

1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Manuela Mesa (Dir). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid.*
Madrid 2000.

1.1. Precedentes, desarrollo y madurez de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones

1.1.1. La primera generación: el enfoque caritativo-asistencial

1.1.2. La segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la educación para el desarrollo

1.1.3. La tercera generación: una educación para el desarrollo crítica y solidaria

1.1.4. La cuarta generación: la educación para el desarrollo humano y sostenible

- La crisis del desarrollo
- Paz y conflictos
- La dimensión de género
- Medio ambiente y los límites del desarrollo
- Comercio justo y consumo consciente
- Racismo y migraciones
- Diversificando la agenda: la confluencia de las educaciones “para”

1.1.5. La quinta generación: la educación para la ciudadanía global

1.1.6. Cuadro-resumen

1.2. La educación para el desarrollo en España

1.2.1. Origen y evolución de la educación para el desarrollo y las ONGD en España

1.2.2. Panorámica de la educación para el desarrollo en España en los años noventa

1.2.3. El papel de las instancias públicas y las campañas oficiales en el origen y evolución de la educación para el desarrollo

1.3. Conceptualización de la educación para el desarrollo

1.3.1. Rasgos definitorios de la educación para el desarrollo

1.3.2. Los objetivos de la educación para el desarrollo

1.3.3. Las dimensiones de la educación para el desarrollo

1.3.4. Ámbitos de acción

1.4. Referencias bibliográficas

1. ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La educación para el desarrollo cuenta ya con algo más de cuatro décadas de historia. A lo largo de este periodo se han producido cambios muy perceptibles en el concepto y la práctica de la educación para el desarrollo y en la importancia que se le otorga a este ámbito de actividad. La educación para el desarrollo aún sigue siendo una actividad secundaria para muchas organizaciones activas en el campo de la educación y/o cooperación internacional; sin embargo, se ha producido avances significativos que han permitido que tenga entidad propia y se ha convertido en un componente importante de las políticas y estrategias de los diversos actores que integran el sistema internacional de cooperación y ayuda al desarrollo, sean gubernamentales o no gubernamentales.

Con la aprobación de la Ley de Cooperación, en julio de 1998, la educación para el desarrollo se define como uno de los instrumentos a través de los cuales se pone en práctica la política española de cooperación internacional. Esto supone un importante paso para la consolidación de la ED que se concretará en el futuro Plan Director, todavía pendiente de aprobación.

La configuración del concepto y la práctica de la educación para el desarrollo está directamente relacionada con el contexto y los condicionantes históricos del desarrollo, la cooperación internacional y las relaciones Norte-Sur, y con la evolución de los actores que la han incorporado como una de sus actividades y formas de actuación. Hemos optado por una aproximación histórico-estructural. Este enfoque permite que la discusión sobre los conceptos y enfoques de la educación para el desarrollo cuente con una adecuada perspectiva histórica y, sobre todo, los pone en relación con los actores, las fuerzas sociales y las visiones filosóficas, éticas y/o ideológicas que las han impulsado y en concreto con los cambios que se han producido en el discurso y la práctica de la solidaridad internacional.

1.1 Precedentes, desarrollo y madurez de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones

En esta aproximación histórico-estructural se distinguen cinco “generaciones” o momentos en la evolución de la educación para el desarrollo desde sus orígenes hasta el presente. Para establecer esta periodificación se han tenido en cuenta, en primer lugar, los factores externos que, como se indicó, han condicionado su origen y desarrollo: el contexto y problemática internacional de cada periodo; las concepciones predominantes sobre el desarrollo, el subdesarrollo y otros problemas globales conexos, y los actores y fuerzas sociales más importantes en ese contexto. En segundo lugar, se ha considerado el factor institucional: cómo han evolucionado los actores que han impulsado la educación para el desarrollo, y en especial las ONGD, por las razones que se apuntan más adelante, y la función que esos actores asignan a la educación para el desarrollo.

A partir del contexto externo y de los factores institucionales, se definen el concepto y el enfoque de la educación para el desarrollo que singulariza cada una de esas cuatro generaciones; la problemática y contenidos de cada uno de ellos; las estrategias y formas de actuación más características; los actores y ámbitos de acción, y finalmente la relación que se establece en cada una de esas cuatro generaciones entre la educación para el desarrollo y otras estrategias y ámbitos de actuación en la cooperación internacional para el desarrollo.

Antes de describir el modelo, es importante hacer algunas precisiones metodológicas y de contenido. En primer lugar, se ha tomado como punto de partida una serie de modelos elaborados por diversos autores para clasificar a las organizaciones no gubernamentales de desarrollo, que también establecen varias “generaciones” de ONGD atendiendo a su orientación y rasgos generales. Si en el modelo original de David C. Korten se habla de tres generaciones, elaboraciones posteriores proponen una cuarta e incluso una quinta generación de ONGD (ver Korten 1987, 1990:117; Ortega 1994: 122-124; y Senillosa 1998: 43).

El modelo que ahora proponemos para clasificar distintos momentos y enfoques de la educación para el desarrollo presenta notables diferencias con la “tipología generacional” de las ONGD propuesta por Korten, pero es una referencia oportuna debido a que las ONGD han tenido un papel clave en el origen y evolución de la educación para el desarrollo. Como ha señalado Colm Regan, hablar de la historia temprana de la educación para el desarrollo es, en gran medida, lo mismo que hablar de la historia de las organizaciones no gubernamentales. Muchas de las primeras iniciativas en el ámbito de la educación para el desarrollo surgieron a partir de los programas en el exterior de diversas ONGD. Estas iniciativas a menudo pretendían informar, a los que respaldaban los programas, de la necesidad de apoyo y de sus resultados, explicar el contexto económico y social del trabajo de las ONGD en los países en desarrollo y/o dar a conocer las más serias violaciones de los derechos humanos que se derivaban de la situación de subdesarrollo (Regan 1994: 2). En fases posteriores el panorama institucional de la educación para el desarrollo se ha hecho más plural y complejo, al hacer su aparición nuevos actores institucionales —organizaciones intergubernamentales, medios de

comunicación, instituciones educativas formales, otras organizaciones sociales— pero las ONGD siguen teniendo un papel central en la definición de las temáticas, los enfoques y los contenidos.

En segundo lugar, aunque este modelo tiene carácter evolutivo, no debe ser visto como un modelo lineal o “por etapas”, de forma que una generación sustituye a la anterior. Más bien, se trata de un proceso acumulativo en el que el discurso y la práctica de la educación para el desarrollo han evolucionado de forma desigual, de manera que en las actividades de un actor determinado se pueden encontrar simultáneamente rasgos de una u otra generación. Y, como se indica más adelante, cada generación ha renovado su discurso y sus prácticas, y permanece vigente bajo nuevas formas.

En tercer lugar, en el análisis de cada una de las generaciones y de sus puntos fuertes y débiles, se afirma que algunas de ellas están mejor equipadas para hacer frente a las realidades contemporáneas y son, por ello, más coherentes con el propio concepto y la práctica de la educación para el desarrollo, pero no debe deducirse de ello ninguna valoración moral respecto a las motivaciones que inspiran a todas y cada una de las organizaciones y actores que se inscriben en ellas.

En cuarto lugar, este modelo no pretende aprehender las importantes diferencias en los enfoques de la educación para el desarrollo que existen en distintos contextos nacionales y/o culturales, en los que existen condicionantes históricos que singularizan cada caso, así como marcos legislativos e institucionales diferenciados. Como se indica más adelante para el caso de España, estos factores diferenciadores “nacionales” han contribuido decisivamente.

Fundamentos éticos y políticos de la educación para el desarrollo: fuentes y evolución de la solidaridad

Las motivaciones y objetivos últimos de la educación para el desarrollo, al igual que otras acciones de cooperación internacional, tienen en el principio de la solidaridad internacional una de sus más importantes motivaciones y fines últimos. De hecho, la educación para el desarrollo puede ser considerada como una modalidad de educación para la solidaridad, que pone el acento en la dimensión internacional de este principio. El principio de solidaridad se ha asentado en varias motivaciones o líneas de reflexión, que a menudo convergen o se interrelacionan, y cuya evolución explica la cambiante fisonomía del discurso solidario en el que se ha basado el concepto y la práctica de la educación para el desarrollo en las cuatro últimas décadas.

- a) La reflexión humanitaria: la voluntad de prevenir y aliviar el sufrimiento humano por encima de cualquier consideración de raza, sexo, culto o condición social dio origen en el siglo XIX a organizaciones como la Cruz Roja. El compromiso humanitario con las víctimas de los conflictos armados pronto se extendió a las poblaciones golpeadas por hambrunas y desastres naturales. En los años sesenta y setenta, en un contexto de auge del “desarrollismo”, la Cruz Roja empezó a

considerar la pobreza, el hambre y el subdesarrollo como “desastres permanentes” a los que también se extendía el compromiso humanitario. La aparición de organizaciones como Médicos sin Fronteras o Médicos del Mundo ha diversificado notablemente el escenario de la acción humanitaria.

- b) La reflexión religiosa: las campañas de recaudación de fondos de las misiones católicas y protestantes del periodo colonial son uno de los precedentes históricos de la educación para el desarrollo de las ONGD. No obstante, a partir de los años sesenta los cambios que se producen en la Iglesias católicas y protestantes — Ecumenismo, Concilio Vaticano II, Encíclicas *Pacem in Terris* y *Populorum Progressio*, doctrina social de la Iglesia, Conferencia Episcopal de Medellín en Latinoamérica (CELAM),...— contribuyen a transformar la actividad misionera y la concepción tradicional de la caridad, sustituyéndolas por un claro compromiso de transformación social. En los años setenta y ochenta la “Teología de la Liberación” contribuirá a profundizar ese compromiso. En la actualidad, buena parte de las actividades de educación para el desarrollo de ONGD europeas de carácter confesional han dejado atrás las visiones caritativas tradicionales y tienen como objetivo un compromiso solidario orientado a la participación social.
- c) La reflexión ética: el compromiso ético con la paz, la justicia y la solidaridad entre los pueblos y en las relaciones Norte-Sur es la fuerza impulsora de muchas ONGD laicas y no partidistas surgidas en los años sesenta y setenta y de sus actividades de educación para el desarrollo. La educación para el desarrollo es, para estas ONGD, una forma de dar respuesta al imperativo moral que representa la pobreza y la injusticia, así como el compromiso expreso con la afirmación de los derechos humanos, especialmente los de contenido económico y social.
- d) La motivación política e ideológica: la movilización social en favor de los pueblos en proceso de descolonización, los movimientos de liberación nacional, las organizaciones populares, los movimientos sociales y los pueblos sometidos a Gobiernos dictatoriales fue, desde los años cincuenta, una de las principales fuerzas impulsoras de la solidaridad internacional y por ende de las actividades de educación para el desarrollo de las ONGD en los países industrializados. A menudo estas actividades de solidaridad han sido apoyadas explícitamente por partidos políticos y sindicatos a través de las respectivas “internacionales”: liberal, democristiana, socialista, comunista y conservadora. En la actualidad, es frecuente encontrar actividades de educación para el desarrollo impulsadas por ONGD, por fundaciones vinculadas a partidos y a sindicatos, y por estas últimas organizaciones.
- e) La evolución del pensamiento sobre el desarrollo y, en general, la conformación del orden internacional, también ha tenido una influencia decisiva en la evolución del discurso solidario del que se nutre la educación para el desarrollo. El vínculo entre las ONG y los centros de investigación y las universidades ha alentado esto. Más aún, las actividades de educación para el desarrollo de las ONGD han sido el escenario de este debate y han contribuido positivamente al mismo aportando una reflexión emanada del contacto directo y el trabajo “en el terreno” con las poblaciones del Sur.

Fuente: elaborado a partir de Gómez-Galán y Sanahuja 1999: 220.

1.1.1. La primera generación: el enfoque caritativo-asistencial

Las primeras actividades de sensibilización social y recaudación de fondos de las organizaciones no gubernamentales surgieron en las décadas de los cuarenta y cincuenta. No pueden ser consideradas estrictamente educación para el desarrollo debido a su limitado alcance y a la ausencia de objetivos propiamente educativos. Constituyen, sin embargo, un importante precedente de la misma, y se han proyectado hasta el presente dotándose de nuevas formas y estrategias. La educación para el desarrollo a menudo tiene relaciones muy estrechas —y en no pocos casos contradictorias— con las actividades de sensibilización social y las campañas de recaudación.

Este enfoque tiene un alcance muy limitado debido al contexto en el que hizo su aparición y a los condicionantes institucionales existentes en aquel momento. En primer lugar, en los años cuarenta y cincuenta los problemas del desarrollo y la fractura Norte-Sur apenas despuntaban en la agenda de las relaciones internacionales y como tema de interés público. En segundo lugar, las organizaciones de este periodo son en su mayoría humanitarias y/o de adscripción religiosa. Su actuación se centra en situaciones de conflicto y de emergencia, en las que intervienen con un horizonte de muy corto plazo, en el que se pretende dar respuesta inmediata a las carencias materiales acuciantes mediante la ayuda humanitaria y de urgencia.

En este contexto, en el que los problemas de largo plazo del desarrollo estaban ausentes, las organizaciones de ayuda impulsan campañas de sensibilización orientadas básicamente a la recaudación de fondos. Estas campañas, que a menudo han recurrido a imágenes catastrofistas, intentan despertar sentimientos de compasión y apelan a la caridad y la generosidad individual, transmitiendo el mensaje implícito o explícito de que la solución radica en la ayuda otorgada desde el Norte. El contenido transmitido es muy limitado y sesgado; se reduce a las situaciones de emergencia que dan origen a la petición de fondos y a las manifestaciones de la pobreza, sin referirse a las causas ni al contexto en el que surgen. Las imágenes tipo suelen reflejar a las personas del Sur como objetos impotentes, pasivos, desesperanzados y cuya única esperanza es la compasión ajena. Por último, el énfasis en la ayuda del Norte como solución al subdesarrollo, ignorando los procesos y esfuerzos locales, revela una concepción eurocéntrica de la relación Norte-Sur.

Este enfoque persiste hasta el presente debido principalmente a razones institucionales. La proliferación de ONG que actúan en situaciones de crisis y que compiten por las donaciones ha configurado un “mercado de la conmiseración”. Algunas ONG perciben que la recaudación de fondos y la aparición en los medios de comunicación, y con ella la supervivencia institucional, depende este tipo de imágenes y mensajes, a menudo en combinación con agresivas campañas de marketing (Smillie 1993. 31).

Un reciente estudio de la OCDE y el Consejo de Europa señala que, para buena parte de las ONG, la cuestión prioritaria es cómo incrementar los ingresos para proyectos en países del Sur. La educación para el desarrollo y la sensibilización de la opinión pública se consideran

de carácter secundario respecto a la obtención de fondos. En esencia, señala este estudio, estas organizaciones ofrecen, a cambio de dinero, oportunidades para que el donante mejore su valoración de sí mismo y pueda dar salida a sus sentimientos compasivos, altruistas y/o solidarios, sin que ello se contradiga con su actuación en otras esferas de la vida social, política y económica: como votante, como trabajador, como ciudadano, como consumidor (Smillie 1998: 30).

Un buen ejemplo de “puesta al día” del discurso y la práctica de este enfoque caritativo-asistencial, y de las contradicciones y debates que ello plantea en la actualidad en el ámbito de la educación para el desarrollo, son los apadrinamientos. Las tres organizaciones más importantes en este tipo de actividad —World Vision, Foster Parents Plan y Christian Children Fund— aumentaron el número de apadrinamientos a un ritmo del 40% anual desde principios de los años ochenta, pasando de unos 701.000 en 1982 a 4.790.000 en 1996. Al apelar a la conciencia individual del donante y establecer un vínculo supuestamente directo, los apadrinamientos se han convertido en la herramienta de recaudación más efectiva en el mundo de las ONG, y para los responsables de finanzas de algunas de estas organizaciones, en una “solución mágica” para “conectar el corazón y la billetera”. Como ventaja añadida, las organizaciones de apadrinamiento pueden sortear fácilmente las exigencias de rendición de cuentas que afectan a otras ONG, y son relativamente inmunes a la crítica convencional de que “el dinero no llega a su destino”.

Este tipo de actividad, sin embargo, ha sido muy criticada por varias razones. Como puso de manifiesto un reportaje aparecido en 1995 en *Chicago Tribune*, a menudo el “vínculo directo” que se establecía entre el niño concreto y sus padrinos no existía, y las cartas y fotografías que recibían estos últimos eran elaboradas por el personal de la organización, con un coste muy elevado (Smillie 1998: 31). En el plano educativo, las críticas han destacado que los apadrinamientos fomentan —nunca mejor dicho— actitudes paternalistas; centran la atención del donante en el niño y sus problemas individuales, ocultando deliberadamente las causas de dichos problemas, ya que sólo de esa forma puede justificarse el mensaje central de estas organizaciones: que la vida de ese niño concreto depende exclusivamente de la generosidad del donante, y no de los cambios estructurales que favorecen el desarrollo en la comunidad y el país en el que vive ese niño. Un mensaje, en suma, radicalmente opuesto al que se intenta fomentar desde otros modelos de educación para el desarrollo más evolucionados. Como ha señalado Ian Smillie, dado que el éxito que han alcanzado las fórmulas de apadrinamiento y los centenares de miles de donantes que se relacionan con la realidad del Sur y ven los problemas del desarrollo a través de este prisma, ésta puede ser la mayor “oportunidad perdida” de la historia de la educación para el desarrollo (Smillie 1998: 31).

No obstante, el modelo caritativo-asistencial, a pesar de la aparición de estas nuevas fórmulas de recaudación, parece estar en retroceso desde mediados de los años ochenta debido a diversos factores: los cambios registrados en el comportamiento de las principales ONG humanitarias, como Cruz Roja; los esfuerzos de autorregulación del sector no gubernamental —el “Código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo” adoptado por las

ONGD europeas a finales de los ochenta es una referencia especialmente pertinente—, así como las críticas a este enfoque de la sensibilización por parte de los medios de comunicación y ONG adscritas a “generaciones” posteriores.

También ha sido un factor importante, aunque se trata de un fenómeno situado fuera del marco de la educación para el desarrollo, la crisis general del humanitarismo y el asistencialismo. Esta ha venido motivada por la constatación generalizada de sus insuficiencias como estrategia de intervención en los países del Sur, y por la aplicación por parte de las ONG humanitarias de enfoques más omnicomprensivos, en los que socorros de corto plazo y desarrollo a largo plazo se articulan de diversas formas.

1.1.2. La segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la educación para el desarrollo

La aparición en la agenda internacional del subdesarrollo, como problema del “Tercer Mundo” se produce con la irrupción de los nuevos estados poscoloniales y la creciente orientación de las organizaciones internacionales hacia estos países. Surge una mentalidad “desarrollista” que se extendió a los Gobiernos, a las organizaciones multilaterales, a las organizaciones no gubernamentales y a la opinión pública. Esto dio lugar a vastos programas de ayuda externa, como la “Alianza para el Progreso”, y a la promulgación en 1960 del “I Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo”, que incluía objetivos precisos de crecimiento económico. Es en la década de los sesenta cuando aparece la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) como tal, ya que los programas de ayuda de las dos décadas anteriores, como el Plan Marshall, se orientaban a la reconstrucción de posguerra o a consolidar las alianzas estratégicas de la Guerra Fría, y no tenían el desarrollo económico como objetivo ni como instrumento.

El desarrollismo que emergió en el decenio de los sesenta tuvo distintas fuentes. En el ámbito económico, las nuevas teorías del crecimiento “por etapas”. Éstas alegaban, a partir de unos supuestos pretendidamente “científicos”, que con las adecuadas aportaciones de capital, conocimiento y tecnología, todas las sociedades experimentarían un “despegue” económico y un rápido proceso de modernización conducente a la industrialización y la sociedad de consumo de masas, conforme al modelo de los países industrializados. En el ámbito político, el desarrollo se convirtió en un medio y un fin de las estrategias de construcción nacional y de legitimación política y social de los nuevos Estados poscoloniales. Para las elites gobernantes y los movimientos nacionalistas en el poder en muchos de los nuevos Estados la industrialización, la construcción de vastas infraestructuras y la creación de un moderno aparato estatal eran medios para romper con los vínculos económicos del colonialismo y lograr la autodeterminación nacional. En el ámbito ético y filosófico, por último, se produjo un notable avance de la doctrina social de la Iglesia y del compromiso de diversas confesiones con el cambio social.

Esta mentalidad desarrollista dio paso a nuevas ONG “de desarrollo”, surgidas *ex novo* o como evolución de las organizaciones misioneras o humanitarias clásicas. En su trabajo en el Sur, estas organizaciones adoptaron los “proyectos de desarrollo” y la participación comunitaria a partir de estrategias de autoayuda, como las herramientas básicas de intervención, adoptando un enfoque de largo plazo y dejando atrás el asistencialismo.

Es en este contexto en el que se configuró la educación para el desarrollo como tal. El punto de partida fueron las actividades de información relacionadas con los proyectos de las ONG y los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. La recaudación de fondos siguió siendo un objetivo importante, pero en estas actividades se puso énfasis en dar a conocer las circunstancias locales del medio en el que actuaban las ONG y las comunidades beneficiarias de la ayuda. Emerge un nuevo discurso que se distancia del asistencialismo, y

que insiste en la idea de “cooperación”, entendida como actividad a través de la cual “se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos”.

Este enfoque ha dado paso a una visión más amplia de la realidad del Sur y ha contribuido a dignificar a los beneficiarios de la ayuda, y a deslegitimar la imaginaria de la miseria en la que se apoyaban las campañas de recaudación. De hecho, esas campañas a menudo entraban en contradicción con las estrategias desarrollistas emergentes, y hay organizaciones que siguen experimentando esta tensión en la actualidad. Ahora bien, el enfoque desarrollista presupone que los proyectos de desarrollo se inscriben en una dinámica de modernización en la que no se pone en tela de juicio el modelo dominante, ni se identifican obstáculos estructurales al desarrollo de carácter transnacional. Como ha señalado Colm Regan, la cuestión central en este enfoque a menudo era la ONGD misma y el contexto inmediato de su acción (Regan 1994: 2).

Los mensajes y contenidos transmitidos por este enfoque de educación para el desarrollo tenían un carácter eurocéntrico. Por una parte, la aceptación acrítica de la experiencia del Occidente industrializado como único sendero transitable hacia el desarrollo. Por otra, la insistencia en la transferencia de las técnicas y conocimientos occidentales “modernos” a sociedades consideradas a priori “ignorantes” y “primitivas”. El mensaje predominante en este enfoque podría resumirse de la siguiente forma: los países industrializados deben facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades “atrasadas” dejen atrás la guerra, la anarquía y la pobreza, se “modernicen” y alcancen por sí mismas los niveles de bienestar de los países del Norte. Aforismos y expresiones como “en los países pobres hay mucha ignorancia y atraso, para que se desarrollen hay que darles educación”; “si les das un pescado, comerán un día. Si les das la caña, comerán todos los días”; o “hay que superar la ayuda y hablar de cooperación” serían, de forma muy simplificada, algunos de los mensajes “tipo” que caracterizan a esta segunda generación de la educación para el desarrollo.

Enfoques posteriores de la educación para el desarrollo han señalado las limitaciones de este enfoque “desarrollista”. Al obviar los problemas estructurales del desarrollo, este enfoque permite eludir la responsabilidad del Norte, considerando que el desarrollo es un problema limitado a los países que no han logrado alcanzar aún ese estadio. En lo que se refiere a las ONG, a menudo se presentan los proyectos de desarrollo fuera de su contexto general, con lo que se transmite el mensaje implícito de que el desarrollo se alcanzará simplemente llevando a cabo más y mejores proyectos a nivel local o “micro”, al margen de otros factores globales o “macro”. Este argumento es el que, a su vez, justifica las campañas de petición de fondos de las ONG.

1.1.3. La tercera generación: una educación para el desarrollo crítica y solidaria

A finales de los sesenta se inicia un periodo caracterizado por la aceleración del proceso de descolonización y el creciente activismo internacional de los países en desarrollo. En los países industrializados, la oposición a la guerra de Vietnam y la revolución antiautoritaria de mayo de 1968 generan un clima de gran efervescencia social e intelectual. Los nuevos movimientos sociales prestarán atención y apoyo a los Movimientos de Liberación Nacional, en cuyo entorno los países del Sur irán fraguando un nuevo paradigma sobre el desarrollo que desafió al eurocéntrico y occidental paradigma de la modernización. El nuevo paradigma de la “dependencia”, nacido en América Latina y desarrollado en otras áreas del Tercer Mundo, alegaba que el subdesarrollo no era un simple estadio de atraso, sino un rasgo estructural de las economías, las sociedades y los sistemas políticos de las sociedades del Sur, en las que el colonialismo y el neocolonialismo seguían teniendo una influencia determinante. Según este enfoque, el desarrollo de unos se lograba a costa del subdesarrollo de otros, a través de relaciones de explotación entre el “centro” y la “periferia”.

Este pensamiento, que ha tenido diferentes versiones y gradaciones, tuvo gran influencia en las estrategias internacionales de los países del Sur —organizados en el llamado “grupo de los 77”—, que desde los años sesenta optaron por políticas de industrialización acelerada y demandaron un “Nuevo Orden Económico Internacional” (NOEI) más justo, una organización más equitativa del comercio internacional a través de las Conferencias de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), y mejores términos en la financiación del desarrollo, a través de préstamos concesionales y un aumento del volumen y la calidad de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD).

Por otra parte, cuestiones como el crecimiento demográfico, el incremento de la pobreza y la marginalidad en el Tercer Mundo, el control de los océanos, los problemas de la energía y el deterioro ambiental adquirieron una importancia creciente. Ello ponía de manifiesto los mayores niveles de interdependencia internacional, y amplió notablemente la agenda del desarrollo y las relaciones Norte-Sur. En 1972, por ejemplo, se celebró en Estocolmo la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano —antecesora de la cumbre de Río de 1992— y se acuñó el término “ecodesarrollo” para definir estrategias de desarrollo compatibles con la conservación del entorno natural. En 1969 el “Informe Pearson”, encargado por el Banco Mundial, mostró que los enfoques y prácticas adoptados durante el “I decenio del desarrollo” habían sido fallidos, pues habían conducido a un patrón perverso de “crecimiento con pobreza”, en el que el crecimiento económico se vio acompañado por la pauperización de amplios sectores de la población, y por un agravamiento de la desigualdad Norte-Sur.

La teoría de la modernización, al constatar esas realidades, experimentó un “giro social” en el que se dio más énfasis a la lucha contra la pobreza, la redistribución de la renta y la satisfacción de las llamadas necesidades básicas. Naciones Unidas también incluyó objetivos sociales explícitos en el “II decenio de Naciones Unidas para el desarrollo” (1969-1979). En

los países desarrollados, las políticas de ayuda y cooperación se verán también impregnadas de un “reformismo global” impulsado, entre otros, por los partidos socialdemócratas, y que tuvo su expresión más acabada en el Informe sobre el Diálogo y la interdependencia Norte-Sur preparado por la Comisión Brandt.

En los años setenta, en definitiva, se define un nuevo escenario para la educación para el desarrollo, caracterizado por enfoques más críticos y una creciente toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica del Norte. Además los movimientos de renovación pedagógica — Iván Illich, Paulo Freire— incorporan estas cuestiones y ofrecen propuestas educativas y metodológicas muy innovadoras. También aparecerán y se consolidarán nuevos actores, como los comités de solidaridad, centros de investigación, ONGD críticas y organizaciones internacionales.

En este periodo la educación para el desarrollo dejó de estar centrada en actividades de carácter informativo, orientadas a la recaudación de fondos y a la difusión de iniciativas locales de desarrollo comunitario de las ONGD, dando paso a una concepción más crítica, compleja y diversificada. Esta nueva concepción fue impulsada por las ONGD, Naciones Unidas y los nuevos movimientos sociales. Se basó en el análisis de las causas estructurales del subdesarrollo —en particular los factores históricos y el pesado lastre del colonialismo y el neocolonialismo—. Se realizó una crítica de las políticas de desarrollo y de ayuda vigentes, en el marco de las interrelaciones entre el Norte y el Sur. También se resaltó la responsabilidad de los países del Norte en el injusto orden internacional. Asimismo, frente al eurocentrismo, se cuestionó la imposición de modelos occidentales de desarrollo. Por último, insistió en la necesidad de la acción nacional e internacional para modificar el *statu quo*.

Como consecuencia de estos cambios, en los años setenta se produce una verdadera explosión de iniciativas, desde las organizaciones de base hasta los organismos internacionales, orientadas a abrir los currículos escolares a los “problemas mundiales”, a reflejar en la educación las cuestiones del desarrollo y a incorporar las propuestas críticas, solidarias y emancipatorias de las corrientes de renovación pedagógica, de los movimientos sociales emergentes y de los nuevos enfoques del desarrollo. En este periodo se generaliza la denominación “educación para el desarrollo” (*development education*) en países como Holanda, Alemania, Francia, Reino Unido o Italia.

Una de las iniciativas más importantes, por la trascendencia de su contenido y la importancia del órgano que le dio vida, fue la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”, promulgada por la UNESCO en noviembre de 1974. Esta Recomendación instaba a los Estados miembros a promover la educación sobre las cuestiones mundiales. La Recomendación, que ha sido un punto de referencia para las ONGD y las organizaciones educativas especializadas en educación para el desarrollo, dio un notable impulso a la educación sobre “cuestiones mundiales”, sobre todo dentro de la educación formal, en el decenio 1975-85. En países como Holanda, Bélgica o el Reino Unido los

Gobiernos dieron respuesta a esta Recomendación y establecieron programas educativos e instancias gubernamentales para su puesta en práctica. Mencionaremos el programa de 1977 de cofinanciación de acciones de educación para el desarrollo y “Estudios Mundiales” — *World Studies*— de la agencia estatal de cooperación del Reino Unido (ODA, ahora DFID) y de Dinamarca (DANIDA); el “día de la educación mundial” en las escuelas belgas, celebrado desde 1985; y el “día del Tercer Mundo” de las escuelas francesas, creado por el Ministerio de Educación en 1981.

En esta época se define la educación para el desarrollo, sus contenidos y objetivos (Grasa 1990: 103):

- El “aprendizaje de la interdependencia”: la comprensión de las condiciones de vida de las naciones en desarrollo y las causas del subdesarrollo, desde una perspectiva global, que las relaciona con la situación y el papel internacional de los países industrializados.
- El fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones internacionales.
- Un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental, y la valoración del “desarrollo apropiado” para cada contexto, con dimensiones, más allá de lo económico, humanas, ambientales y culturales.
- La valoración del cambio social.
- El vínculo estrecho entre la transmisión de conocimientos (contenidos), el desarrollo de las aptitudes y la formación de actitudes y valores mediante procedimientos como el “enfoque socioafectivo”, para despertar la conciencia político-social, el compromiso y la acción transformadora.
- La coherencia entre fines y medios, desarrollando en el proceso educativo la participación y actitudes críticas. La importancia de la evaluación del proceso educativo.

1.1.4. La cuarta generación: la educación para el desarrollo humano y sostenible

La década de los ochenta estuvo dominada por el bipolarismo y la lógica de la confrontación. En 1989 se inicia un proceso de “aceleración de la historia”, en el que el sistema internacional experimenta transformaciones radicales, pasando a un “nuevo orden mundial”, dominado por la multipolaridad política y económica y la turbulencia e inestabilidad. En este periodo se han planteado nuevos retos, tanto conceptuales como organizativos y metodológicos, para la educación para el desarrollo. En lo que se refiere a sus contenidos, hay algunas dimensiones y contenidos de particular importancia: la crisis del desarrollo, los conflictos armados y la afirmación de la paz, la democracia y los derechos humanos, y las dimensiones no económicas —migraciones, tensiones culturales, problemática ambiental y de género—.

La crisis del desarrollo

La “crisis del desarrollo” se inició en torno a 1982, al desencadenarse la crisis de la deuda externa y se enmarca dentro de las profundas transformaciones de la economía mundial. Los años ochenta constituyeron una “década perdida” para los países del Sur en términos de pobreza, desigualdad y retroceso de los principales indicadores socioeconómicos de desarrollo. La crisis de la deuda, los programas de ajuste estructural del FMI y el Banco Mundial, y los crecientes problemas alimentarios —las hambrunas de África Subsahariana— han significado una dramática reversión del proceso de desarrollo y un fuerte desgaste de sus supuestos teóricos, acabando con la idea de que en el Sur podía esperarse un crecimiento económico *per se*, aunque fuera dependiente, desarticulado y con escaso dinamismo. El problema, para los países del Sur, dejó de ser cómo lograr un desarrollo autocentrado, equilibrado y equitativo y unas relaciones justas con el Norte (el NOEI), para pasar a ser, sencillamente, la supervivencia económica. Para ello, la recuperación del crecimiento económico y la reinsertión en el mercado mundial se convirtieron en factores claves para evitar el riesgo de quedar definitivamente marginados en las relaciones económicas internacionales.

En este contexto Naciones Unidas propone, en 1990, una nueva forma de entender el desarrollo —el “desarrollo humano”—, que mide los logros del desarrollo por su efecto real en la vida de la gente, en vez de utilizar los indicadores económicos convencionales.

Paz y conflictos

La década de los ochenta estuvo dominada por conflictos regionales —Afganistán, Angola, Mozambique, Oriente Próximo y sobre todo, Centroamérica— relacionados con la confrontación Este-Oeste, acompañados de la aceleración de la carrera de armamentos y el recrudecimiento del enfrentamiento bipolar en Europa. Baste recordar al respecto el despliegue de los misiles de alcance medio en Europa, la aparición de la doctrina de la “guerra nuclear prolongada”, y la ruptura de las negociaciones de desarme en 1983. En este contexto brotó un pujante movimiento pacifista en Europa, en cuyo seno la educación para la paz cobró un gran impulso. Paralelamente, el movimiento de solidaridad tuvo un fuerte auge en el apoyo de los movimientos insurreccionales de Nicaragua, Guatemala y El Salvador,

contra el régimen de *apartheid* y las intervenciones armadas surafricanas en los países del África Austral.

En el plano educativo, todo ello proporcionó la motivación y los contenidos adecuados para que la educación para el desarrollo, en paralelo a las campañas de solidaridad, tuviera un fuerte impulso en incorporar estas nuevas temáticas. En este periodo se produce un proceso de confluencia de la educación para el desarrollo y la educación para la paz.

La educación para la paz tuvo su origen a principios de siglo, al calor del movimiento de la Escuela Nueva, pero alcanzó especial relevancia en los años setenta, en el marco de la “Investigación para la Paz” (*Peace Research*) (Jares 1999). Las redes de investigadores y activistas que se crearon al amparo de este enfoque de las ciencias sociales tuvieron como objetivo, entre otros, la sensibilización e información y la creación de actitudes de compromiso y oposición a toda forma de violencia. En su entorno se generó un amplio movimiento de educadores por la paz. Si bien algunos se han centrado en las dimensiones individuales e intimistas del concepto de paz, otros han dado mucha relevancia en su quehacer educativo a los problemas del desarrollo y el conflicto Norte-Sur, así como a sus vinculaciones con el armamentismo, problemas todos ellos cuya resolución positiva sería ineludible para lograr la convivencia pacífica entre los pueblos y materializar la paz (Vriens 1990). En la medida en que el subdesarrollo es un factor de “violencia estructural”, según la concepción de Johan Galtung, se ha alegado que paz y desarrollo son dimensiones inseparables en la práctica educativa.

La dimensión de género

También la dimensión de género se incorpora en este periodo a los planteamientos sobre el desarrollo. Si bien los estudios sobre la situación de las mujeres en el Tercer Mundo y las relaciones entre mujer y desarrollo recibieron un fuerte impulso con la proclamación del Decenio de Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz (1976-1985), no es hasta finales de los ochenta cuando se incorpora el enfoque de género en el desarrollo. Más que integrar a las mujeres en el desarrollo, se trata de construir un nuevo paradigma de desarrollo que modifique las relaciones de poder basadas en la subordinación de las mujeres. Se trata de fortalecer la posición social, económica y política de las mujeres, de forma que éstas sean sujetos activos en la promoción del desarrollo (Argibay et al 1998: 19).

Las propuestas educativas para la coeducación o educación no sexista que se plantearon en los setenta adquieren, en este periodo, una cierta relevancia al cuestionar el modelo cultural dominante por ser profundamente androcéntrico y eurocéntrico. Se pone en tela de juicio el saber académico que ignora el papel de las mujeres, y las estructuras organizativas que sostienen valores y comportamientos sexistas. La educación para el desarrollo converge con la coeducación en la promoción de valores como la solidaridad, la participación, la justicia y la diversidad cultural sobre la base de la igualdad entre sexos. Entre sus objetivos cognitivos incluye un mayor conocimiento de los procesos de “empoderamiento” de las mujeres (Rowland, 1998) y la superación de estereotipos sexo-género, entre otros aspectos.

Medio ambiente y los límites del desarrollo

Uno de los factores que ha cuestionado más profunda y radicalmente los supuestos del desarrollo ha sido la constatación de sus límites ambientales. Ya en los años setenta, a partir de la publicación del Informe Meadows al Club de Roma, emergió el debate sobre los límites del crecimiento. Si en este momento se puso el énfasis en la contaminación y la conservación, en los ochenta se fue más lejos y se tomó conciencia de que, por sus costes ambientales, el modelo de desarrollo y el patrón de consumo de los países industrializados no es generalizable a toda la humanidad. En 1986 estas ideas fueron sintetizadas en el informe presentado a Naciones Unidas por una Comisión Internacional presidida por la primera ministra de Noruega, Gro Harlem Brundtland, conocido como el “Informe Brundtland”. En este informe se proponía una nueva definición del proceso de desarrollo, entendido como “desarrollo sostenible”. Éste se define como “el proceso que permite satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades”.

La educación para el desarrollo se reverdece e incorpora la noción de sostenibilidad y algunas de las estrategias metodológicas propias de la educación ambiental (juegos de simulación, estudios de casos, etc.). De igual modo, la educación ambiental, centrada hasta ahora en aspectos conservacionistas, incorpora una visión más amplia que la relaciona con el desarrollo.

Comercio justo y consumo consciente

Otro de los temas que ha adquirido una importancia creciente en esta década ha sido el comercio justo y solidario, que vincula la práctica del “consumo consciente” con la sensibilización y la educación para el desarrollo. La información sobre los productos que se consumen en el Norte, su lugar de fabricación y las condiciones de trabajo en que se producen se han convertido en un importante instrumento de sensibilización y educación para las ONGD. Los consumidores del Norte se muestran cada vez más reacios a comprar productos que han sido fabricados en condiciones de explotación inaceptables: utilización de mano de obra infantil, o el pago de salarios ínfimos que no permiten cubrir las necesidades más básicas. Uno de los desafíos de la educación para el desarrollo ha sido difundir estas situaciones, mostrando las conexiones entre el consumo en el Norte y las condiciones laborales en el Sur y la formación de consumidores más conscientes e informados, que ejercen su poder en la elección de los productos que compran.

Racismo y migraciones

Por último, el surgimiento del racismo y de brotes xenófobos en el Norte industrializado ha sido también uno de los fenómenos de finales de los ochenta. La constatación de los vínculos existentes entre pobreza, conflictos y migración por una parte, y las cuestiones que se plantean en las sociedades cada vez más multiculturales del Norte por otra, ha favorecido la aparición de la educación intercultural. Esta surge como propuesta educativa ante los conflictos que se producen en las sociedades multiculturales y su objetivo final es favorecer

el encuentro, intercambio y enriquecimiento mutuo. La educación para el desarrollo incorporará a sus preocupaciones esta dimensión, explicando las relaciones entre migraciones y desarrollo.

Diversificando la agenda: la confluencia de las educaciones “para”

La educación para el desarrollo, ante la dimensión integral de los problemas del desarrollo, enfrenta el desafío de incorporar en sus contenidos las dimensiones de otras “educaciones” que le son afines, ya que sólo de esta manera podrá ser un instrumento para el análisis crítico, la comprensión y la motivación a la acción frente a los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente.

La dimensión socioeconómica y política de las relaciones Norte-Sur y el desarrollo eran los temas centrales y casi únicos de la educación para el desarrollo “de tercera generación”. Los problemas ambientales, la crisis del desarrollo, los conflictos armados, los crecientes flujos migratorios, el racismo y la xenofobia, entre otros, se han configurado como grandes temas de la educación para el desarrollo en los años ochenta, ampliando notablemente la agenda del decenio de los setenta. (Macintosh 1994: 2-5, Bourn y Ohri 1996: 3-5). Como consecuencia de ello, la educación para el desarrollo ha ido convergiendo e incorporando enfoques y contenidos de las otras “educaciones” sobre problemas globales que se fueron configurando en la década de los ochenta y de la práctica de los movimientos sociales (pacifismo, ecologismo, antirracismo, defensa de los derechos humanos...): la “educación ambiental”, la “educación para los derechos humanos”, la “educación multicultural” y la “educación para la paz” (Greig et al 1991: 29, Mesa 1994: 22-26). Algunos autores señalan, por ejemplo, que es necesario impulsar una “educación para el desarrollo sostenible” que integra la educación para el desarrollo tradicional, con su énfasis en los problemas Norte-Sur, y la educación ambiental (Wade 1997: 36).

En la dimensión cognitiva, en definitiva, la educación para el desarrollo ha ampliado su agenda para favorecer una mejor comprensión de la interdependencia global y los nexos estructurales entre el Norte y el Sur, entre la vida cotidiana y las cuestiones “macro”. La interdependencia —que fue el concepto central de la Campaña Norte-Sur del Consejo de Europa de 1988—, y el desarrollo humano y sostenible serán las nociones claves de esta generación. Esta educación integra los problemas ambientales, los conflictos armados, la dimensión de género e interculturalidad y plantea los límites de la Ayuda Oficial al Desarrollo.

Además de diversificar la agenda temática de la educación para el desarrollo, muchas organizaciones han asumido que el cometido de la educación para el desarrollo ya no puede obviar el cuestionamiento de un modelo de desarrollo, en el Norte, depredador de los recursos y no sostenible. En este sentido se ha afirmado un nuevo discurso, en el que se sostiene que el cambio global depende tanto del Sur como del Norte. Ello supone cuestionar el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur, que no es social ni ecológicamente sostenible. La ayuda al desarrollo “tradicional” —esto es, los proyectos de desarrollo y la ayuda de urgencia

en situaciones de conflicto y de desastre— es necesaria y debe mejorarse su efectividad, pero el desarrollo global exige ir más allá de la ayuda y llevar a cabo cambios estructurales en el ámbito del comercio, la inversión, la deuda, los asuntos monetarios internacionales y la gestión del medio ambiente global (Smillie 1998: 24).

1.1.5. La quinta generación: la educación para la ciudadanía global

A mediados de los noventa, lo más significativo es la constatación de que la crisis del desarrollo ya no es sólo un problema del Tercer Mundo. Los países del Sur han quedado endeudados y empobrecidos, pero la crisis del Estado de bienestar en el Occidente industrializado, por un lado, y el fracaso de los regímenes del Este, por otro, muestran que la crisis del desarrollo es global y afecta, aunque de diferente forma, al conjunto del planeta. Ya no existen “imágenes objetivo” del desarrollo válidas ni en el Tercer Mundo ni el Primero, e incluso estas categorías han quedado obsoletas con el fin de la Guerra Fría (Lemaesquier 1987). Éste es el marco de referencia para los enfoques deconstructivistas del “posdesarrollo”, que han planteado una crítica radical al concepto de desarrollo, considerado altamente ideologizado, culturalmente occidentalizador y eurocéntrico, y económica, social y ambientalmente inviable, lo que supondría, según Pierre Pradervand, una completa revisión de lo que hasta ahora entendemos por educación para el desarrollo (Pradervand 1995: 109).

El principal desafío para el desarrollo, tanto en el Norte como en el Sur, es el acelerado proceso de globalización y privatización de la economía mundial, particularmente en el orden monetario y financiero. Este proceso tiene profundas implicaciones para la existencia del Estado nación. Los Estados nacionales están perdiendo el control de importantes esferas de actividad pública, como la política monetaria y otros instrumentos esenciales de la política económica. Esto significa que el contenido de la soberanía nacional y el papel del Estado nación como actor de las relaciones internacionales se diluye progresivamente en un vasto mercado global. La erosión de la soberanía del Estado y el proceso de desregulación de las economías nacionales se corresponde, además, con el creciente poder y movilidad de los actores transnacionales privados. Las corporaciones transnacionales y de fondos de inversión movilizan grandes montos de capital y desplazan de un lugar a otro las actividades productivas, lo que a menudo tiene profundos efectos desestabilizadores para la economía real, el empleo, el bienestar de la población y el medio ambiente, como han puesto de manifiesto las recientes crisis de México, Asia, Rusia o Brasil.

Al debilitar la soberanía nacional, los procesos de privatización y globalización económica cuestionan directamente la noción y la práctica de la democracia representativa. La paradoja es que la democracia se ha expandido y parece haber sido reconocida casi universalmente como la mejor forma de gobierno justo en el momento histórico en el que su eficacia como forma nacional de organización política comienza a ser cuestionada por las dinámicas de la globalización. Por otra parte, los procesos de exclusión social generados por la globalización atentán directamente contra la igualdad de derechos que está en la base de una concepción de la democracia con contenido social y económico, y no sólo político. Estos problemas afectan a todos los regímenes democráticos, pero son quizás más graves en las incipientes democracias de los países del Sur. Una década de ajuste estructural ha contribuido a debilitar al Estado, que se ha mostrado incapaz de ofrecer respuesta a las necesidades y demandas de la población.

Por otra parte, el proceso de globalización también implica tendencias a la fragmentación que erosionan “desde abajo” la noción de Estado nación: grupos sociales excluidos del mercado, grupos que reivindican su identidad nacional y su derecho a la diferencia ante dinámicas homogeneizadoras.

Estas realidades plantean un doble desafío. Por un lado, la creación de nuevos marcos de gobernanación global, fortaleciendo las instituciones y regímenes internacionales existentes, o creando otros nuevos. Por otro lado, dar a estas instituciones y regímenes carácter y contenido democrático, permitiendo la participación de los ciudadanos en los asuntos internacionales. La educación para el desarrollo de los noventa, como ha señalado Nora Godwin, es en este sentido una “educación para la ciudadanía global” (Godwin 1997: 15).

Desde la perspectiva de la educación para el desarrollo, estas dinámicas plantean retos formidables. En primer lugar, redefinir los contenidos de manera que permitan la comprensión crítica del fenómeno de la globalización. En segundo lugar, reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad, ahora en el ámbito global (Fien 1991). En tercer lugar, y en estrecha relación con las ONG, con los movimientos sociales y con las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales, promover una creciente conciencia de “ciudadanía global” y, a partir de ella, definir pautas de participación y acción ciudadana frente a estas dinámicas. La educación para el desarrollo de los noventa se ha configurado, por todo ello, como una “educación global frente a la globalización” (Garbutcheon et al. 1997: 26).

Al mismo tiempo, las esperanzas que se abrieron en este periodo de distensión sobre las oportunidades de desarme y reducción del gasto militar a favor del desarrollo se fueron desvaneciendo poco a poco. La obtención del “dividendo de la paz” no pudo lograrse ante el desencadenamiento de conflictos bélicos. Entre 1989 y 1997 estallaron 107 conflictos armados internos. Este tipo de conflictos tiene como principales factores causales y/o desencadenantes el nacionalismo y el etnonacionalismo y, en términos más generales, la búsqueda de autonomía y/o de independencia de grupos étnico-nacionales diversos y, más allá de las fracturas étnico-culturales, el fracaso o inexistencia del marco institucional y político que hizo o puede hacer viable un Estado multinacional. También son importantes factores causales las tensiones socioeconómicas de procesos de desarrollo fallidos y la crisis ambiental, especialmente cuando existen situaciones de pobreza y desigualdad y una aguda percepción social de privación relativa, unidas a las luchas por el control del Estado.

No es fácil comprender las causas y dinámicas de los conflictos de la posguerra fría, y ello es particularmente visible en el ámbito educativo, en el que las ONG y otros movimientos sociales no logran articular objetivos y mensajes claros. Ante la perplejidad y la falta de posiciones claras, es frecuente recurrir a estrategias asistencialistas y, en el plano educativo, a un discurso y una práctica más propia de la “primera generación” de la educación para el desarrollo que de enfoques posteriores.

Un ámbito en el que los cambios han sido particularmente visibles son las estrategias de intervención. La educación para el desarrollo ha estado cada vez más vinculada a las grandes campañas de incidencia política, cabildeo o *lobbying* sobre temas globales de las ONGD más evolucionadas. Campañas que intentan ir “de la protesta a la propuesta”, planteando cambios realizables a corto plazo y no sólo, como en el pasado, una crítica radical al orden vigente. Hay que señalar, en este marco, que se ha ido afirmando un enfoque más integral, en el que se pretenden lograr sinergias a través de la vinculación creciente entre investigación, movilización social, acción sociopolítica y educación para el desarrollo. En este ámbito han sido especialmente importantes las estrategias de trabajo en red, a través de redes locales, nacionales e internacionales (*networking*), que Internet ha hecho mucho más accesible, y el establecimiento de alianzas con otras organizaciones sociales (The Economist, 1999: 18).

En la vinculación creciente de la educación para el desarrollo y las actividades de incidencia política y *lobbying* han tenido un papel crucial las ONGD del Sur más evolucionadas, que han ido presionando a sus asociadas en el Norte para que abandonen paulatinamente la “cultura del proyecto” y reorienten sus actividades en ese sentido (Smilie 1993: 35). Más allá de proporcionar recursos financieros, las ONGD del Sur han demandado a las del Norte un papel más activo en la acción política para modificar las estructuras y las políticas que obstaculizan el desarrollo global, en ámbitos como la deuda, el comercio o el medio ambiente (Senillosa 1998: 47). Dos acontecimientos clave en este proceso fueron la adopción de la “Declaración de Manila sobre Participación Popular y Desarrollo Sostenible” de junio de 1989, preparada por los directores de 31 importantes ONGD del Sur; y la “Carta Africana para la Participación Popular y el Desarrollo” de 1990, conocida como “Declaración de Arusha”, en la que ONGD del Norte y del Sur abogaban por una mayor implicación de las ONGD de los países industrializados en la acción política. También fueron hitos importantes en este sentido los foros alternativos, realizados en paralelo a las Conferencias mundiales convocadas por Naciones Unidas y a las reuniones de organismos como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o, más recientemente, la Organización Mundial de Comercio.

En estos foros y declaraciones se ha ido afirmando la idea de que las ONGD del Norte y del Sur deben actuar de forma concertada, a través de redes nacionales, regionales y globales, y con una agenda estratégica común de cambio a todos los niveles. Dentro de esta agenda común emerge, no obstante, un cierto reparto de funciones: las ONGD del Sur se orientan a la movilización y el empoderamiento de los grupos más pobres y excluidos, y las ONGD del Norte se centran en campañas de presión política para modificar el patrón de “maldesarrollo” del Norte y las políticas que, desde los países industrializados, contribuyen a gestar y perpetuar unas relaciones Norte-Sur injustas.

Esto podría entenderse como una muestra de la madurez alcanzada por una educación para el desarrollo que, en los casos más evolucionados, ya se encuentra muy alejada de las tradicionales campañas de recaudación.

También se han impulsado nuevos métodos de sensibilización y educación, que han ido desde

el uso de los medios de comunicación y la cultura de masas —festivales de rock, producciones televisivas—, a las campañas institucionales. El amplio uso de Internet para la educación para el desarrollo ha sido la innovación más reciente en este ámbito.

Otra de las preocupaciones centrales de este periodo ha sido el análisis de los medios de comunicación. La revolución de las tecnologías de la comunicación no parece haber contribuido a mejorar la información y la comprensión de la realidad de los países en desarrollo por parte de la opinión pública de los países industrializados. Es cierto que la televisión global ha acercado esa realidad en sus aspectos más dramáticos —guerra, genocidio, catástrofes naturales, hambre, crisis económicas, desastres ambientales, Estados fallidos, corrupción, violaciones de los derechos humanos... — y con ello ha contribuido, a veces decisivamente, a gestar la conciencia global y el universalismo moral de los que se nutren las actitudes solidarias, la acción de las ONGD y el apoyo social a la cooperación al desarrollo (Ignatieff 1998: 28, Smillie 1998: 26).

Pero también puede afirmarse que la avalancha informativa de la revolución tecnológica, y en particular la televisión global, han acentuado algunos de los peores rasgos de las modernas tecnologías de la información: la desinformación por sobreinformación; la presentación de la realidad sin conexión con su contexto, en una sucesión de acontecimientos incoherentes y aparentemente aleatorios, que comienzan por sorpresa y terminan sin consecuencias visibles una vez que la atención de los medios se desplaza a otro lugar; la trivialización de las situaciones dramáticas, cada vez más entremezcladas con entretenimiento (el llamado *infotainment*) y la “televisión basura”; y lo más relevante de cara a la educación para el desarrollo es que, debido a la propia lógica de los medios, los países en desarrollo sólo aparecen asociados a situaciones negativas, y en muchas de ellas la intervención de los países industrializados —sea a través de los Gobiernos, las organizaciones internacionales, los cascos azules, o esos “héroes contemporáneos” que son los expatriados occidentales de las ONG— son presentados como solución, y en no pocas ocasiones como la única solución posible (Aguirre, 1999).

Este tipo de mensaje, que no es nuevo, pero que la revolución de las tecnologías de la comunicación ha hecho más ubicuo y omnipresente, refuerza una serie de estereotipos negativos sobre el Sur muy arraigados ya en el imaginario colectivo occidental. El mensaje predominante es que Occidente es el único que puede salvar a un Sur incapaz de gobernarse a sí mismo, de alimentarse a sí mismo, de salvarse a sí mismo del desastre al que le condenan la naturaleza, el atraso y la ignorancia (Smillie 1998: 27). Las consecuencias políticas son evidentes: desresponsabilizar al Norte de las situaciones de crisis en el Sur —el tratamiento informativo del genocidio ruandés, por ejemplo, reveló un asombroso grado de amnesia colectiva respecto a la historia colonial, a los permanentes intereses económicos y políticos de Occidente y su papel como suministrador de armas— y, en su caso, ayuda a legitimar nuevas intervenciones, a menudo revestidas de retórica humanitaria (Furedi, 1994).

Estos procesos tienen importantes implicaciones éticas, teóricas y prácticas para la educación

en general, y para la educación para el desarrollo en particular. En el terreno de los valores y las actitudes, ¿cómo combinar el universalismo ético y el valor de la solidaridad con la capacidad crítica necesaria para hacer frente a los estereotipos negativos?; en el ámbito cognitivo, ¿cómo facilitar los conocimientos necesarios para que los acontecimientos transmitidos por los medios puedan ser situados en su contexto social e histórico, y ser interpretados correctamente?. Lo más importante, ¿cómo lograr que los valores, las actitudes y los conocimientos contribuyan al compromiso, a la participación y al cambio?.

Estas no son, desde luego, preguntas nuevas para la educación para el desarrollo. Esos interrogantes son, como se indicó, los mismos que animaron su aparición hace ya más de cuatro décadas. Lo que sí es nuevo es el contexto internacional, que hace más difícil y, a la vez, más perentorio, encontrar respuestas.

1.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La educación para el desarrollo es un concepto amplio, dinámico, que abarca distintas dimensiones y ámbitos de actuación. La clarificación del concepto es una de las necesidades que se plantean cada vez más en los distintos foros y encuentros educativos. Desde los enfoques más reduccionistas, que consideran la ED como una educación sobre la ayuda al desarrollo, hasta los enfoques más amplios que consideran la educación global, que abarca todos los grandes temas de nuestro siglo.

La singularidad de la ED es su vinculación con el Sur. La ED ha de tener en cuenta los discursos y propuestas que se realizan sobre el Sur, y éste es un aspecto esencial que la distingue de otras educaciones “para”.

Nuestra propuesta de definición de la ED es la de un proceso educativo constante, que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible.

Es una educación sociopolítica que tiene como eje la justicia social y que trata de concienciar sobre las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, sus causas y consecuencias y el papel del Norte en construir estructuras más justas. Se basa en un planteamiento constructivista y sociohistórico. Se lleva a cabo en los ámbitos educativos formales y no formales.

En el ámbito formal, la ED es un elemento dinamizador y orientador de las prácticas docentes. No es un contenido más, sino una actitud ante la enseñanza, que concierne a temas, procedimientos y valores, requiere un aprendizaje activo, relaciones participativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y una visión crítica de los propios contenidos transmitidos (Marhuenda: 1994: 15).

La ED es una educación global, que tiene una estrecha relación con la calidad de la enseñanza de los sistemas educativos y con la estructura básica de los currícula que en ellos se ofrecen. La reforma del sistema educativo ha recogido estos enfoques en las llamadas “líneas transversales”.

Rasgos definitorios de la educación para el desarrollo

- Se enmarca en un planteamiento educativo no tradicional y que recoge las aportaciones educativas de Piaget, Vigotski, Bruner y la investigación-acción, entre otros.
- Es una forma de educación dinámica, que promueve la comprensión global, la formación de la persona y el compromiso en la acción participativa (pensar globalmente, actuar localmente).
- Es un proceso educativo que se produce a medio y largo plazo. Esto supone que las actividades puntuales (conferencias, un concierto, una exposición) sólo podrán considerarse una actividad de educación para el desarrollo si están enmarcadas en un programa más amplio de medio plazo que incluya otras acciones.
- Tiene una dimensión cognitiva (relacionada con la adquisición de unos conocimientos) y una dimensión de actitudes y valores que están intrínsecamente unidas. Los conocimientos y los valores no pueden separarse. Esto implica que el análisis de la realidad responde a una visión del mundo determinada.
- Proporciona unos criterios analíticos que permiten participar en la realidad local y establecer vínculos con el desarrollo global.
- Es una educación abierta a la participación activa y creativa y está orientada hacia el compromiso y la acción.

Se puede complementar con la sensibilización y la presión política.

- La sensibilización informa
- La educación para el desarrollo forma en conocimientos y actitudes
- La presión política se dirige al cambio de las políticas
- La investigación analiza y formula propuestas

Los objetivos de la educación para el desarrollo (basado en ARGIBAY, et al.1997: 24)

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
- Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser

conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.

- Fomentar la participación en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos como los bienes y el poder estén distribuidos de forma equitativa.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos (cognitivos, afectivos y actitudinales) que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.
- Favorecer el desarrollo humano sostenible en el nivel individual, comunitario-local e internacional.

Las dimensiones de la educación para el desarrollo

Dimensión cognitiva

Se trata de una mayor comprensión sobre las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, sus causas y consecuencias y el papel del Norte en construir estructuras más justas. Esto implica abordar problemáticas globales que relacionan el desarrollo con los derechos humanos, el medio ambiente, la paz, etc. Supone un análisis en profundidad sobre las causas de la desigualdad Norte-Sur y sus consecuencias y no sólo sobre sus manifestaciones: pobreza, hambre, catástrofes humanitarias.

Para ello es necesario promover la adquisición de una estructura conceptual básica sobre el desarrollo, desde un enfoque transversal que incluya conocimientos sobre economía, política, historia, antropología y medio ambiente, entre otros.

Dimensión de valores y actitudes

Promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad y la justicia social, y la adquisición de habilidades (la capacidad crítica, la empatía, la capacidad de argumentar, el trabajo en equipo, descodificar imágenes y mensajes.. etc.) que son esenciales para entender y enfrentarse, desde los valores de solidaridad, a los nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos que rigen el planeta.

No se circunscribe a ninguna área de conocimiento, sino que se relaciona con todas ellas, proponiendo enfoque globalizador y/o transversal que impregna todo el curriculum escolar.

Métodos

Tiene un enfoque global que relaciona el desarrollo, con los conflictos, los derechos humanos y el medio ambiente, entre otros.

Proceso activo y participativo

La ED concibe la enseñanza-aprendizaje como un proceso activo y participativo, en el que el docente actúa como facilitador en la construcción del conocimiento, partiendo de los intereses y centro de interés del alumnado.

Dimensión global

Analiza los diferentes aspectos de la realidad desde una dimensión global. Relaciona lo local con lo global. Utiliza enfoques metodológicos, integradores, que superan la mera información aislada o la simple enumeración de datos, estableciendo conexiones causales entre los diversos acontecimientos y realidades y elaborando un discurso explicativo de la realidad que interrelaciona la paz, los conflictos, los derechos humanos y el medio ambiente, entre otros.

Capacidad crítica

Promueve la capacidad crítica a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita desarticular prejuicios, tópicos y estereotipos, evitar los esquemas explicativos eurocéntricos, resaltando las diferencias en el Sur..

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Mariano (1999), “Los medios periodísticos y el espectáculo humanitario” en *Los desafíos de la acción humanitaria*, Barcelona, Icaria.

ALAM, Shahidul (1995), “The visual representation of Developing Countries by Development Agencies and the Media”, *The Development Education Journal* nº 3, junio, pp. 8-11

ARGIBAY, Miguel, Gema Celorio y Juan José Celorio (1996), *Juntamundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio. Guía didáctica de educación para el desarrollo*, Bilbao, Hegoa.

_____(1998), *De Sur a Norte. Vidas paralelas de las mujeres*, Bilbao, Hegoa.

Asamblea General del Comité de Enlace de las Organizaciones no Gubernamentales de Desarrollo europeas ante la CE. (1989), *Código de conducta: imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo*, Bruselas

BOURN, Douglas y Ashok Ohri (1996), “Race, culture and education. Development Education in the context of a multiracial society”, *The Development Education Journal* nº 6, invierno, pp. 3-5

CELORIO, Juan José (1995), “La educación para el desarrollo”, *Cuadernos Bakeaz* nº 9, junio

FIEN, John (1991), “Commitment to justice: a defence of a rationale for development education”, en *Peace, Environment and Education.*, Vol. 2 (4)

GARBUTCHEON, Michael, John Fien y Jane Williamson-Fien (1997), “Processes of

globalisation and (re)new(ed) emphases for global education”, *The Development Education Journal* nº 7, verano, pp. 31-33

GODWIN, Nora (1997), “Educatin for Development’ a framework for global citizenship”, *The Development Education Journal* nº 7, verano, pp. 15-18

GÓMEZ-GALÁN, Manuel y José Antonio Sanahuja (1999), *El sistema internacional de cooperación al desarrollo. Una aproximación a sus actores e instrumentos*, Madrid, CIDEAL

GRASA, Rafael (1990), “Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo”, en José A. Sanahuja (coord.), *Juventud, desarrollo y cooperación*, Madrid: Cruz Roja Española, pp. 97-107

IGNATIEFF, Michael (1998), *El honor del guerrero. Guerra étnica y conciencia moderna*, Madrid, Taurus

JARES, Jesús (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.

KORTEN, David C. (1987), “Third Generation NGO strategies; a key to people-centred development”, *World Development* (supplement), vol. 15

KORTEN, David C. (1990), *Getting to the 21th century: Voluntary action and the global agenda*, West Hartford (CO), Kumarian Press

LEMARESQUIER, Thierry (1987), “Prospects for Development Education: some strategic issues facing European NGOs”, en *World Development* vol. 15 supplement, pp. 201-211

MACINTOSH, Margaret (1994), “Development education and Environmental Education: Working together towards a common goal”, *The Development Education Journal* nº 2, diciembre

MESA, Manuela (ed.) (1994), *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*, Madrid, Editorial Popular

MESA, Manuela (1995), “Otras formas de cooperar: presión política y educación”, en *Papeles. Cuestiones internacionales de paz, ecología y desarrollo* nº 55, verano, pp. 45-55

MOXON, Don (s.f.), “Conceptos, enfoques e historia de la educación para el desarrollo”, Miguel Argibay et al., *Actas. I Congreso de Educación para el Desarrollo*, Bilbao: Hegoa, pp. 7-16

ORTEGA, Maria Luz (1994), *Las ONGD y la crisis del desarrollo*, Madrid, IEPALA/ETEA

PRADERVAND, Pierre (1995), "The wings of defeat: towards a new development education paradigm", en Colm Foy y Henny Helmich, *Public Support for International Development*, París, OCDE, pp. 109-121

REGAN, Colm (1994), "Non-Governmental Organisations and Development Education: Natural Allies?", *The Development Education Journal* nº 1, junio, pp. 2-5

ROWLANDS, Jo (1998), "El empoderamiento a examen", *Desarrollo y Diversidad Social*, pp.88-93.

SENILLOSA, Ignasi (1998), "A new age of social movements: a fifth generation of non-governmental development organizations in the making?", *Development in Practice* vol. 8 (1), febrero, pp. 40-53

SMILLIE, Ian (1993), "Trends and issues in the evolving relationships between the

SMILLIE, Ian (1998), "Optical and Other Illussions. Trends and Issues in Public Thinking About Development Co-Operation", en Ian Smillie y Henny Helmich (eds.), *Public Attitudes and International Development Co-operation*, París, OCDE, Consejo de Europa, pp. 21-40

The Economist (1999), "The non-governmental order", 11 de diciembre, pp. 18-19

UNESCO (1979), *Los problemas mundiales en la escuela. El papel de las Naciones Unidas*. Madrid: Atenas/UNESCO

UNESCO (1983), *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París: UNESCO

UNESCO (1987), *Didáctica sobre las cuestiones universales de hoy*. Madrid: Teide/UNESCO

VRIENS, Lennart (1990), "Peace education in the nineties: a reappraisal of values and options", en *Peace, Environment and Education*, (1), otoño

WADE, Ros (1997), "The Road from Rio: What Hope is there for education for sustainability?", *The Development Education Journal* nº 7, verano, pp. 35-36