

Alfonso FERNÁNDEZ
Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada
Granada, 18071, España

y

Maria C. LÓPEZ
Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada
Granada, 18071, España

RESUMEN

La complejidad y desafíos que comportan los nuevos escenarios sociales, como consecuencia de la crisis del pensamiento modernista, la conformación de espacios vitales cada vez más heterogéneos, la globalización y el vertiginoso desarrollo tecnológico, han convertido a la educación en una cuestión supraestatal que requiere de compromisos transnacionales. Los peligros que conlleva la creciente fragmentación social y la necesidad de asegurar un nivel adecuado de cohesión social que posibilite el entendimiento, la colaboración y la convivencia democrática entre los habitantes del planeta ha enfatizado la necesidad de impulsar una educación para la ciudadanía que prepare para aprender a vivir juntos en la aldea planetaria.

El trabajo que presentamos, vinculado a un proyecto financiado por la Unión Europea, hace suyo este propósito y nace como expresión y divulgación de la iniciativa llevada a cabo por distintos países y dirigida a reforzar el tejido social mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En él han participado, como socios, jóvenes de España, Guatemala, el Reino Unido y de los campamentos de refugiados saharauis de Tindouf, maestros y tutores y colaboraron, de diferentes formas distintas, ONGs y otras instituciones.

Palabras Claves: Tecnologías de la información y la comunicación, Educación para la ciudadanía, Educación en valores, Educación y tecnología, Ciudadanía mundial.

1. LA EDUCACIÓN COMO COMPROMISO TRANSNACIONAL

La realidad social que envuelve a la actividad educativa en la actualidad poco tiene que ver con los contextos socio-culturales, políticos y económicos del pasado. Las viejas formas que aún hoy conviven con las nuevas respuestas ofertadas desde la educación a los cambios económicos y sociales no se mantendrán dada la presión de las transformaciones fundamentales que operan en nuestra sociedad y en los individuos que la integran. La mundialización de las transacciones que ha acompañado al desarrollo económico y de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información han evidenciado, como nunca, las interdependencias existentes y

han cambiado nuestra visión del espacio y el tiempo, dando así pie al nacimiento de una ciudadanía cosmopolita que se mueve en un espacio planetario común. Los cambios derivados de esta transformación están sólo comenzando a manifestarse. No sabemos todavía con seguridad las consecuencias psicológicas y sociales de esta interdependencia, aunque las empezamos a entrever (Ramonet, 1998).

El propio Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan (1997, 1), señalaba al principio de su Memoria anual sobre la labor de la ONU, que estamos en una época de reestructuración, y *como en todos los periodos de transición, en la actualidad coexisten, en una tensión inquietante, expresiones muy diferentes de la situación humana: la mundialización se difunde pero aumenta la fragmentación y la afirmación de las diferencias; se amplían las zonas de paz a la vez que se intensifican diversas explosiones de terrible violencia; se está creando una riqueza sin precedentes pero sigue habiendo bolsones de pobreza endémica (...) la ciencia y la tecnología mejoran la vida humana en tanto que sus efectos secundarios amenazan a los sistemas que sustentan la vida en el planeta.*

La globalización presenta, por tanto, una cara despersonalizada y excluyente que genera brechas importantes entre los países, comunidades y personas derivadas de un reparto desigual de la riqueza: se pone al servicio del consumismo más desaforado, contribuye al mantenimiento de estructuras violentas que ponen en peligro los Estados de bienestar, funciona de acuerdo con criterios estrictamente de mercado y en su práctica, sobre todo económica pero también educativa, ni es tan descentralizada ni tan global como pudiera parecer. La otra cara de la globalización se orienta hacia el desarrollo de las personas y presenta unos rasgos más humanizadores, pues enfatiza su capacidad para aproximarnos a otros grupos y personas de manera impensable en décadas pasadas. El proceso de globalización ha supuesto un indiscutible avance en la toma de conciencia de las múltiples conexiones e interdependencias existentes en todos los ámbitos de la vida social a nivel nacional e internacional y ha multiplicado, de forma sustantiva, nuestras posibilidades de comunicación e intercambio a todos los niveles, ofreciendo así y en potencia, una oportunidad ideal para mejorar la cantidad y calidad de las transacciones no sólo económicas, sino culturales y educativas. La clave parece estar en el establecimiento de un nuevo compromiso que permita humanizar la mundialización desde una nueva ética

universalista anunciada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Esta nueva realidad social y la necesidad de contribuir en la adopción de estos nuevos compromisos, parece estar presionando a los sistemas educativos para que asuman una nueva tarea educativa y se impliquen en un profundo proceso de reconversión que conlleva modificaciones sustantivas a nivel estructural, curricular y de práctica educativa.

Para López López (2001) los desafíos de la educación en un entorno global han de ser vistos desde una perspectiva igualmente global, lo que implica que no se puede limitar a la óptica de los países desarrollados, sino que supone la incorporación del resto de áreas geográficas y sus relaciones recíprocas en el marco de un sistema mundial. Esta perspectiva le lleva a entender que *la educación* en una sociedad como la actual debe entenderse *como un compromiso transnacional*. Algunas otras organizaciones como la UNESCO (2000) también han apuntado en esta misma dirección al considerar que garantizar una educación para todos pasa por el establecimiento de compromisos internacionales en los que se involucran los estados y la sociedad en su conjunto. Estos compromisos pueden y deben materializarse en acciones conjuntas a través de programas de cooperación que permitan responder a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas, ampliar los espacios formativos, facilitar por igual el acceso de todos al conocimiento, hacer de la educación un proceso que dura toda la vida y que contribuye al desarrollo humano sostenible y equitativo de toda la población.

Hargreaves (1996), consciente como otros muchos autores de que el mundo educativo no pasa precisamente por su mejor momento, analiza las paradojas que ha traído la postmodernidad y concreta en siete puntos los desafíos a que se enfrenta la labor educativa de instituciones y profesores:

1. La flexibilidad económica y la complejidad tecnológica despiertan la necesidad de diversidad pero también la tendencia a la segregación. La labor educativa debe articular mecanismos que hagan posible la atención a la diversidad y contrarrestar aquellas acciones o decisiones que generen discriminación o exclusión.

2. La globalización nos acerca a una diversidad de temas, pero también al resurgimiento de los currículos nacionales. Los profesores deben ser capaces de afrontar la acción educativa desde perspectivas más globales sin olvidar la relevancia de lo local y la interdependencia existente entre ambas.

3. La incertidumbre moral y científica ha generado desconfianza en la ciencia, en la ética, en la labor de la institución educativa y de los profesores. Esta situación requiere de acciones conjuntas, trabajo en grupo y dinámicas de colaboración entre los docentes, escuelas, diversos colectivos y organizaciones.

4. La descentralización de las instituciones educativas representa un desafío para las instituciones educativas jerarquizadas y burocratizadas, pues por un lado aumentan la participación en la toma de decisiones y en la asunción de responsabilidades de los docentes, pero por otro les deja en una situación de indefinición frente a otro tipo de controles.

5. La indefinición en el terreno personal y profesional de los profesores produce incertidumbre, ansiedad y la necesidad de buscar espacios psicológicos y sociales de mayor seguridad o la necesidad de aprender a vivir en situaciones inciertas. Se enfatiza así la importancia de un desarrollo personal de su figura y la vinculación este desarrollo al cambio institucional y contextual.

6. El desarrollo tecnológico y la complejidad permiten representar la realidad de manera perfecta, pero corre el riesgo de volverse incontrolable. La incorporación de las nuevas tecnologías al ámbito educativo debe ser resultado de una formación adecuada de los profesores en este sentido.

7. La flexibilización del tiempo y el espacio en la labor educativa hacen posible una mayor adaptación a las especificidades por parte de los profesores pero también representa una sobrecarga e intensificación de su labor.

La educación, en este escenario globalizado y postmoderno, se está viendo seriamente comprometida y se comienza a tomar conciencia de la necesidad de emprender procesos educativos encaminados a fortalecer el tejido social e incrementar el grado de cohesión entre las poblaciones. Educar para una ciudadanía mundial apoyada en valores democráticos y en un sentimiento de unidad solidaria que integre al conjunto de seres humanos parece hoy más necesario que nunca (Oficina Internacional de Educación, 1997).

2. EL PAPEL DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Muchos de los cambios instalados en la sociedad derivan del desarrollo alcanzado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): la capacidad para acumular información, la velocidad de transmisión y acceso, la superación de las barreras espaciales, la conjunción de una variedad de canales (sonido, imagen, texto, ...), etc. tienen un impacto directo en las formas de producción, las relaciones sociales, las percepciones de las personas y sus conductas. Frente al modo de desarrollo industrial lo específico de la actual *sociedad de la información*, tal como la denomina Castells *es la acción del conocimiento sobre sí mismo como fuente principal de productividad (...) en un círculo virtuoso de interacción (...) El industrialismo está orientado al crecimiento económico (...) a la obtención de un máximo de producción; el informacionalismo está orientado al desarrollo tecnológico (...) a la acumulación de conocimiento* (Castells, 1996, 16-17). El conocimiento no es tanto el soporte para el trabajo y la producción como la forma esencial de trabajo y producción. En esta nueva sociedad del aprendizaje o del conocimiento, *la función de la educación y la enseñanza resulta sencillamente vital* (Hargreaves y Lo, 2000, 186). En esta línea afirma Castells (1998, 345) que *La educación es la cualidad básica del trabajo; los nuevos productores del capitalismo de la información son los generadores de conocimiento y procesadores de información*.

Este proceso de desarrollo tecnológico, que ha llevado a algunos a adoptar términos como *sociedad del conocimiento, civilización cibernética o cultura informática* (Froufe, 1994, 163, 167), es irreversible y debe acompañarse de una reconstrucción ética para evitar situaciones de exclusión. Este

incremento sustancial de las posibilidades de comunicación, del que están siendo testigos las sociedades modernas, está desencadenando cambios significativos en el pensamiento, formas de vida y sistemas de valores de los individuos y de los grupos, convirtiéndose, como la propia UNESCO ha reconocido, en instrumento de un enorme poder en la configuración cultural. Las TIC pueden considerarse como los nuevos agentes socializadores de este fin de siglo, desplazando a los que hasta ahora y de manera tradicional venían desempeñando esta función (familia, escuela, estado, ...). *Esta revolución tecnológica constituye a todas luces un elemento esencial para entender nuestra modernidad, en la medida en que crea nuevas formas de socialización, e incluso nuevas definiciones de la identidad individual y colectiva (...)* Lleva simultáneamente a favorecer la comunicación con los demás, a veces a escala planetaria, y a reforzar las tendencias a encerrarse y aislarse (...) (que) puede llevar a una pérdida del sentido de la realidad (Delors, J. 1996, 68-69) causada por la socialización en los mundos virtuales.

Se reconoce que las nuevas tecnologías reportan numerosas e importantes ventajas no sólo a nivel educativo, sino en relación al propio desarrollo social (configuran espacios de formación y aprendizaje más abiertos y flexibles, incrementan las posibilidades de intercambio, permiten estrechar lazos afectivos con personas de otros contextos socio-geográficos, ...). 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* (ej. la movilización mundial ante los desastres humanitarios como el de los tsunamis en el Índico o los ataques terroristas ocurridos en EEUU o España).

Sin embargo, esta revolución tecnológica acuña también algunos riesgos. A nivel global o macro Castells demuestra que esta sociedad de la información marginará cada vez más a las naciones que no participen en ella. En el ámbito de lo personal, su fácil accesibilidad y sus atractivos conllevan una amplia influencia y utilidad, pero también encierran amenazas: superficialidad, manipulación desinformación, simplificación, ocultamiento... pueden afectar de forma importante (Mayordomo, 1998, 143), reproducen modelos didácticos transmisores y unidireccionales que favorecen la pasividad en los alumnos, refuerzan estereotipos que dificultan el entendimiento entre los pueblos, producen imágenes distorsionadas del patrimonio cultural de algunas comunidades o grupos, generan productos que se fundamentan en valores claramente antidemocráticos y contribuyen a la génesis de una cultura universal, donde los valores, conductas sociales y hábitos de los ciudadanos se hacen uniformes (Ferguson, 1997). En esta misma línea Ramonet (1998, 137) denuncia cómo la abundante cantidad de información que nos llega a través de los medios de comunicación *es causa de una nueva forma de alienación, de manera que en lugar de liberar, sus excesos, aprisionan la consciencia.*

Estas consideraciones nos llevan a admitir que las tecnologías de la información y comunicación *son, a la vez, diversificadores y homogeneizadores* (Froufe, 1994, 175) y pueden desempeñar funciones dispares, pues de un lado pueden contribuir al crecimiento personal y progreso social y, de otro dificultarlo, quizás por ello, numerosos autores abogan por la necesidad de una educación “en” “con” y “para” las tecnologías. Esta labor educativa debe unir junto al uso de las nuevas tecnologías una formación y capacitación que permita su lectura crítica y el desarrollo de un sistema de valores desde el que cultivar e impulsar la colaboración, la justicia social, la igualdad, el entendimiento mutuo y el respeto a la diferencia.

3. EL PROYECTO “VOCES”: PRESENTACIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO

“Voces” es un proyecto financiado por la Unión Europea que se comenzó a gestar en el Humanities Education Centre (HEC) de Tower Hamlets en Londres, un centro perteneciente a la Development Education Association (DEA), aunque en la elaboración de la propuesta final del proyecto participaron los coordinadores de cada una de las comunidades participantes - Universidad de Granada (España) y un centro educativo de esta provincia; un grupo de niños vinculados al proyecto “Saliendo del Basurero” de Guatemala coordinado por Nancy McGirr, reportera gráfica de la agencia Reuters; un centro de Educación Secundaria de la ciudad de Melilla (España), situada al norte del continente africano; la escuela “Nueve de Junio” de los campamentos de refugiados saharauis de Tindouf (Argelia); y varios centros educativos de Tower Hamlets (Londres).

El proyecto ha contado con el asesoramiento del Departamento de Educación de Tower Hamlets y el apoyo, por medio de la colaboración de sus representantes, de las siguientes organizaciones no gubernamentales: Amnistía Internacional, *Christian Aid*, *Hispano-luso Brazilian Council*, LDDC (Corporación para el Desarrollo de la Zona Portuaria Londinense), *Minority Rights Group*, *One World Action*, *Oxfam*, *The Photographer's Gallery*, *Save the Children Fund* y UNICEF.

Los objetivos que persigue esta iniciativa se concretan en:

- facilitar que jóvenes de España, Guatemala, el Reino Unido y el Sahara Occidental, en los campamentos de refugiados de Argelia, colaboren en la tarea común de examinar el desarrollo sostenible y los derechos del niño, compartan sus experiencias y puedan expresar sus opiniones
- dar a los jóvenes la oportunidad de desarrollar las habilidades, actitudes y valores necesarios para examinar las causas y consecuencias de la desigualdad y elevar el nivel de control sobre sus propias vidas y las relaciones con los demás
- ayudarles a entender las relaciones entre el “Sur” y el “Norte” y desarrollar juntos estrategias para su mejora
- posibilitar la intercomunicación sobre sus vidas, intereses y experiencias en su respectivas comunidades mediante imágenes o textos creados por ellos mismos, utilizando diferentes medios, y aprender de las experiencias de los otros participantes

- facilitar el aprendizaje de una segunda lengua (español o inglés según la comunidad)
- introducir a los jóvenes participantes en el uso apropiado de las nuevas tecnologías.

La puesta en marcha de esta iniciativa y sobre todo su desarrollo se concibió para que ser abordada de forma transversal en asignaturas como Geografía, Historia, Arte, Diseño, Lenguas Modernas y Educación Religiosa, pero más tarde, las condiciones estructurales y funcionales que esto suponía hicieron aconsejable su concreción en el área de lengua extranjera, aunque a nivel funcional no ha sido siempre así. En Granada, por ejemplo, mientras el grupo cursó el último ciclo de Educación Primaria, las actividades realizadas se encontraron integradas sin demasiados problemas en el desarrollo curricular. Era normal ver a dos niños o niñas trabajando en el proyecto con los ordenadores, mientras el resto estaba haciendo sus actividades de matemáticas o lengua, sabiendo éstos que luego debían hacer sus ejercicios. Pero cuando estos alumnos se incorporaron a la Educación Secundaria, la búsqueda de espacios y tiempos para los encuentros entre el profesorado y la realización de actividades coordinadas se hizo una tarea más ardua y difícil y hubo necesidad de vincularla a un área específica.

El proyecto se estructuró en torno a un tema central: la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Esta decisión ha servido de eje articulador de las tareas a desarrollar en cada una de las comunidades que han participado en el proyecto. Este tema se ha trabajado esencialmente vinculado a cinco tópicos: mi familia y yo; el entorno; educación y trabajo; religiones, tradiciones y celebraciones; y tiempo libre.

Cada uno de los grupos creados se ha responsabilizado del desarrollo de unos de estos tópicos y, en consecuencia, de trabajar sobre él y recabar información del resto de los grupos sobre el tema concreto. Cada equipo aborda la cuestión de manera autónoma en función de las singularidades particulares del entorno, la población y la disponibilidad de recursos. La dinámica emprendida 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, gastronomía, folklore, creencias, formas de vida, etc. La comunicación entre los diferentes grupos ha sido fluida y se ha realizado básicamente a través de Internet, sobre todo correo electrónico, también el fax y el correo ordinario.

En el transcurso del proyecto se han llevado a cabo tres encuentros de planificación, coordinación e intercambio de ideas, uno cada año. El primero y el último celebrados en Londres y el segundo 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, evaluar las deficiencias detectadas, abordar aspectos

metodológicos, valorar los logros alcanzados, y establecer nuevos compromisos de cara al futuro.

Las actividades realizadas en los tres años del proyecto han sido:

1. Basándonos en la Convención sobre los Derechos del Niño se han seleccionado y analizado los diez derechos que los jóvenes consideraban más importantes.
2. Elaboración de *Boletines* y *Suplementos* trimestrales que son una serie de doce números que plasman la trayectoria del proyecto. Su objetivo era servir de vía de comunicación entre los participantes del proyecto y divulgación de los trabajos y avances realizados. Estos boletines, divulgados en castellano e inglés, 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.
3. Han elaborado espejismos sobre "*Mi Ciudad Ideal*" y "*El Coleccionismo*". Reciben este nombre porque aparecen en Internet durante un tiempo y luego desaparecen.
4. Informes sobre "Sueños de un Mundo Mejor".
5. Recopilación de "Juegos", "Ritos", "Canciones" y "Poesías" para difundirlos entre el resto de los participantes del proyecto.
6. Taller de fotografía que ha posibilitado que los niños hicieran sus propias fotos aprendiendo el manejo de la cámara y el revelado de las mismas.
7. Grabaciones en vídeo de los distintos entornos (escuelas, pueblos, familias, trabajos, fiestas, juegos, bailes, etc.). Esta actividad ha sido muy motivante para los alumnos porque les permite darse a conocer a los niños de otros países.
8. Han aprendido a usar el correo electrónico, a navegar por Internet y han creado su propia Web en la que han colgado algunos de sus trabajos (<http://www.cgt.es/~mac/voces.htm>).
9. Han colaborado en la creación de un juego (*Locococo*) inventado por los niños, publicado en inglés y español, 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 participantes.
10. 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 ha sido 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.

4. VALORACIÓN

En este apartado presentamos las aportaciones más significativas tras la evaluación llevada a cabo en cada uno de los grupos que han participado en la experiencia. Esta

evaluación se ha apoyado en dos tipos de instrumentos: la entrevista y el cuestionario.

La información aportada por los participantes nos permite afirmar que:

Grupo de Guatemala

- Existe la impresión, ampliamente compartida, de que la participación en el proyecto ha creado la sensación de pertenencia a una comunidad global.
- Todos reconocen que el encuentro con otras culturas y con otras personas ha sido satisfactorio y han disfrutado de las experiencias.
- *Alimentó la rabia* que los niños sentían frente a la violación de los derechos humanos que se da en Guatemala, les concienció de que hay derechos y que no son *retórica comunista* como se les decía durante los años de guerra.
- Las actividades realizadas (producción de boletines, el programa de la BBC, la exposición de fotos y texto, las entrevistas que ellos hicieron a otros niños...) les inspiró mucha confianza en sí mismos y desarrolló su capacidad de comprensión y empatía con otros jóvenes, especialmente con los afectados por la guerra civil.
- El proyecto ha ofrecido un espacio para ser oídos, ha desarrollado el pensamiento crítico, habilidades para el lenguaje escrito y el uso de la tecnología para la comunicación.

Grupo del campamento de refugiados Saharauis en Tinduf

- La consideran una experiencia muy positiva de comunicación e intercambio.
- Les ha ayudado a *superar la sensación de soledad y aislamiento*, al saber que en otras partes del mundo, otras personas conocían sus dificultades, problemas diarios y la situación peculiar del pueblo saharauí.
- Ha posibilitado el conocimiento de formas de vida de otros niños con culturas, tradiciones e idiomas diferentes, intercambiando también ideas e inquietudes.
- Han aprendido a entender y a asimilar sus derechos y deberes.
- Han tenido acceso a *medios de comunicación "sophisticados"*.
- Les ha servido para aumentar el conocimiento del español.

Grupo de Reino Unido

- Muchos de los participantes muestran su percepción muy positiva respecto del contacto con niños de otras partes y consideran que esto les ayuda a valorar más las propias condiciones de vida y las desigualdades existentes.
- Ha incrementado su propio aprendizaje (internet, correo electrónico, ideas creativas, conocimiento de otras partes del mundo y también del español).
- Les ha permitido conocer la Convención sobre los Derechos del Niño.
- En opinión de los profesores el proyecto ha sido *un elemento muy importante para la motivación de los alumnos*.
- Se confieren especial significación a los encuentros personales en los que han participado y que les han posibilitado conocer a niños de otros centros.
- Les ha gustado realizar los boletines periódicos y los videos que ahora sus profesores consideran como buenos recursos didácticos.

Grupo de España

- Se ha valorado muy positivamente la experiencia, porque les ha servido para *hacer amigos y aprender a comunicarse con otros niños*, conocer sus vidas y costumbres, *unir a las culturas*, viajar a otros países y convivir con otros niños.
- El profesorado participante sostiene que el proyecto ha tenido una importante repercusión en el ámbito de los contenidos conceptuales, de procedimiento y actitudinales en diferentes áreas de conocimiento: Lengua y Literatura, Lengua Extranjera y Conocimiento del Medio.
- Ha familiarizado a los estudiantes en el uso del correo electrónico e internet.
- Ha posibilitado el que, a nivel curricular, se atiende a temas de carácter transversal como los derechos del niño y el respeto a otras culturas y religiones.
- Permitió un enfoque más global e interdisciplinar de la educación.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo y valoración sobre el proyecto permite extraer las siguientes conclusiones:

- El proyecto ha posibilitado el conocimiento y la comunicación entre estudiantes, profesores y coordinadores de distintos países, permitiendo intercambiar ideas, tradiciones, formas de vida... y establecer lazos de amistad más allá de las diferencias étnicas, religiosas y culturales, sintiéndose parte de una comunidad global.
- El trabajo realizado con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño ha impulsado la toma de conciencia crítica de éstos como sujetos de derechos no siempre respetados.
- El conocimiento de las situaciones en las que viven han llevado a algunos a valorar y apreciar más lo que tienen.
- El proyecto ha puesto de manifiesto que el conocimiento y uso de las TIC, como forma de comunicación interactiva, rápida y fluida, es un instrumento con un gran potencial para el aprendizaje escolar y el entendimiento entre personas y culturas.
- Ha posibilitado la puesta en marcha de nuevas metodologías educativas más cooperativas y motivantes en las que los estudiantes se muestran más autónomos, asumen responsabilidades y realizan actividades distintas de las exigidas en los currícula tradicionales.
- Ha mejorado la comunicación escrita, el conocimiento del medio y el aprendizaje de una segunda lengua.
- Ha producido materiales educativos de gran utilidad para la enseñanza del Conocimiento del Medio y Lengua Extranjera en temas relacionados con los Derechos del Niño, la educación para el desarrollo, la ciudadanía y la educación intercultural (Minority Rights Group publicó en inglés y español el documento *Niños del Sahara Occidental hablan sobre su vida* en los campos de refugiados utilizando materiales creados por los propios niños. Footprints produjo para la BBC la serie *Voces Españolas*, basada en el proyecto. Una serie de cinco programas de 15 minutos de duración, con la colaboración de los niños, con materiales de apoyo para la clase de español como lengua extranjera. Los *Boletines* y *Suplementos* y el juego *Locococo*).
- Los profesores consideran el proyecto un factor muy importante para la motivación de sus alumnos, el aprendizaje de valores que definen la ciudadanía (toma de conciencia crítica, participación, asunción de responsabilidades, ...) el conocimiento y el intercambio con personas de otras culturas y

el cultivo de sentimientos y actitudes relacionadas con el respeto mutuo, la empatía y el entendimiento.

6. REFERENCIAS

- K. Annan, Transición renovada. Memoria anual sobre la labor de la organización, New York: Naciones Unidas, 1997.
- M. Castells, The rise of the network society, Oxford, Reino Unido: Blackwell, 1996.
- M. Castells, End of millennium, Oxford, Reino Unido: Blackwell, 1998.
- Comisión de Gestión de los Asuntos Públicos Mundiales, Nuestra comunidad global, Madrid: Alianza, 1995.
- J. Delors, La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Unesco/Santillana, 1996.
- R. Ferguson, Media education, multiculturalism, democracy, Actas I Congreso Internacional de Formación y Medios. AEl reto del tercer milenio@, Segovia: Universidad de Valladolid, 1997, pp. 34-48.
- S. Froufe Quintas, Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad, Documentación Social, No. 97, 1994, pp. 161-176.
- A. Hargreaves, Profesorado, cultural y postmodernidad, Madrid: Morata, 1996.
- A. Hargreaves y L. Lo, Una profesión paradójica: La docencia al comenzar el siglo, Perspectivas, vol. XXX, No. 2, 2000, pp. 181-196.
- M. C. López López, (Coord.), Educar para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural, Granada: Grupo Editorial Universitario, 2001.
- A. Mayordomo, El aprendizaje cívico, Barcelona: Ariel Educación, 1998.
- Oficina Internacional de Educación, ¿Qué educación para qué ciudadanía?, Información e Innovación en Educación, No. 90, pp.1-8.
- I. Ramonet, La mutación del mundo, AA.VV. Pensamiento crítico vs. Pensamiento único, Madrid: Alauda-Anaya, 1998, pp. 136-138.
- UNESCO, L'education pour tous: tenir nos engagements collectifs. Cadre d'action de Dakar (Documento policopiado).