

La Educación para el Desarrollo constituye uno de los fenómenos más importantes de educación no formal de los últimos años. Sin embargo, a pesar de no formar parte de la educación reglada, algunas de sus actuaciones se desarrollan en el marco de las escuelas. Los talleres y actividades en los que normalmente se plasma presentan una serie de rasgos en torno a los que merece la pena reflexionar, ya que podrían ser pistas para introducir factores reales de cambio en la práctica escolar cotidiana.

**PALABRAS CLAVE:** *Educación para el desarrollo; Actividades educativas; Innovación educativa; Cultura escolar; Formación del profesorado.*

## Educación para el desarrollo. ¿Una oportunidad para cambiar la educación?

pp. 63-71

Nicolás de Alba Fernández\*

Universidad de Sevilla

### La educación para el desarrollo, una realidad emergente

El auge de las llamadas ONG en nuestra sociedades, sobre todo a partir de las dos últimas décadas del pasado siglo XX, ha tenido muchas consecuencias, algunas de ellas considerables en términos de movilización social, participación, toma de conciencia ciudadana... También el ámbito educativo ha sido influido por este movimiento extraordinariamente vivo y cambiante. Bien es verdad que el trabajo de las ONG se centró en un primer momento en intentar paliar los efectos más visibles de las enormes desigualdades de nuestro mundo, atendiendo de un modo directo a los afectados. Sin embargo, las organizaciones de un modo casi inmediato comenzaron a ser

conscientes de la insuficiencia de este tipo de actuaciones si no eran complementadas por otras que incidieran más en las estructuras sociales responsables de la perpetuación a más largo plazo de los problemas que se atendían de un modo más inmediato. Es en este marco en el que surgen acciones encaminadas a la sensibilización social, a intentar conseguir la toma de conciencia, en un primer momento de un modo más superficial, por parte de la sociedad, pero en un espacio de tiempo relativamente corto evolucionan hacia lo que hoy conocemos como Educación para el Desarrollo<sup>1</sup>. Hoy día la realidad de la Educación para el Desarrollo ha adquirido una fuerza considerable en el seno de la mayor parte de las ONG constituyendo un ámbito de trabajo privilegiado como camino hacia el cambio en

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla. Avd. de Ciudad Jardín, nº 22. 41005. Sevilla. E-mail: ndealba@us.es

✉ Artículo recibido el 2 de diciembre de 2004 y aceptado en enero de 2005.

<sup>1</sup> Una reflexión bastante resumida y ajustada a lo que hoy se entiende como Educación para el Desarrollo puede encontrarse en Coordinadora Andaluza de ONGD, 2004.

las estructuras sociales a medio y largo plazo. Incluso los organismos internacionales la han hecho suya, estableciendo en este año 2005 el comienzo del *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas, 2002).

Con la expresión “Educación para el Desarrollo” las organizaciones designan un conjunto de actividades de muy distinto tipo que están encaminadas hacia la construcción de una cultura de la solidaridad y del cambio social para la construcción de un mundo más justo. Esta gran diversidad de actividades ya son objeto de estudio e investigación, por lo que no me centraré en su descripción, que, por otra parte, puede encontrarse a través de diversos canales<sup>2</sup>. Lo que sí me parece más interesante –y en lo que centraré este artículo– es la relación de esta Educación para el Desarrollo con la escuela formal y el modo en que puede llegar a introducir en la misma algunos elementos de cambio e innovación que se sitúan en la línea de lo que podemos considerar como deseable para el cambio en la institución escolar. Se trata de actividades –talleres, exposiciones, juegos, etc.– que tienen en común el hecho de llevarse a la práctica en el marco de la escuela tradicional. Son, por tanto, pequeñas incursiones de espacios de educación no formal en el seno de la propia educación reglada.

No todos los aspectos a los que haré referencia son aprovechables, e incluso algunos de ellos pueden considerarse un obstáculo para el avance en el sentido deseado. Sin embargo, pueden ser un buen punto de partida para hacernos reflexionar sobre la posibilidad real de introducir algunos cambios que, de hecho, ya se producen en la escuela desde el momento en que estas actividades son puestas en marcha en el seno de la misma. De hecho, esas actividades rompen con algunas de las cuestiones que, en principio, parecen más resistentes y, además, lo hacen con un grado bastante alto de satisfac-

ción tanto por parte de profesores como de alumnos en términos de aprendizaje, motivación e implicación.

### Algunos aspectos positivos para el cambio

Teniendo en cuenta lo que acabo de decir, voy a intentar hacer un recorrido por algunos de los aspectos que, a mi juicio, tienen mayor potencialidad en las diversas experiencias de Educación para el Desarrollo, en la medida en que introducen dimensiones novedosas o rompen con algunas de las tendencias más consolidadas en la rutinas escolares. En la mayoría de los casos, todas estas cuestiones se presentan de manera interrelacionada, y es así como han de ser entendidas. Por lo tanto, la separación y clasificación que aparece a continuación tiene como único objeto facilitar el análisis y la comprensión del fenómeno.

a. Aspectos organizativos. El primero de los elementos en los que merece la pena detenerse es el que se relaciona con los espacios y los tiempos en los que las experiencias de Educación para el Desarrollo se llevan adelante. Si bien el espacio físico en el que se desarrollan estas actividades es el de los centros escolares, normalmente se rompe con la vinculación exclusiva con el aula, de manera que las actividades normalmente se realizan en espacios que no están atados a los límites de la propia clase. De esta manera es común que en muchos momentos se utilicen otros espacios diversos del centro educativo –el patio, la biblioteca...– para desarrollar actividades que requieren contextos espaciales diferentes. Incluso cuando el trabajo se realiza en el interior del aula, normalmente se tiende a cambiar la disposición tradicional de la misma –de bancas alineadas mirando a la pizarra– y se opta por otros tipos de organización –en grupo, en círculo...– que están ligadas a una concepción más horizontal del aprendizaje.

<sup>2</sup> Resalta muy especialmente el uso que se está haciendo en este terreno de las nuevas tecnologías. De este modo, pueden encontrarse auténticos bancos de recursos y actividades en Internet como por ejemplo la guía de recursos elaborada por el Coordinadora de ONGD de España (CONGDE, 2004) o diversos portales en los que se puede acceder a materiales elaborados por otros e incluso compartir los propios (vid. p.ej.: [www.edualter.org](http://www.edualter.org)).



En relación con los tiempos, también es normal que las actividades de Educación para el Desarrollo excedan la duración habitual de la hora en la que se concentra el contenido de cualquier asignatura. En este aspecto se vuelve a ser muy flexible, de modo que se prevé el tiempo que en principio se considera necesario para el desarrollo de las sesiones sin limitarse al corsé del horario. Normalmente este hecho se concreta en el uso de varias horas correspondientes a distintas asignaturas en el horario normal del centro. Esto permite que tanto el hilo conductor de las secuencias de actividades como el propio sentido de los contenidos que en ellas se trabajan se hagan más explícitos para los alumnos, al trabajar de un modo continuado y con mayor coherencia.

b. Finalidades educativas. Las finalidades de la Educación para el Desarrollo son, por así decir, mucho más claras que las de la educación formal. Aunque, al menos en principio, ambas deberían tener la misma orientación –parece lógico que la educación de nuestros jóvenes estuviera encaminada hacia un desarrollo sostenible del planeta (Morin, 2001)–, en la práctica las finalidades últimas de la educación formal se van quedando diluidas en un cúmulo de finalidades de carácter más funcional. Así, cuestiones como la custodia de los jóvenes o la consecución de títulos que permitan la promoción académica, que parecerían de un segundo nivel al menos en las etapas de educación obligatoria, en la práctica pasan a tener todo el protagonismo, relegando a un segundo plano las auténticas finalidades educativas.

La ausencia del carácter propedéutico propio de otros contenidos escolares hace que en la Educación para el Desarrollo estos problemas, si no desaparecen totalmente, al menos tengan una repercusión mucho menor. De este modo, la intencionalidad social transformadora propia de la Educación para el Desarrollo hace que las finalidades últimas estén explícitamente presentes durante todo el proceso de construcción de conocimientos, sobre todo para aquellos que son responsables de llevarlo adelante. Ni que decir tiene que esto supone una ventaja para el proceso de enseñanza/aprendizaje. El hecho de

que la presencia de las finalidades sea tan fuerte hace que se asuma de partida que los contenidos y las propias actividades no son más que instrumentos para la consecución de las auténticas finalidades educativas. Esto evita sesgos –muy comunes, por otra parte, en la educación formal– como la obsesión por el aprendizaje de los contenidos por encima de todo o la extraordinaria rigidez en las secuencias de actividades programadas, favoreciendo una flexibilidad y adaptabilidad siempre al servicio de las auténticas finalidades educativas.

c. Concepción de los contenidos. Tanto la cuestión de las finalidades, que acabo de comentar, como otras más relacionadas con la formación de las personas responsables de elaborar los propios diseños de contenidos y, sobre todo, la no vinculación de los mismos con disciplinas académicas determinadas, hacen que la concepción de los contenidos trabajados en la Educación para el Desarrollo sea sustancialmente diferente a la de los que habitualmente están presentes en la educación formal. De este modo, los contenidos de la Educación para el Desarrollo están relacionados con el trabajo de alguna problemática social o ambiental relevante que normalmente está muy vinculada a la actualidad. La propia vida de las asociaciones, muchas de las cuales se dedican a la actividad política y social, facilita sobremanera este hecho. En la práctica, esto supone un cambio radical en las concepciones epistemológicas sobre los propios contenidos, que no aparecen, así, tan ligados a las disciplinas de referencia, sino que más bien las utilizan al servicio de las auténticas finalidades educativas. Además, no sólo se hace uso de las mismas, sino de todos aquellos elementos que puedan también ser útiles para el proceso, como son los propios problemas sociales y ambientales, el conocimiento que de los mismos puedan tener los alumnos o la intencionalidad política que se tiene al trabajarlos con dichos alumnos. Todo esto implica un fuerte cambio en los referentes que se utilizan para la construcción del conocimiento escolar. En consecuencia, ello supone una ruptura de la organización tradicional de los contenidos que ya no siguen la lógica de las disciplinas sino que



se estructuran en torno a grandes problemas y a los diferentes modos o perspectivas que podemos adoptar frente a los mismos. Este tipo de organización del contenido no es nueva en ámbitos como el de las Ciencias Sociales en el que constituye desde hace años uno de los pilares principales de algunas de las propuestas más innovadoras en relación con los contenidos escolares (García Pérez y Merchán, 1997)<sup>3</sup>.

d. Presencia de actividades motivadoras y bien diseñadas. El hecho de que, como se acaba de ver, la mayoría de los contenidos trabajados en las actividades de Educación para el Desarrollo estén relacionados con temáticas que gozan de un elevado grado de actualidad hace a estas actividades estar en conexión más directa con los conocimientos y, sobre todo, con los posibles intereses de los alumnos. Además, dichas actividades suelen hacer uso de múltiples técnicas relacionadas en muchos casos con campos como la animación sociocultural o las nuevas tecnologías. Esto supone un cambio profundo en el rol que los alumnos desempeñan normalmente en clase. Éstos pasan de ser pasivos, como receptores de los conocimientos, a jugar un papel activo y central en la construcción de los mismos, lo que hace que, en la mayor parte de los casos, las actividades resulten muy atractivas para los propios alumnos.

Todo esto es posible, además, por el hecho de que se cuenta para su preparación con bastante más tiempo del que puedan disponer la mayor parte de los profesores que trabajan en la educación formal, por lo que los materiales, y las actividades previstas en los mismos, suelen contar generalmente con un grado bastante elevado de preparación.

e. Papel del profesorado. La concepción diferente de los contenidos y de las actividades afecta inevitablemente a la figura del profesor o de la persona que en ese momento sea la encargada de llevar adelante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, el hecho de que los contenidos no estén exclusivamente vinculados a una

materia científica en la que se le supone experto, hace que su rol con respecto a los alumnos cambie de un modo radical. El profesor no se sitúa ya como un sabio que transmite un conocimiento más o menos especializado, sino como un facilitador de la construcción conjunta y negociada de significados en torno a problemas extraordinariamente complejos.

Por otra parte, en lo que se refiere a los profesores, algunas investigaciones confirman que este tipo de contenidos, que se separan de los que habitualmente forman el cuerpo fundamental de lo que conocemos como currículum tradicional, hacen que estos se sientan más libres de innovar en sus prácticas más tradicionales, que habitualmente relacionan con los contenidos clásicos y comiencen a introducir modificaciones (De Alba, 2003b) que permitirían introducir metodologías menos transmisivas.

f. Ausencia de calificación. El carácter puntual de las actividades a que nos estamos refiriendo hace que, en la mayor parte de las ocasiones, no se encuentren sometidas a la calificación, que sí afecta al currículum habitual. Esto tiene múltiples ventajas. Por un lado, no desvirtúa las auténticas finalidades educativas. En este caso el intercambio de actividades o conocimientos por notas no existe, lo que permite tanto a alumnos como a profesores concebir el proceso de enseñanza/aprendizaje de los conocimientos trabajados como un fin en sí mismo y no como un mero mecanismo para la concesión de una determinada calificación. Por otra parte, esto permite cierta liberación en los alumnos que les hace poner en juego sus concepciones sin miedo a ser valorados negativamente por ello, lo que evita que el proceso se convierta en una ficción en la que los alumnos se limitan a reproducir aquello que suponen que el profesor quiere escuchar. Finalmente, la ausencia de la calificación también afecta a las propias concepciones epistemológicas sobre los contenidos; la necesidad de establecer una cierta objetividad que respalde la calificación suele

<sup>3</sup> Para algunas aproximaciones a este debate en relación con contenidos muy habituales en la Educación para el Desarrollo, como pueden ser la desigualdad social o la multiculturalidad, pueden verse en De Alba, 2003a y García Pérez y De Alba, 2005.



llevar aparejada una concepción absolutista del conocimiento escolar, en la que todo aquello que no se ajusta del modo más fiel posible a aquello que es considerado como conocimiento “válido” es valorado negativamente; sin embargo, la ausencia de la necesidad de poner una nota permite el desarrollo de una concepción más constructiva y evolutiva del conocimiento en la que se pueden admitir formulaciones intermedias entre los niveles de partida de los alumnos y aquel nivel de conocimiento que se considera deseable.

g. Reformulación de los contenidos y las prácticas. El hecho de que las actividades propias de la Educación para el Desarrollo que se desarrollan en los centros normalmente sean llevadas adelante por la misma persona o equipo de personas de un modo repetido en diferentes lugares hace que estén sometidas de manera habitual a un proceso constante de observación, mejora y reformulación a partir del resultado y la evaluación de cada una de las sesiones. Esto hace que en la práctica se produzca un cierto proceso de investigación sobre la base del desarrollo de las sesiones y de las evaluaciones que los participantes hacen sobre las mismas. Dicho proceso favorece que el diseño de las sesiones sea algo vivo que se vaya ajustando a las necesidades de los alumnos y de la propia realidad, que es cambiante en cada centro. Por lo demás, este proceso de reflexión y mejora no sólo de la programación sino también de los propios materiales, supone una oportunidad excepcional de desarrollo profesional de las personas encargadas de su puesta en práctica.

### Riesgos que habría que evitar

Sin embargo, la Educación para el Desarrollo también presenta algunas dificultades o riesgos a los que habría que estar atentos para evitar que obstaculizaran o ensombrecieran las interesantes ventajas a las que acabo de hacer referencia. Podríamos decir que algunos de ellos son más intrínsecos a la propia Educación para el Desarrollo, mientras que otros estarían más relacionados con la adopción de sus principios

básicos por parte de los profesores de la educación reglada. Como en el apartado anterior, la mayor parte de estas cuestiones se presentan de manera simultánea e interactiva, por lo que algunos de los aspectos encuentran gran parte de su explicación en el resto.

a. Carácter puntual. El hecho de que las actividades de Educación para el Desarrollo se lleven a cabo normalmente en momentos específicos y puntuales hace que los conocimientos que se trabajan en ellas puedan ser considerados como contenidos aparte, que no tienen relación con el resto de cuestiones que se trabajan en la escuela, a pesar de que se encuentren enmarcados dentro de los límites espaciales y temporales de la propia institución escolar. Parecería más deseable la realización de propuestas integradas que llevaran a considerar un currículum que contemplara el tratamiento de este tipo de contenidos junto con otros, y estructurados siguiendo una lógica de organización en torno a problemas.

Por lo demás esto, unido al hecho –al que acabo de hacer referencia como algo positivo– de que este tipo de contenidos no esté sometido a calificación hace que, por efecto de las tradiciones escolares, de un modo casi inconsciente pase a ser considerado en muchas ocasiones por los profesores como conocimientos de segundo nivel. Este hecho es especialmente significativo en el caso de los alumnos, a los que no merece la pena prestar excesiva atención a un conjunto de conocimiento de los que no van a sacar ninguna rentabilidad en términos de calificación; sobre todo teniendo en cuenta las condiciones de presión que el contexto de la escuela genera en este sentido y a las que se ven sometidos los alumnos. Así, la calificación, o más bien la ausencia de la misma, puede ser causa y efecto de la escasa valoración de este tipo de contenidos por la comunidad escolar.

Por otra parte, en términos generales, se observa poca relación por parte de las personas encargadas tanto de elaborar como de llevar adelante las propuestas de Educación para el Desarrollo con el contexto general de la escuela. Su contexto habitual es el de las ONG, un contexto que se encuentra sometido a una lógica



muy distinta de la escolar. Esta circunstancia hace que sean difíciles las experiencias que permitan aprovechar los avances y mejoras por parte de la propia escuela que, en la mayoría de los casos, permanece ajena a este tipo de cuestiones.

b. Carácter superficial y poco riguroso. Por tratarse de contenidos que, en la mayoría de los casos, se apartan de los que tradicionalmente han formado parte del currículum escolar, corren el peligro de ser trivializados y no tratados con el rigor que este caso, como los demás, requiere. Así, en algunas ocasiones puede apelarse al sentido común y a la buena voluntad, obviando lo que las ciencias humanas nos aportan sobre el mismo. El resultado de estas circunstancias, como no podía ser de otra manera, es plano y, en la mayoría de los casos tiende con demasiada facilidad al sentimiento de culpa y a producir pena en los destinatarios, en vez de promover actitudes responsables, razonadas y conscientes de la necesidad de búsqueda de estrategias de cambio personal y en el modelo social que permitan la superación de los problemas trabajados.

Por otra parte, la falta de una disciplina científica de referencia, junto con la complejidad de los problemas abordados, hace que en muchos casos se adolezca de una falta de sistematización teórica. Sistematización que o no existe o, en el mejor de los casos, se hace sobre la marcha al hilo de la necesidad de la elaboración de las propias propuestas educativas.

c. Tendencia espontaneísta. En muchos casos, la utilización de técnicas de animación sociocultural a que ya se ha hecho referencia puede llevar implícita cierta tendencia hacia el espontaneísmo y la improvisación. Parece como si el hecho de utilizar recursos más novedosos, que, por lo tanto, carecen de la formalidad de la escuela tradicional y de sus recursos más habituales, propiciara en muchas ocasiones cierta orientación hacia la improvisación cuando esas técnicas son puestas en marcha. Por lo demás, el uso de técnicas y actividades muy potentes puede hacer que se pierda su auténtico sentido. Así,

las actividades pueden pasar de ser un buen mecanismo para la construcción del conocimiento a convertirse en un fin en sí mismas, dejando las finalidades y los contenidos en un segundo plano.

d. Falta de formación del propio profesorado con respecto a este tipo de contenidos. En muchas ocasiones se observa cierta falta de formación en profundidad en las personas encargadas de poner en marcha este tipo de actividades por parte de las organizaciones. En la mayoría de los casos se trata de voluntarios o estudiantes que pueden dedicar un tiempo bastante escaso a fundamentar con solidez aquellas cuestiones que trabajan con los alumnos. De todos modos, incluso cuando las actividades son puestas en marcha por los profesores, el propio carácter novedoso e integrador de los conocimientos que abordan problemáticas actuales, complejas y desde diversas perspectivas, hace que tampoco los docentes se encuentren lo suficientemente seguros frente a los mismos. En este caso, como en el anterior, la ausencia de una única disciplina de referencia y la necesidad del manejo integrado de varias de ellas para realizar un análisis de los problemas, constituye un factor de dificultad para muchos de los profesores que no se encuentran preparados, ni tienen tiempo para esto. Ni que decir tiene que la formación habitual de los profesores, tanto de primaria como de secundaria, se encuentra más próxima a las ciencias que podríamos considerar más clásicas y alejada de este tipo de temáticas (Ponce, 2003).

e. Peligro de constitución de una nueva parcela de conocimiento específico, con todo lo negativo que esto puede acarrear. En este sentido la proliferación de “educaciones para...” puede dar lugar a situaciones tan grotescas como la descrita en el cuento de Robin Richardson *La educación del elefante*<sup>4</sup> en las que se da lugar a multitud de campos específicos para abordar de manera diferente y parcelada una misma realidad. Por lo demás, este tipo de situaciones corre el enorme peligro de convertirse en un auténtico bombardeo hacia la comunidad educativa de

4 Tomado de Polo, 2004.



diversos tipos de educaciones –educación para la paz, educación para el desarrollo, educación para la igualdad, etc.– cada una de ellas presentada por sus defensores como la solución para la introducción en la escuela de los problemas de nuestro mundo. Parecería más interesante una reforma curricular más global encaminada hacia la integración de los contenidos propios de la Educación para el Desarrollo –junto con los de otras “educaciones”– en el currículum oficial, evitando así un aumento en la parcelación del mismo y favoreciendo el abordaje de los problemas desde puntos de vista diversos de manera simultánea.

Habría que considerar, además de lo anterior, el riesgo que supondría la aparición de un posible nuevo campo profesional con su cuerpo profesional, *habitus* característicos, etc. (Bourdieu, 1999). Lo que en definitiva daría lugar a un nuevo grupo de poder en relación con el conocimiento que, inevitablemente, contaría con la resistencia del resto de los grupos ya consolidados en la competencia por una parcela en el campo del conocimiento.

F. Miedo a la politización y el adoctrinamiento. Se trata de un fenómeno extendido, sobre todo, entre el profesorado que en muchos casos tiende a adoptar con respecto a los contenidos –en general, no sólo los de Educación para el Desarrollo– la supuesta objetividad otorgada por la ciencia. Frente a esto habría que promover la conciencia de que la educación siempre es un acto político. Hasta el mero hecho de elegir contenidos alejados de cualquiera de estos temas, ya implica inevitablemente una decisión política. Sin embargo, uno de los efectos de la ya mencionada falta de una disciplina de referencia en relación con este tipo de contenidos, unido a las fuertes implicaciones político-ideológicas de los mismos, hace que los profesores puedan sentir temor a “manipular” a sus alumnos en un sentido u otro. Este asunto remite inevitablemente a la falta de referentes sociales en torno a estas cuestiones. Hoy por hoy es indiscutible la inexistencia de verdades absolutas o reglas inamovibles. Sin embargo, el relativismo propio de la época posmoderna que estamos viviendo no nos debe llevar a perder la

orientación en este terreno (Rorty, 2001). Sería deseable negociar ciertos mínimos consensuados con la máxima participación e implicación por parte del mayor número posible de ciudadanos, que nos permitiera contar con una base sólida a la hora de realizar propuestas concretas de contenido que apostaran de manera decidida por la educación para la construcción de un desarrollo más sostenible e igualitario.

g. Resistencia de la cultura escolar tradicional. No debemos olvidar que la institución escolar es fruto de un complejo proceso de construcción y fijación de rutinas muy resistentes al cambio (Viñao, 2002). Estas rutinas y prácticas son especialmente significativas en el caso de la presencia de los llamados “códigos disciplinares” que afectan de manera directa los contenidos escolares y que llevan a los profesores a tener miedo a “no estar dando lo que se tiene que dar”, a estar perdiendo el tiempo en la clase, en vez de trabajar la disciplina tal y como siempre se ha hecho. Por lo demás esta concepción no sólo influye en los profesores, sino también en los propios alumnos e incluso en los padres, que identifican este tipo de contenidos de carácter transversal como fuera del temario y, por lo tanto, situados en un nivel inferior al resto de contenidos “normales”.

En conclusión, podemos decir que la Educación para el Desarrollo puede ser una buena fuente para la introducción de esos cambios que parece que la escuela demanda hace años. De esta manera, parece que cuestiones como puedan ser la flexibilización de los espacios y los tiempos, la mayor importancia de las finalidades, la tendencia hacia una mayor integración de los contenidos escolares, la introducción de actividades más innovadoras, la investigación de las propias prácticas o la superación de la calificación, no están demasiado lejos de las posibilidades de centros y profesores con ciertas inquietudes de cambio. Es evidente que las tradiciones escolares y los códigos disciplinares son muy resistentes como para pensar ingenuamente que con este tipo de actuaciones podemos transformar completamente las estructuras escolares sujetas a procesos de construcción y perpetuación de extraordinaria solidez y complejidad. Sin em-

bargo, sí podemos afirmar que nos ofrece la oportunidad de conseguir pequeños logros cotidianos que son necesarios para mejorar la experiencia escolar de muchos docentes y alumnos al tiempo que permiten hacer visible la posibilidad real del cambio escolar. Del mismo que, en el terreno de lo social (Zubero, 1996), los pequeños logros nos hacen visible la posibilidad del cambio y nos animan a continuar en el sentido que nos parece deseable.

#### REFERENCIAS

- BOURDIEU, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. (Ed. orig., *Raisons pratiques. Sur la Théorie de l'action*. París: Éditions du Seuil, 1994).
- COORDINADORA ANDALUZA DE ONGD (2004). *El lugar de la Educación para el Desarrollo*. Documento interno de trabajo inédito. [Puede consultarse en: <http://www.caongd.org>].
- CONGDE (2004). *Guía de recursos de Educación para el Desarrollo*. En: <http://directorio-guia.congde.org/guiaderrecursos/>.
- DE ALBA, N. (2003a). Desigualdad y currículum. Propuestas y reflexiones acerca de un concepto clave en los proyectos curriculares innovadores. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 85-91.
- DE ALBA, N. (2003b). *La desigualdad social como contenido escolar. Un análisis desde la perspectiva del conocimiento profesional en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. Francisco F. García Pérez. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA, N. (2005): Un currículum en torno a problemas sociales relevantes como marco para el tratamiento de la multiculturalidad. En García Ruiz, C. et al. (Eds.), *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el mediterráneo*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería pp. 243-254.
- GARCÍA PÉREZ F. F. y MERCHÁN F. J. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 6, 9-12.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. (Edic. orig., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: UNESCO, 1999).
- NACIONES UNIDAS (2002). *Resolución 57/254 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Diciembre de 2002*. En: <http://www.mma.es/educ/ceneam/10documentos/otros/decada.htm>.
- POLO, F. (2004): *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- PONCE, M<sup>a</sup>. T. (2003). *Educación en Derechos humanos. Asignatura suspensa*. Amnistía Internacional. En: <http://www.es.amnesty.org/temas/educa/materiales.htm>.
- RORTY, R. (2001). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- VINAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- ZUBERO, I. (1996). *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. Madrid: Ediciones HOAC.



## SUMMARY

Development Education constitutes one of the most important phenomena of non formal education in the last years. Nevertheless, despite not being part of the regulated education, some of its performances are developed within the school framework. The workshops and activities in which it is normally shaped present a series of characteristics around which it is worthwhile reflecting, since they could be tracks to introduce real factors of change in daily scholar practice.

*KEY WORDS: Development Education; Educational Activities; Educational Innovation; School Culture; Teacher Training.*

## RÉSUMÉ

L'Éducation pour le Développement constitue un des phénomènes les plus importants de l'éducation non formelle des dernières années. Cependant, en dépit de ne pas faire partie de l'éducation formelle, quelques de ses actions se développent dans le cadre des écoles. Les ateliers et les activités où normalement se concrétise présentent une série de traits autour desquels il vaut la peine d'y réfléchir, puisqu'ils pourraient être les pistes pour introduire des facteurs réels de changement dans la pratique scolaire quotidienne.

*MOTS CLÉ: Éducation pour le développement; Activités éducatives; Innovation éducative; Culture de l'école; Formation de professeurs.*