la disciplinar, o quizás estamos ante un planteamiento exclusivamente ético o de valores. Ciertamente que esta indefinición ha puesto en grave peligro su presencia en los proyectos educativos de los centros y dificulta, de manera sustancial, su articulación en la propia práctica.

Una segunda razón deriva de las lecturas reduccionistas que, con frecuencia, se han realizado de la propuesta y que le han ligado a una cultura de la fragmentación y al paradigma tradicional en que se ha basado la organización del conocimiento (Celorio Díaz, 1996; Fernández y López, 1996 y Gavidia, 1996). Desde esta óptica las transversales han sido entendidas como compartimentos estancos, en donde se tiende a presentar un listado de temas/ejes transversales que figuran como inconexos; como apoyo de una educación en valores (perspectiva moral), como si fuese posible separar los contenidos conceptuales de los valores o de los procedimientos; o como un espacio de las áreas consideradas afines, lo que relega sustancialmente sus posibilidades de aparición. Resulta cuando menos contradictorio pretender armonizar dos lógicas (disciplinar y transversal) que de entrada resultan incompatibles. La disciplinar está ligada a una visión fragmentada de la realidad, mientras que la lógica que orienta la transversalidad es más de carácter interdisciplinar y tiende hacia un currículum globalizado o como señala Torres (1994) un *currículo integrado*. Esto, sin duda, ha contribuido al ya patente desconcierto que envuelve su incorporación al diseño y desarrollo en los centros educativos y dificulta la posibilidad de que estos ejes transversales sean los verdaderos ejes vertebradores del currículo. Por esta razón, algunos autores prefieren hablar de transversalidad y no de transversales para evitar la idea de oferta múltiple, de segmentación, de fragmentación (Hegoa, 1996, Yus, 1997; Gavidia, 1996, Tedesco 1996; Celorio Díaz, 1996).

Parece, de esta forma, que nos encontramos ante una propuesta curricular que trasciende los parámetros del aula, de la propia escuela (Bolívar 1996) y de la lógica con la que tradicionalmente se ha organizado el conocimiento, quizás nos encontramos como apunta Celorio, J.J. (1996, 64) ante *una reconstrucción sociopolítica, en clave curricular, adoptada por las Administraciones Educativas para responder institucionalmente a un conjunto de prácticas y ofertas educativas que diversos actores sociales (ONGs, plataformas y colectivos, grupos de enseñantes, determinadas instituciones, ...) estaban impulsando y desarrollando en el sistema educativo sin "control"*.

Por esta razón, la transversalidad responde a un proyecto cultural, algo que se crea y genera en diversas prácticas interactivas y que afecta a la dimensión ética, económica, política y cultural de la sociedad global. Entendemos así, que nos dirigimos hacia planteamientos más globales de los ejes transversales que subrayan la importancia de la interrelación y la estrecha interdependencia que existe entre los distintos elementos que componen esta realidad compleja (Yus, 1996, Llopis, 1996, Rodríguez Rojo, 1995; Tedesco, 1996; Celorio Díaz, 1996; Celorio, J.J. 1996; Bolívar, 1997; Argibay y otros, 1996), quizá, por esta razón, algunos autores prefieren hablar de currículum social (Pérez Serrano, 1994) o proyecto social transversal (Yus, 1997), en un intento de reafirmar que se trata de una propuesta que trasciende el ámbito del centro escolar, una educación moral y prosocial de los ciudadanos que exige de una multitud de espacios alternativos y de la implicación de numerosos agentes educativos del entorno.

Para hacer posible esto, necesitamos crear marcos globales de análisis y reflexión desde los que hacer factible la propuesta de la transversalidad. Necesitamos entender que el proceso de elaboración del conocimiento nunca es algo simple, cómodo, ni por supuesto neutral; sino más bien un proceso dialéctico, problemático, comprometido y complejo, en el que confluyen una multiplicidad de intereses, en el que deben participar los miembros de la comunidad y en el que se deben valorar críticamente las diferentes opciones. Como recientemente recogía el colectivo Hegoa (1996, 27), *la naturaleza de la transversalidad es el enfoque sistémico y multidisciplinar*, quizás porque es el único capaz de hacerse eco de esa interdependencia que rodea a los fenómenos sociales, donde los problemas nunca responden a eventos aislados, sino a hechos estrechamente interrelacionados.

Por esta razón la transversalidad debería ser entendida como una faceta intermedia entre la situación de partida y la situación a la que aspiramos (Argibay y otros, 1996; AA.VV, 1999). Celorio Díaz así lo considera cuando al referirse a la transversalidad, en el sentido de la existencia de transversales, afirma que es *una propuesta transitoria* (Celorio Díaz 1996, 36).

Son, no obstante, numerosas las iniciativas que, desde el marco curricular de la reforma, se llevan a cabo para impulsar una educación para la convivencia; sirvan de ejemplo los trabajos de autores como: Sequeiros (1997), Díaz-Aguado (1996), Mendoza (1995), Ortega y otros (1994) o Sánchez y Mesa (1998). Todas representan aportaciones valiosas y en ellas podemos encontrar desde programas de educación para la convivencia a numerosas estrategias, modelos de intervención, técnicas, actividades didácticas y materiales que pueden ser de gran ayuda para aquellas iniciativas futuras que se propongan potenciar el entendimiento y la solidaridad.

A continuación presentamos nuestra propia aportación en este sentido.

3. Un proyecto de educación para la convivencia. “Voces españolas: los niños de hoy en el mundo del mañana”

El proyecto que presentamos a continuación está financiado por la Unión Europea y ha estado dirigido a jóvenes entre once y dieciséis años que estudian inglés o español. La coordinación general del mismo ha sido responsabilidad del Centro de Educación de las Letras Humanas, que es un Centro de Desarrollo Educativo (DEC) situado en Tower Hamlets al Este de Londres. Su puesta en marcha, iniciada en Septiembre de 1995 y concluida a finales de 1998, ha sido apoyada por consultantes de varias agencias entre las que destacamos Amnistía Internacional, El Fondo para Salvar a los Niños, UNICEF, el Departamento de Educación de Tower Hamlets y el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

En él participan la Central Foundation School, St Paul's Way School y Bromley Hall Special School de Londres; Jóvenes fotógrafos del proyecto “Out of the Dump” de la ciudad de Guatemala; el colegio “Nueve de Junio” de los campos de refugiados saharagüis de Tinduf (Argelia); los Centros Públicos de Secundaria “Miguel Fernández” y “Huerta Salama” de Melilla y el Colegio Público de Primaria “Las Alhomas” de Granada.

El trabajo que aquí presentamos corresponde precisamente a este último centro y más específicamente a un grupo de alumnos que en el momento de iniciarse este proyecto se hallaban cursando quinto de Educación Primaria.

1. Objetivos

Los objetivos del proyecto se concretan en los siguientes:

1.- Crear un espacio de encuentro en el que los jóvenes de diferentes nacionalidades puedan analizar y valorar sus derechos en el marco de la Convención de las Naciones Unidas a través de temas como: alimentación, vivienda, educación, ...

2.- Ampliar los conocimientos, valores, y habilidades para examinar las causas y consecuencias de las situaciones de desigualdad, impulsando la aparición de actitudes comprometidas en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

3.- Profundizar en el conocimiento y uso adecuado de las nuevas tecnologías (correo electrónico, fotografía, vídeo, ...), para favorecer la comunicación y el intercambio de opiniones, intereses, experiencias, y formas de vida entre niños de diferentes realidades sociales, facilitando el establecimiento de lazos de amistad, entendimiento y empatía entre ellos.

4.- Acompañar el aprendizaje de un segundo idioma (Español o Inglés dependiendo de la comunidad) con la adquisición de actitudes tolerantes y solidarias que mejoran la convivencia e impulsan la cooperación.

5.- Favorecer la elaboración de materiales curriculares que puedan ser utilizados por los profesores en la enseñanza del idioma.

6.- Ampliar los recursos, metodologías y técnicas que permitan a los profesores incluir temas de desarrollo sostenible, derecho, relación norte-sur, medio ambiente,... en sus programas de enseñanza, acercando así la escuela a la vida.

En este trabajo describimos cómo se ha desarrollado el proyecto en el ámbito granadino, recogemos las actividades realizadas en estos tres años y presentamos algunas de las opiniones y valoraciones que han proporcionado sus participantes.

2. Contextualización de la experiencia en Granada

El centro que participa en el proyecto de Voces Españolas se encuentra ubicado entre dos anejos del término municipal de Pinos Puente (Casanueva y Zujaira), una zona eminentemente agrícola. En el momento de su desarrollo, el centro cuenta con 4 unidades de Preescolar, 10 de primaria y 3 de secundaria (primer ciclo), dispone de laboratorio de fotografía, sala de usos múltiples, salón de actos y tres zonas de recreo con pistas de baloncesto, balonmano y fútbol sala.

El grupo de alumnos que participa en el proyecto de "Voces Españolas" está integrado por 10 niños y 11 niñas. Uno de los rasgos más llamativos del aula que ocupan, situada en la segunda planta del colegio, es la cantidad de información y

atractivo colorido que fluye de sus paredes cubiertas con fotos, posters y murales con la correspondencia de los demás participantes en el proyecto y los mensajes recibidos a través del correo electrónico. El aula dispone, además, de ordenador, impresora y modem.

3. Metodología de Trabajo Seguida en el Proyecto

El trabajo desarrollado por este grupo se inserta dentro de la dinámica general de los diferentes grupos de trabajo que participan en el proyecto y se estructura en torno a un tema central: los derechos del niño. Este tema se trabaja esencialmente vinculado a cinco tópicos:

- * Mi Familia y Yo.
- * El Entorno
- * Educación y Trabajo
- * Religiones, Tradiciones y Celebraciones
- * Tiempo Libre

Cada uno de estos tópicos es abordado de manera autónoma por cada uno de los grupos en función de las singularidades particulares del entorno, la población y la disponibilidad de recursos. Estos grupos recogen información del resto con respecto al tópico que deben cubrir y paralelamente responde a las exigencias que se les demandan desde el resto de los equipos que abordan los demás tópicos.

En nuestro caso particular el trabajo del tópico era abordado inicialmente de forma individual, para pasar posteriormente a una puesta en común en que se seleccionan las iniciativas más atractivas y se organiza el trabajo a realizar y las responsabilidades a asumir. Las actividades desarrolladas y los compromisos adquiridos se han cubierto fundamentalmente en el aula y en tiempo lectivo, sobre todo en los dos primeros años, aunque también y en determinados momentos se ha utilizado el tiempo de recreo o un tiempo extra después de las clases para realizar ciertas tareas como el envío de mensajes, o el pasar a ordenador ciertos trabajos. En general, y mientras el grupo ha cursado el último ciclo de primaria, las actividades realizadas se han integrado sin demasiados problemas en el diseño y desarrollo curricular y por consiguiente, en la dinámica habitual seguida en el aula, no siendo así el último año cuando los alumnos pasaron a secundaria y buscar un tiempo para los encuentros y la realización de actividades se convirtió en una tarea más compleja.

En el transcurso del proyecto el intercambio de información ha sido directa, aunque en determinadas circunstancias y por problemas diversos (esencialmente escasez de recursos), también ha estado mediatizada por la coordinadora general, encargada también de centralizar la información y los resultados de la actividad realizada.

La comunicación entre los diferentes grupos se ha realizado fundamentalmente por correo electrónico, aunque también se ha usado el fax y el sistema de correo ordinario.

Paralelamente al desarrollo de esta tarea se han ido elaborando boletines informativos que periódicamente (cada dos meses) han recogido los progresos experimentados en los trabajos, acontecimientos locales de interés, sugerencias, juegos, pasatiempos, notas de humor..., lo que ha favorecido el acercamiento entre los distintos grupos y el acceso a un mismo tipo de información. La elaboración de estos boletines es responsabilidad de los grupos de cada una de las zonas que participan en el proyecto y tiene un carácter rotativo. Se centralizan en Londres y se divulgan al resto de los miembros en castellano e inglés.

En el transcurso del proyecto se han producido tres encuentros, uno cada año. Dos de ellos se celebraron en Londres y uno en Granada. A ellos han asistido una representación del alumnado (cuatro por cada comunidad participante), los coordinadores y profesores. Estos contactos han sido acontecimientos decisivos no sólo en la consolidación del proyecto, sino en su articulación y en el establecimiento de nuevos compromisos, ya que además de hacer posible el contacto directo y personal, ha permitido analizar el trabajo realizado, presentar las deficiencias detectadas, abordar aspectos metodológicos, valorar los logros alcanzados, y establecer nuevos compromisos de cara al futuro.

Esta dinámica ha permitido que cada grupo de trabajo disponga de un importante repertorio de materiales algunos de ellos elaborados por ellos mismos y otros fruto del trabajo y esfuerzo realizado por el resto de los grupos desde los diferentes sectores geográficos: cartas, fotografías, posters, vídeos, piezas de elaboración artesanal, ... elementos todos ellos que reflejan aspectos relacionados con su vida familiar, costumbres gastronómicas, folklore, creencias, formas de vida, etc.

4. Actividades realizadas

Algunas de las actividades realizadas han sido:

- 1.- Elaboración de diez preguntas sobre lo que deseamos conocer de los otros participantes en el proyecto.
- 2.- Confección de diez informaciones sobre nosotros para los demás.
- 3.- Basándonos en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño han seleccionado los diez derechos que consideraban más importantes.
- 4.- Numerosos trabajos sobre el Derecho a la Identidad (art. 8 y 29).
- 5.- Elaboración de varios boletines de *Voces Españolas*.
- 6.- Han creado espejismos sobre "Mi Ciudad Ideal" y "El Coleccionismo". Reciben este nombre porque aparecen en páginas de Internet durante un tiempo y luego desaparecen.
- 7.- Informes sobre "Sueños de un Mundo Mejor". Estos trabajos nos han permitido participar en el concurso que, con motivo de las elecciones generales que se celebraron en Gran Bretaña en Mayo de 1996, organizó Microsoft sobre el tema "Los sueños", basado en el discurso de Martín Luther King y en la idea de que los políticos deberían tener sueños ideales.

8.- Recopilación de “Juegos”, “Ritos”, “Canciones” y “Poesías” para difundirlos entre el resto de los participantes del proyecto.

9.- Realización de un curso de fotografía durante la semana del encuentro en Granada que fue impartido por la coordinadora de Guatemala y las alumnas que le acompañaban. Esto ha posibilitado que, desde ese momento, los niños hayan hecho sus propias fotografías con una cámara reflex, aprendiendo a enfocar, ajustar el diafragma en función de la luz y la velocidad, así como a revelar fotos en blanco y negro en el laboratorio de la escuela. Este aprendizaje permite que posteriormente puedan intercambiarlas con los demás integrantes del proyecto.

10.- Grabaciones en vídeo de nuestra escuela, pueblos, familias, trabajos, fiestas, juegos, bailes, etc. que se han enviado a los distintos grupos de trabajo. Esta actividad se ha convertido en una de las mayores motivaciones para los alumnos, pues les permite darse a conocer a los niños de otros países.

11.- Han creado sus propias “Páginas de Internet” (<http://www.cgt.es/~mac/voces.htm>)

12.- Han colaborado en la creación de un juego que responde a un triple propósito: permite profundizar en el estudio de los derechos del niño, favorece el aprendizaje de una segunda lengua y nos acerca a las costumbres y formas de vida de las comunidades que han participado en el proyecto.

13.- Han colaborado con dos productoras de televisión vinculadas a la BBC en la grabación de dos programas educativos para el Departamento de Educación de dicha televisión. El primero de ellos será utilizado como recurso para la enseñanza del español en Londres y el segundo centrado en el uso del correo electrónico e internet en el marco de un proyecto piloto subvencionado por el Comité de Televisión y Radiodifusión de la Comisión Europea sobre “Los Medios de Difusión y Multimedia como Puente con el Internet”. Este proyecto tiene como objetivo potenciar el uso de estos medios para establecer contactos internacionales entre escuelas de países europeos. Han elegido el proyecto de Voces Españolas porque es un ejemplo que ilustra los objetivos de su proyecto piloto.

5. Valoración

Para llevar a cabo la evaluación de la experiencia se ha utilizado el cuestionario y la entrevista.

En el caso de los estudiantes, los cuestionarios empleados pretendían recoger información sobre: las aspectos que más han gustado del proyecto, aquellos otros que eliminarían, qué actividades incorporarían, si volverían a implicarse en proyecto similares, qué le ha reportado, etc.

Para evaluar el proyecto desde la perspectiva del profesorado se ha utilizado el cuestionario y la entrevista. En ellos se han planteado cuestiones relacionadas con los motivos que le llevaron a implicarse en un proyecto de estas características, cómo se ha integrado el proyecto en los procesos de planificación y desarrollo curricular de sus clases, cuál es su nivel de satisfacción, cómo cree que ha influido sobre sus alumnos, cómo ha repercutido en el centro, qué aspectos podrían mejorarse, etc.

La valoración de los coordinadores se ha realizado a través de un cuestionario en el que se ha recogido información sobre: razones por las que participa en el proyecto, labor realizada en este tiempo, aportaciones más destacadas, nivel de consecución de los objetivos, dificultades más relevantes, etc.

En general, y sin ánimo de ser exhaustivos en este apartado, podemos afirmar que la valoración global de los alumnos que han participado en el proyecto, de su profesor y de coordinadora ha sido positiva. Presentamos a continuación algunas de las opiniones que ilustran esta afirmación.

“Es una forma de hacer amigos y de aprender a comunicarse con otros niños” (J. José).

“Así podemos conocer sus vidas y costumbres de otros niños y niñas” (J. Antonio).

“Es muy importante porque nos podemos relacionar” (Nazaret).

“Es un proyecto que une a diferentes culturas” (Francisco).

“Ahora tenemos amigos en otros lugares del mundo” (M^a Jesús).

“Es muy divertido porque conocemos a muchas personas y hacemos muchos amigos y amigas” (Ismael).

“Puedes viajar a otros países con ellos” (J. Antonio).

Con respecto al profesor que ha participado en el proyecto habría que decir, que en su opinión, para participar en un proyecto de estas características es necesario tener una disposición favorable en relación al cambio y la mejora de los procesos educativos y, sobre todo, poseer una visión amplia de la educación y una perspectiva abierta en cuanto a las funciones de la institución educativa.

“sólo es necesario tener ganas de dedicar algunas horas de tu tiempo libre y tener una visión de la escuela que contemple que las relaciones con el mundo y fuera del aula son tan interesantes y formativas como las actividades de los libros y mucho más divertidas y vivenciales”.

Desde su punto de vista, el proyecto ha tenido una importante repercusión en el ámbito de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de diferentes áreas de conocimiento.

“Ha servido sobre todo para la enseñanza del lenguaje, algo para el inglés y también para el tema de informática, correo electrónico e internet, aparte de los temas de derechos del niño, respeto a las diferentes culturas, religiones y razas; conocimiento geográfico, ...”.

En este tiempo, también ha encontrado numerosas dificultades en cuanto a: deficiencias en la coordinación del proyecto; falta de contacto, sobre todo con el campo de refugiados saharagüis; ausencia de apoyo por parte del equipo directivo del centro; escaso interés por parte del resto de profesores del centro, etc. No obstante,

estima que la experiencia realizada ha tenido una repercusión positiva tanto en los niños, como en sus familias.

“Un efecto muy positivo con respecto al tema de los Derechos del Niño, la solidaridad, la comunicación, el respeto a la diferencia y a la diversidad, el respeto a las distintas religiones, el conocimiento geográfico, el acercamiento de las personas del mundo”.

“... porque la convivencia entre niños y niñas de distintos países es muy enriquecedora y es una vivencia que perdurará en el tiempo”.

“... para los alumnos y sus padres sí ha sido importante y beneficioso, ya que han participado en los encuentros y han tenido una experiencia inolvidable, sobre todo, para los que han estado en los encuentros y los que han participado en la BBC”.

La coordinadora del proyecto, por su parte, clarifica que su vinculación al mismo se ha debido a tres razones esencialmente: su estrecha relación con el campo profesional en que realiza su labor investigadora; representaba una oportunidad importante para hacer llegar a los alumnos otras formas de vida y estrechar lazos socio-culturales entre diferentes comunidades a través de las nuevas tecnologías, el aprendizaje de una segunda lengua o la convergencia en temas de interés común como el medio natural o los derechos del niño y, finalmente, porque permitía compartir con los profesores otras formas de enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva más global e interdisciplinar.

En el transcurso de la experiencia ha constatado que:

1. El desarrollo de este tipo de proyectos pueden tener más trascendencia si resulta de un compromiso compartido por los miembros que integran la comunidad educativa.

2. Es necesario mantener encuentros periódicos y numerosos canales de comunicación abiertos para garantizar la buena marcha del proyecto.

3. El desarrollo de proyectos de estas características albergan un enorme potencial formativo al actuar como catalizadores de una mejor disposición en los alumnos en relación al aprendizaje. En nuestro caso, parece haberse apreciado especialmente en el área de lengua y literatura (formas de expresión, ampliación de vocabulario, habilidades de redacción, etc.), lengua extranjera y conocimiento del medio.

4. El tratamiento de temáticas globales y comunes por parte de personas que posean distintas creencias, tienen distintas costumbres, mantienen perspectivas y posiciones diferentes y viven distintas realidades permite no sólo hacerse eco de la diversidad existente, sino abrir nuestra mente a nuevas posibilidades, mejora nuestro grado de conocimiento, incrementa el nivel de comprensión y favorece el entendimiento entre los miembros de diferentes comunidades.

5. El uso de las nuevas tecnologías puede convertirse en una vía válida para impulsar esta comunicación interactiva de manera rápida, fluida y económica, además

de favorecer el intercambio, acercarnos a otras formas de vida y pensamiento y llegar a mejorar nuestro grado de empatía.

6. La enseñanza de una segunda lengua es en una herramienta útil para favorecer el acercamiento y entendimiento entre los pueblos y no algo de naturaleza estrictamente disciplinar.

7. La formación del profesorado debería articularse desde perspectivas más globales e interdisciplinares que permitan activar estrategias de trabajo en grupo y generar compromisos capaces de incidir en la mejora de la práctica educativa.

Finalmente considera que “ *lo más positivo es que los alumnos han aprendido a valorar y apreciar más lo que tienen, han comprendido que en otros lugares del mundo hay personas con las que tienen muchas cosas en común y también otras muchas que no lo son, pero que aún así, entre todos ellos es posible la comunicación, el entendimiento y el establecimiento de lazos de amistad*”.

5. Bibliografía

- AA.VV. (1995). *Nuestra Comunidad Global. Informe de la Comisión de Gestión de los Asuntos Públicos Mundiales*. Madrid. Alianza.
- AA.VV. (1999). Monográfico. De la transversalidad a la educación global. *Investigación en la Escuela*, 37.
- ARGIBAY, M. y otros (Comp.). (1996). *Actas II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la Transversalidad a la Educación Global*. Vitoria: Hegoa.
- BOLÍVAR, A. (1996). “Non scholae sed vitae discimus: límites y problemas de la transversalidad”. *Revista de Educación*, 309, 23-65.
- BOLÍVAR, A. (1997). Temas transversales y educación en valores: Posibilidades y problemas. En Rosales, C. y otros. *Innovación educativa*. Santiago de Compostela: Tórculo, 29-47.
- CARR, W. (1993). El currículum en y para la sociedad democrática. En Ortega, P. y Sáez, J. *Educación y democracia*. Murcia: Caja Murcia, 55-72.
- CELORIO DÍAZ, G. (1996). Desde una transversalidad de trámite a una transversalidad renovadora. *Aula de Innovación Educativa*, 51, 31-36.
- CELORIO, J.J. (1996). Transversalizar los contenidos ¿misión imposible? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 61-82.
- CERI-OCDE (1989). *One school, many cultures*. París: OCDE.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DE LUCAS, J. (1995). Multiculturalismo, interculturalidad, derechos. En AA.VV. *Por una Europa de paz. Multiétnica e intercultural*. Santiago de Compostela: Tórculo, 459-470.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. y LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (1996). Implicaciones

- metodológicas de la transversalidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 83-94.
- FROUFE QUINTAS, S. (1994). Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad. *Documentación social*, 97, 161-176.
- GATES, B. (1995). *Camino al futuro*. Londres: McGraw Hill.
- GAVIDIA, V. (1996). La construcción del concepto de transversalidad. *Aula de Innovación Educativa*, 55, 71-77.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra Longman.
- HEGOA (1996): *Junta mundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio*. Bilbao: Hegoa.
- LÓPEZ, M.C. Y ARIZA, M. (1997). El uso de las nuevas tecnologías en el marco de un proyecto de la Unión Europea. *Acercando culturas*. En *Actas del I Congreso Internacional de Formación y Medios*. Segovia. Universidad de Valladolid, 275-279.
- MEC (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MEC. (1989) *Libro blanco para la reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MENDOZA GONZALO, P. (1995). *El debate en el aula. Ensayo para la tolerancia*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- ORTEGA, P. y otros. (1994). *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia: Naullibres.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). La educación en el horizonte del siglo XXI. *Bordón*, 46(4), 423-440.
- PIÑERO PRAT, A. y VIVES YLLA, N. (1997). La Comunicación Global. *Cuadernos de Pedagogía*, 258, 54-58.
- REYZÁBAL, M.V. y SANZ, A.I. (1995). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid: Escuela Española.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. y MESA FRANCO, M.C. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales*. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.
- SEQUEIROS, L. (1997). *Educación para la solidaridad*. Barcelona: Octaedro
- TEDESCO (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de Educación*, 309, 7-21.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.

YUS RAMOS, R. (1996). Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundial. *Aula de Innovación Educativa*, 51, 5-12.

YUS RAMOS, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Grupo Anaya.