

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: HACIA UNA REFLEXIÓN DESDE SUS CONCEPTOS Y APUESTAS

Rigoberto Solano Salinas¹

«(...) cela nécessite donc une rigueur intellectuelle dans le contenu, pertinence pédagogique dans la démarche, cohérence pluridisciplinaire dans la mise en œuvre. C'est aussi un acte pédagogique qui implique la construction de situations d'apprentissages permettant au public de comprendre. C'est enfin un acte éthique qui constitue à coup sûr une composante essentielle de l'éducation au Citoyen, dont le village est désormais la planète»²

"(...) Esto requiere un rigor intelectual en el contenido, la pertinencia en el proceso educativo, la coherencia pluridisciplinarias en la aplicación. También es pedagógico, comprende la construcción de situaciones de aprendizaje para que el público comprenda. Por último, es un acto ético sin duda un componente esencial de la educación para el ciudadano, que el pueblo es ahora el planeta"

Resumen

Este artículo es un informe de avance de la investigación "Educación para el Desarrollo: un estado del arte" que realiza, desde febrero de 2009 el Centro de Educación para el Desarrollo-CED, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, con el objetivo de hacer una lectura formal y crítica respecto a cómo se encuentran los desarrollos conceptuales, así como las prácticas y metodologías de la Educación para el Desarrollo (EpD) desde la mirada de diferentes organizaciones e instituciones en el mundo con el propósito expreso de enriquecer los saberes en esta materia y proponer a futuro un modelo de formación basado en tales reflexiones. Para este efecto, se presenta un primer análisis de los documentos, relacionados con la evolución histórica del concepto de EpD, y se plantean reflexiones futuras sobre otras preguntas propuestas en la investigación.

Palabras Claves

Educación para el Desarrollo (EpD), cooperación internacional, estado del arte.

Abstract

The Center of Development Education – CED of the Corporación Universitaria Minuto de Dios has been working on a research project on Development Education

1. Comunicador Social-Periodista. Especialista en Planificación y Administración del Desarrollo Regional. Investigador del Centro de Educación para el Desarrollo-CED. Ha participado como educador popular y coordinador de proyectos y consultorías relacionados con comunicación educativa con énfasis en Derechos Humanos, ciudadanía y equidad de género y en programas integrales de formación a población en situación de desplazamiento. Su producción investigativa gira en torno a temas como educación y conflicto escolar, así como sobre la relación entre comunicación y desarrollo, desde una perspectiva de complejidad.

2. Les ateliers du RED NORD-SUD (2000) Quelle éducation pour quel développement? Recuperado en: http://www.webpolygone.net/documents/frances/archives/1a_duc_d_vp.pdf



since February 2009 called "Development Education: A State of Art". This article is a report on the progress this research has made. The objective of this research is to do a formal and critical review regarding the current state of the conceptual developments as well as the practices and methodologies presented by the Development Education approach expressed by different organizations and institutions, with the final and explicit purpose of enriching our knowledge on the subject and suggest a future educational model based on these reflections. For this effect we present an initial analysis based on the documents related to the historical evolution of the Development Education concept and suggest further reflections around other questions this research must answer.

Keywords

Development Education, international cooperation, state of art.

Artículo

Recibido el 31 de agosto de 2009, aprobado el 15 de noviembre de 2009

1. Introducción: el contexto de la investigación

En la visión institucional se afirma que el Sistema Universitario UNIMINUTO será reconocido, entre otros aspectos, por "(...) su contribución al desarrollo del país a través de la formación en Educación para el Desarrollo", poniendo de manifiesto el compromiso social de una universidad que se piensa a partir de y actúa sobre las problemáticas de Colombia. En consecuencia, desde febrero de 2009, el CED³ se propuso realizar

un estado del arte que diera cuenta de la Educación para el Desarrollo (EpD) desde aspectos conceptuales y, por otra parte, desde sus prácticas y metodologías. Así, se formularon cuatro preguntas para emprender este objetivo: 1-¿Cuál es el origen y la evolución de la Educación para el Desarrollo?⁴, 2-¿Cuáles con los conceptos de desarrollo que subyacen a sus apuestas?⁵, 3-¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos que han orientado la EpD?⁶, 4-¿Cuáles son las diferentes estrategias a través de las cuáles se emprenden acciones de Educación para el Desarrollo? Para dar cuenta de esta investigación, se asumió un enfoque hermenéutico que en su diseño metodológico acude a la memoria documental y a la memoria viva (por medio de entrevistas estructuradas a expertos). En este artículo de avance se incluyen las primeras reflexiones sobre los hallazgos del análisis documental y se hacen unas reflexiones sobre las respuestas a la primera y segunda pregunta y se avizoran nuevos interrogantes desde los hallazgos hechos.

En primera instancia nos preguntamos: ¿Qué relación existe entre Educación y Desarrollo? Tal pregunta promete retos importantes si se tiene en cuenta que pueden encontrarse diferentes sentidos e intencionalidades desde lo que cada sujeto, organización o institución entienden tanto por desarrollo como por educación y qué surge del vínculo de ambas. Respecto al primero, como afirman Meira y Caride (2006):

El desarrollo, como tantas otras expresiones que sirven para denominar las realidades de la vida humana, a la que se describe y se interpreta en sus múltiples trayectorias civilizatorias forma parte de una «constelación semántica increíblemente poderosa» (Esteva, 2000, p.

3. Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO.

4. A partir de este cuestionamiento se pretende comprender cuáles son los antecedentes de la ED con el propósito de entender las diferencias, relaciones e interdependencias con otras apuestas de trabajo con ciudadanos y ciudadanas como lo son la Educación Popular y la Investigación Participativa.

5. Es evidente que cualquier discurso sobre desarrollo implica una apuesta ideológica respecto al modo en el que se organiza una comunidad o país. Por ende, dependiendo de las evidencias documentales y las entrevistas realizadas se realizará una caracterización de concepciones de desarrollo halladas en diferentes escenarios de la Educación para el Desarrollo.

6. En este sentido, se pretende identificar las bases pedagógicas de la Educación para el Desarrollo con el fin de entender las concordancias y disonancias entre diferentes prácticas pedagógicas de ED.



71) a la que han ido agregándose intereses muy dispares en los quehaceres sociopolítico y económico que rigen los destinos de nuestras sociedades. (Meira, P.A. & Caride, J.A., 2006, p. 2)

Si los conceptos de desarrollo son múltiples e incluso antagónicos, otro tanto ocurre con la educación, pues "con toda probabilidad, nunca como hoy tengamos una perspectiva tan extensa de los modos de educar y de educarse en sociedad" (Meira, P.A. & Caride, J.A., 2006, p. 3).

Al abordar los campos de conocimiento que indagan sobre la relación entre educación y desarrollo, y teniendo en cuenta las intencionalidades que subyacen, son perceptibles dos tendencias: en primer lugar, algunos autores asumen la relación entre Educación y Desarrollo desde la incidencia de factores como la alfabetización, el acceso, la cobertura y la pertinencia de los contenidos curriculares -en distintos niveles de educación- para tener éxito en el mercado; esta concepción está profundamente relacionada con las lógicas del desarrollo económico, enfoque que, aunque cuestionado por amplios sectores de las organizaciones sociales y la academia (Pacheco, J. F. 2005), aún sigue predominando en los discursos y acciones de quienes toman decisiones en los ámbitos público y privado; la segunda, Educación para el Desarrollo (EpD), se interesa por propiciar una formación para que las personas asuman de forma responsable el ejercicio de una ciudadanía global, comprometida, crítica y activa respecto a los problemas políticos, ambientales y culturales del mundo, más cercana a las propuestas del desarrollo humano. Nuestro estado del arte indaga sobre la segunda tendencia.

2. Sobre la cartografía de los documentos analizados

La búsqueda de memoria documental sobre Educación para el Desarrollo es una tarea similar a emprender un viaje con mapas nuevos, antiguos y otros dibujados a mano

alzada: aunque hay bibliografía explícita al respecto, existen otros documentos cuyo vínculo con la EpD no es tan evidente, pero resultan claves para comprender el recorrido que se hace en esta búsqueda. Teniendo en cuenta que la historia de la Educación para el Desarrollo está indisolublemente ligada a la evolución de las teorías y prácticas del desarrollo (Les ateliers du RED NORD-SUD, 2000) y sus protagonistas han sido ONG, entidades estatales y organismos multilaterales, nuestro estado del arte no se limita exclusivamente a documentos resultantes de procesos de investigación, sino que aborda otros tipos de producciones que puedan dar cuenta de las preguntas planteadas.

Ante este panorama y teniendo en cuenta que la investigación documental podría ser bastante amplia, se acotó, abordando cuatro grupos de textos:

1. Reflexiones sobre EpD desde la investigación.
2. Documentos de redes regionales de ONG.
3. Documentos de las Naciones Unidas relacionados con Educación para el Desarrollo.
4. Documentos de política pública que orientan la educación.

Para este artículo se analizaron treinta y tres textos, entre ellos nueve documentos de carácter científico, cuatro artículos no referenciados como producción investigativa (o de los que se desconoce el origen de la reflexión), diez documentos de organismos multilaterales, dos documentos oficiales (los dos planes decenales de educación en Colombia) y ocho documentos colectivos de redes de ONG. En términos territoriales, dieciocho documentos fueron producidos en Europa (de los que diecisiete se elaboraron en España y uno en Francia); tres de África (de oficinas regionales de UNESCO), uno de Asia y el Pacífico, tres de América Latina y los restantes atienden a resoluciones y recomendaciones de Naciones Unidas. Es



muy probable que con la realización de entrevistas a expertos pueda hacerse un mapeo más exacto de fuentes en regiones de las que sería preciso indagar para encontrar aportes desde otras latitudes.

3. Las respuestas (parciales) sobre los orígenes y la evolución del concepto de Educación para el Desarrollo

La configuración del concepto y la práctica de la Educación para el Desarrollo están directamente relacionadas 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. (Mesa, M. 2001)

En una primera instancia, podría pensarse que la Educación para el Desarrollo es un tipo de formación que tiene por objeto impulsar en las personas, organizaciones e instituciones procesos cognitivos, actitudinales y procedimentales que posibiliten el acceso de las personas a los beneficios del desarrollo. No obstante, considerando que definir el concepto de desarrollo es un problema cuyas respuestas tienen un marcado acento político, nos preguntaríamos: ¿cuál educación para qué tipo de desarrollo?

En general, los documentos analizados evidencian que la Educación para el Desarrollo es un concepto dinámico que ha cambiado a través del tiempo y los territorios, desde la historia, los saberes populares, los descubrimientos científicos, las transformaciones culturales y políticas, entre otros. El origen de la EpD está profundamente ligado a grupos e instituciones de la sociedad civil relacionados con la Cooperación Internacional (Argibay, M. & Celorio, G. 2005) como Organizaciones No Gubernamentales (ONG), iglesias de distintas confesiones, movimientos sociales y diferentes grupos de intelectuales; de otra parte, también se ha nutrido de diferentes declaraciones de Naciones Unidas sobre temas relacionados con desarrollo y educación.

En este sentido, en la mayor parte de documentos revisados, los autores españoles y de otros lugares de Europa coinciden en afirmar que la EpD ha tenido diferentes momentos y enfoques, desde sus orígenes hasta el momento, identificados en cinco generaciones (Mesa, M. 2001) que reflejan la evolución del concepto y sus respectivas prácticas, relacionadas con el contexto, los condicionantes históricos del desarrollo y la historia de las organizaciones no gubernamentales y los movimientos sociales alrededor del mundo quienes, como se ha afirmado anteriormente, han tenido un papel clave en el proceso, aún cuando también se relacionan algunas de las declaraciones de Naciones Unidas. Vale la pena indicar que si bien entre los diferentes autores existen algunas diferencias en cuanto a los tiempos y hechos históricos referidos, la siguiente clasificación propone el encuentro de varias fuentes.

1ª Generación: el enfoque caritativo-asistencial

Es preciso recordar que el concepto de "desarrollo" tiene su origen a finales de los años cuarenta y comienzos de los cincuenta en el contexto de la posguerra y el Plan Marshall para la reconstrucción de Europa. En ese entonces, tanto académicos como líderes mundiales de izquierda y derecha consideraban que la industrialización era la única forma de lograr el crecimiento económico, que a su vez revertiría en bienestar para la población en general; por ende, se consideraban "«atrasados» los pueblos que desconocían el modelo industrial de producción" (Argibay, M. & Celorio, G. 2005, pp 17).

Por ende, la cooperación internacional se daba de dos maneras: a) los gobiernos de las potencias mundiales ayudaban a sus pares del sur – aliados a los bloques socialista o capitalista – con ayuda financiera y/o técnica para implementar programas de industrialización, y b) diferentes organizaciones del norte que tenían contacto con las situaciones de pobreza y desigualdad en el sur, desarrollaban



proyectos de asistencia humanitaria que intentaban paliar las dramáticas situaciones de las diferentes comunidades del llamado "tercer mundo".

Desde los documentos producidos por Naciones Unidas durante esta generación vale la pena destacar el "Plan de Educación para la Cooperación y la Paz", propuesto por la UNESCO en 1953, en donde se crea una red de escuelas para:

(...) ampliar el conocimiento de los problemas mundiales y el espíritu de colaboración internacional, a través del estudio de otros pueblos o culturas, y a reforzar la comprensión y la defensa de los principios de los Derechos Humanos. El objetivo final es fomentar el desarrollo general de la educación al servicio de la comprensión internacional...

En cuanto a esta primera generación, lo más cercano a lo que actualmente se entiende como Educación para el Desarrollo se evidencia en las acciones de las organizaciones civiles de los países del norte (en su mayoría humanitarias y religiosas) que realizaban actividades de sensibilización y recaudación de fondos con ciudadanos de sus respectivos países con el fin de ejecutar en el sur proyectos que intentaban dar respuestas a las carencias materiales apremiantes de las personas, mediante la ayuda humanitaria. Estas campañas intentaban despertar sentimientos de compasión, mostrando en muchos casos a las personas del sur no como sujetos, sino como objetos impotentes y pasivos, transmitiendo implícitamente mensajes de que la solución radicaba en la ayuda otorgada desde el norte, sin referirse a las causas estructurales ni al contexto en que surgían tales situaciones, ignorando en muchos casos los procesos y esfuerzos de los actores y organizaciones locales. No obstante, según Manuela Mesa:

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". (Mesa, M. 2001).

De hecho, autores como Smillie (1998) indican que si bien en la actualidad algunas ONG que persisten en ese modelo incrementan sus ingresos por apadrinamientos entre personas del norte y el sur en al menos un cuarenta por ciento anual, mirar los problemas de desarrollo con una óptica semejante sería una gran "oportunidad perdida" para una Educación para el Desarrollo que intenta actuar sobre los problemas estructurales del orden mundial.

2ª Generación: el enfoque "desarrollista" y la aparición de la Educación para el Desarrollo.

Se le identifica de esta manera porque en la década de los años sesenta el tema del desarrollo irrumpe con mucha fuerza en la agenda política internacional, al parecer por cinco factores que se retroalimentaban entre sí: a) los planes de recuperación de la posguerra en Europa habían mostrado resultados de crecimiento económico positivos que se querían replicar en otras latitudes; b) desde la economía había surgido una corriente académica que proponía que el desarrollo se daba por etapas y "con adecuadas aportaciones de capital, conocimiento y tecnología, las sociedades tendrían un "despegue" económico y un proceso de modernización que les permitiría a los países pobres alcanzar el modelo de los países industrializados" (Mesa, M. 2001); c) los emergentes estados poscoloniales, una vez lograda la emancipación política, procuraban emprender acciones que les llevaran a generar economías propias que hicieran realidad su independencia; d) la guerra fría había pasado a una etapa de fortalecimiento de los diseños institucionales de los países alineados a los bloques socialista y capitalista, y e) en el campo religioso, iglesias de distintas confesiones manifiestan de manera más decidida su compromiso con el cambio social; por ejemplo, en la década de los años sesenta, la Doctrina Social de la Iglesia Católica tuvo uno de sus periodos más prolíficos, se publicaron cuatro encíclicas y el Concilio Vaticano II, que en general versan sobre temas como justicia social, derechos



de los trabajadores, desigualdad, progreso, entre otros.

En esta generación, desde los ámbitos gubernamental y multilateral surgen programas de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) como la "Alianza para el Progreso", de los Estados Unidos, y la promulgación en 1960 del "I Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo", por Naciones Unidas con objetivos precisos de crecimiento económico. De otra parte:

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 auto-ayuda, 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 han sido 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 ha seguido 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". (Mesa, M. 2001).

Dentro de los aportes más importantes de esta generación de Educación para el Desarrollo se encuentran: a) se amplía la mirada de los gobiernos y ciudadanos del norte frente a las condiciones político-económicas del sur y b) se dignifican los beneficiarios de la cooperación internacional como agentes

más activos de sus procesos de desarrollo. No obstante, el hecho de considerar que la transferencia de tecnologías y conocimientos de las sociedades industrializadas hacia las no industrializadas era fundamental para lograr su modernización refleja la carencia de una postura crítica respecto al modelo mismo que se propiciaba (EUA y Europa).

3ª Generación: Educación para el Desarrollo Crítica y Solidaria.

Esta generación se da en medio de un gran dinamismo político local y global caracterizado por importantes conflictos sociales: mientras en el norte (Europa y EUA) se daban movimientos como el de Mayo del 68 (Francia), el Movimiento por los Derechos Civiles y la oposición a la guerra de Vietnam (EUA), entre otros, en el sur se aceleraba el proceso de descolonización, se daba el surgimiento de movimientos de liberación nacional y se incrementaba el activismo internacional de los países en desarrollo (Baselga, Ferrero & Boni 2004). Así, en términos generales, desde diferentes opiniones tanto del norte como del sur, se cuestionaban los modelos políticos y económicos del orden global. En esta dinámica, desde América Latina y otras áreas del tercer mundo, surge el "Paradigma de la Dependencia", con autores como Celso Furtado, Samir Amín y Gunder Frank, quienes sostenían que: "La continuidad de un modelo injusto que basaba su riqueza en el empobrecimiento de otros, dependía de las decisiones económicas y políticas tomadas por los poderosos gobiernos e instituciones financieras del Norte" (Argibay & Celorio, 2005). Por ende, el desarrollo de los países del norte se lograba a expensas de la desigualdad, la pobreza y las injusticias del sur.

En estos tiempos turbulentos y prolíficos nace desde Latinoamérica lo que creemos es el paradigma y la piedra angular del modelo pedagógico de la Educación para el Desarrollo: la Educación Popular, surgida a su vez de la pedagogía de la liberación,

18



propuesta por el maestro brasileiro Paulo Freire (sus libros más conocidos en este periodo son *Educación como Práctica de la Libertad*, en 1967, y *Pedagogía del oprimido*, en 1968), quien después de analizar las relaciones de enseñanza-aprendizaje desde una mirada ética y humana concluye que éstas tienen implícito un esquema de poder que sostiene la desigualdad entre quien sabe y quien ignora, entre quien tiene la palabra y a quien se le niega (una relación entre opresores-oprimidos); también cuestiona la pertinencia y orientación de los contenidos del proceso educativo, pues lo importante no es cuánto se sabe (Educación bancaria) sino para qué se sabe. Los anteriores argumentos denuncian un sistema opresor que fundamenta su plataforma ideológica en la educación. Ante estas circunstancias, Freire y el movimiento de educación popular que se genera en todos los países del sur durante las décadas siguientes proponen una educación liberadora, que reconozca y valore los saberes populares y no exclusivamente científicos de los educandos por medio de una educación dialógica; una que problematice el conocimiento en sí mismo desde la cotidianidad, una educación que contribuya a liberar tanto a opresores como a oprimidos –Freire advierte que nadie libera a nadie ni nadie se libera a sí mismo, sino que hombres y mujeres se liberan en comunión- de las injusticias del sistema. Son muchos los puntos de encuentro entre Educación para el Desarrollo y Educación Popular pues en esencia ambas implican pedagogías comprometidas con el cambio social, comparten la concienciación como fundamento de la libertad y la lucha contra las injusticias sociales y en ambos casos optan por tener una perspectiva global en los análisis políticos y económicos (POLYGONE-Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular, 2003).

De otra parte, en la década de los setentas emergen diferentes organizaciones civiles que comienzan a proponer en la agenda global el tema ambiental como un aspecto fundamental del desarrollo. En 1972 se

celebró en Estocolmo la Conferencia de Naciones sobre medio Ambiente Humano y se acuñó el concepto de “Ecodesarrollo” para implementar estrategias de desarrollo teniendo en cuenta el medio ambiente, ya que el informe Pearson en 1969 demostró que los enfoques y prácticas en el primer decenio del desarrollo habían conducido al crecimiento con pobreza y a agravar la desigualdad entre norte y sur. De otra parte, los años setentas definen un nuevo escenario de la EpD caracterizado por enfoques más críticos y toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica del Norte desde el análisis de las causas estructurales del “subdesarrollo”, en la crítica a las políticas y ayudas vigentes, como también en la imposición de modelos occidentales de desarrollo. Como se afirma en la Declaración de Estocolmo:

(...)En los países en desarrollo, la mayoría de los problemas ambientales están motivados por el subdesarrollo. Millones de personas siguen viviendo muy por debajo de los niveles mínimos necesarios para una existencia humana decorosa, privadas de alimentación y vestido, de vivienda y educación, de sanidad e higiene adecuadas. Por ello, los países en desarrollo deben dirigir sus esfuerzos hacia el desarrollo, teniendo presente sus prioridades y la necesidad de salvaguardar y mejorar el medio ambiente. Con el mismo fin, los países industrializados deben esforzarse por reducir la distancia que los separa de los países en desarrollo. En los países industrializados, los problemas ambientales están generalmente relacionados con la industrialización y el desarrollo tecnológico (UNESCO, 1972).

En esta década, la UNESCO (1974) publica una de las declaraciones más significativas en cuanto a la evolución de la Educación para el Desarrollo, la “Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales”, pues allí se evidencian varios de los avances alcanzados por los movimientos sociales, ONG y académicos en cuanto a “ampliar la mirada” sobre la relevancia de la educación con respecto a los problemas del desarrollo



y reivindicando su condición local-global, como se evidencia a continuación:

(...) la palabra "educación" designa el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos. Este proceso no está limitado a una actividad determinada.

(...) los términos "comprensión", "cooperación" y "paz internacional" deben considerarse como un todo indivisible, fundado en el principio de las relaciones amistosas entre los pueblos y los Estados que tienen sistemas sociales y políticos diferentes, así como en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. En el texto de la presente Recomendación, las diversas connotaciones de esos términos se sintetizan a veces en una expresión sucinta: "educación para la comprensión internacional".

Si bien en la declaración referida no se hace una alusión directa a la Educación para el Desarrollo, resulta importante, por cuanto allí pone de manifiesto algunos de los temas orientadores de los posteriores desarrollos conceptuales y de contenidos de la misma, que serían incorporados en diferentes currículos de los países adscritos a Naciones Unidas.

Al hacer un balance a la tercera generación, la Educación para el Desarrollo Crítica y Solidaria, es importante resaltar cuatro aspectos: a) la atmósfera crítica tanto en el norte como en el sur con respecto a los órdenes local y mundial; b) la renovación educativa desde la pedagogía social, crítica y de la liberación, provenientes de Latinoamérica y Estados Unidos, que inciden directamente en la forma en que educadores de todo el mundo abordan tanto sus prácticas pedagógicas como los problemas mundiales y locales del desarrollo desde los currículos escolares y en la educación no formal con propuestas críticas, solidarias y emancipadoras; c) la visibilización de lo ambiental como un tema importante tanto en la educación como en el desarrollo, y

d) la incorporación de los tres postulados anteriores en los mandatos sobre educación emitidos por las Naciones Unidas. En palabras de la CONGDE, refiriéndose a esta generación: "La educación para el desarrollo se concibió como el inicio de un proceso de información y sensibilización para alcanzar finalmente una mayor concienciación" (Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España, 2004).

Justamente la concienciación se propone, entre otros aspectos, entender a las personas como sujetos-protagonistas, comprender las interdependencias nortesur, tener una mirada crítica respecto al modelo occidental para pensar mejor en el "desarrollo apropiado" (Grasa, 1990), es decir, incorporando las dimensiones cultural y ambiental de cada contexto, propiciar procesos coherentes entre fines y medios y asumir los problemas como posibilidades de aprendizaje y escenarios de acción política para liberarse y transformar la realidad.

4ª Generación: La Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.

En el ámbito académico y de la cooperación para el desarrollo, a los años ochenta se les suele denominar "la década perdida"; las razones son diversas:

Los años ochenta, en efecto, constituyeron una "década perdida" en términos de pobreza, desigualdad y retroceso de los principales indicadores socioeconómicos de desarrollo. (...) los programas de ajuste estructural del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, y los crecientes problemas alimentarios -las hambrunas del 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, en otras palabras, dejó de ser cómo lograr un desarrollo autocentrado, equilibrado y equitativo y unas relaciones justas con el Norte (el Nuevo Orden Económico Internacional), para pasar a ser, sencillamente, la supervivencia económica, la recuperación del crecimiento



a cualquier precio -de hecho, los programas de “ajuste estructural” aplicados para recuperar el crecimiento han tenido un altísimo coste social-, y la reinserción en el mercado mundial y las dinámicas de la globalización, evitando el riesgo de quedar definitivamente marginados en las relaciones económicas internacionales. (Baselga, Ferrero & Boni 2004).

De otra parte, en diferentes países del sur se desarrollaban tanto guerras entre países fronterizos (Irán-Irak), como conflictos armados internos (varios países de centro y Suramérica, así como en África) en muchos casos apoyadas financiera y militarmente por las grandes potencias que protagonizaban la guerra fría (Estados Unidos y la Unión Soviética), incrementando la crisis humanitaria, así como la pobreza y desigualdad en el mundo. Ante esta situación y las amenazas del uso del poder nuclear con fines destructivos, ONG y movimientos sociales de diferentes lugares del mundo comenzaron a hacer énfasis en la importancia de emprender acciones educativas orientadas hacia la promoción de la no violencia y la paz.

Además, durante los años ochenta se agudizaron distintos problemas ambientales, lo que puso al medio ambiente de nuevo en la agenda internacional. Es así como las Naciones Unidas promulgan en 1982 la Carta Mundial de la Naturaleza, que evidencia una posición más comprometida respecto al equilibrio ambiental, pues “En los procesos de adopción de decisiones se reconocerá que no es posible satisfacer las necesidades de todos a menos que se asegure el funcionamiento adecuado de los sistemas naturales” y también establece una relación clara de este equilibrio con los procesos de desarrollo: “En la planificación y realización de las actividades de desarrollo social y económico, se tendrá debidamente en cuenta el hecho de que la conservación de la naturaleza es parte integrante de esas actividades. (...) Al formular planes a largo plazo para el desarrollo económico, el crecimiento de la población y el mejoramiento de los niveles de vida se tendrá

debidamente en cuenta la capacidad a largo plazo de los sistemas naturales para asegurar el asentamiento y la supervivencia de las poblaciones consideradas, reconociendo que esa capacidad se puede aumentar gracias a la ciencia y la tecnología”. (ONU, 1982)

Esta década, además de estar signada por la guerra, la pobreza y la desigualdad, también presencié diferentes catástrofes naturales como terremotos y otras ocasionadas por los seres humanos, como diferentes vertimientos de petróleo en el mar, los incrementos en la contaminación ambiental y el accidente nuclear de Chernóbil, en 1986, que dejó grandes temores acerca de la relación entre el ambiente, el desarrollo y el futuro de la humanidad. Precisamente, en 1987 la Comisión Mundial Para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU (1987) dio a conocer el documento “Nuestro Futuro Común”, conocido como el informe Brundtland, que da cuenta de ideas socialmente difundidas en la actualidad, pero reveladoras a finales de la década de los 80’s como que los problemas ambientales dejan de ser asuntos de interés local o nacional para ser de relevancia y acción global; que separar los conceptos de medio ambiente y desarrollo es imposible; y que el desarrollo no se trata de que los países del sur sigan los modelos y recetas del norte, pues la degradación ambiental es consecuencia tanto de las carencias de la pobreza como de los excesos de la riqueza, por lo que resulta urgente buscar otros caminos. Finalmente este informe es célebre por acuñar la definición del desarrollo sostenible como “aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones” (ONU, 1987), concepto que fue rápidamente adoptado por diversas organizaciones sociales, gobiernos y sectores académicos.

Hacia 1989 se inicia un proceso de “aceleración de la historia” (Mesa, 2001), en el que el sistema internacional experimenta transformaciones radicales (por ejemplo la caída del muro de Berlín, que marca el



fin de la Guerra Fría), dominadas por la multipolaridad política y económica, la inestabilidad y el escepticismo creciente hacia la idea de desarrollo. Refiriéndose a esta generación de la EpD, Pilar Baselga y otros afirman que:

(...) lo más significativo es la constatación de que la crisis del desarrollo ya no es sólo un problema del Tercer Mundo. Los países en desarrollo, es cierto, han quedado endeudados y empobrecidos, pero la crisis del "Estado del bienestar" en el Occidente industrializado, por un lado, y el fracaso de los regímenes de planificación central 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).

Este es el marco de referencia para los enfoques deconstructivistas del "post-desarrollo", 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) (Baselga, Ferrero & Boni 2004).

Considerando que los años ochenta fueron un periodo en el que surgieron múltiples problemas, en el que ya no se creía en modelos ideales de desarrollo, surgieron desde las ONG y otras organizaciones civiles nuevos enfoques y contenidos desde otras educaciones como la "Educación ambiental", la "Educación para los derechos humanos", y la "Educación para la paz", entre otros. Esta atomización temática aparentemente relacionada con la multipolaridad a la que se enfrentaba la sociedad mundial, si bien pudo favorecer la profundización en diferentes tipos de conocimientos y técnicas de enseñanza-aprendizaje respecto a los contenidos de temas relacionados profundamente con la cuestión del desarrollo, es probable que favoreciera la pérdida de una perspectiva que relacionara de manera integral los mismos.

En cuanto a la EpD, otros conceptos que adquieren un papel estratégico son los de "Interdependencia" y "Desarrollo Humano y Sostenible" puesto que "(...) ya no se trata de «ayudar» al Sur a industrializarse para generar un despegue económico insostenible sino de reconocer que la interdependencia nos obliga a buscar una renovación del conjunto de la «Aldea Global» y de las complejas redes de relaciones que en ella existen" (Argibay, M. & Celorio, G. 2005). Así, muchas organizaciones e instituciones asumen nuevos discursos en los que sostienen que el cambio global depende tanto del norte como del sur y que la ayuda al desarrollo es necesaria y debe mejorar su efectividad, pero deben llevarse a cabo cambios estructurales en los ámbitos de la ciudadanía, el comercio, la inversión, la deuda externa, los asuntos monetarios internacionales, la democracia y la gestión ambiental en una escala que va de lo local a lo global.

Específicamente en Europa, la Educación para el Desarrollo cobra cada vez más fuerza, "no deja de crecer y perfeccionar sus métodos e instrumentos de trabajo" (Argibay, M. & Celorio, G. 2005), pues se fortalecen organizaciones sindicales agrícolas e industriales, se generan exposiciones, campañas de solidaridad e intercambios culturales y comienzan a emprenderse acciones de denuncia de explotación laboral en el mundo para generar conciencia sobre políticas de producción locales que no contribuyan al mantenimiento de las desigualdades en el sur.

5ª Generación: Educación para la Ciudadanía "Global" o "Universal"

Si bien los diversos autores consultados coinciden en afirmar que desde los años noventa hasta nuestros días, podemos hablar de una EpD de 5ª generación, entendida como Educación para la Ciudadanía "Global" o "Universal", valdría la pena sugerir que nos encontramos, parafraseando al profesor catalán Rafael Grasa, ante una generación de Educación para el Desarrollo en época de crisis y relativismos. Las razones de



esta sugerencia son diversas: cambios en el panorama geopolítico, en las apuestas ideológicas de las organizaciones de la sociedad civil y de los movimientos sociales y en la influencia de los medios de comunicación y de las corporaciones multinacionales, entre otros.

Durante los años noventa, si bien se creía que con el fin de la Guerra Fría (1989) los conflictos armados de la década del ochenta disminuirían, lo cierto es que:

(...) las esperanzas de desarme y de obtención del llamado "dividendo de la paz" se han desvanecido ante la oleada de conflictos bélicos, la mayor parte de ellos internos, que se han desencadenado en la posguerra fría. 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, en el fracaso o inexistencia del marco institucional y político que hizo o puede hacer viable un Estado multinacional. También son importantes como 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 (Baselga, Ferrero & Boni 2004).

Estas situaciones exhortan a las Naciones Unidas a orientar acciones que reivindiquen la importancia de la educación para la solución de los problemas globales del desarrollo. En consecuencia, en 1990, en Jomtien (Tailandia) la UNESCO hace la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en donde se hace un especial énfasis en temas como la integralidad del aprendizaje (referida tanto a aspectos cognitivos como axiológicos), que:

(...) abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para

que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo. (UNESCO, 1990)

Hacia 1991 la UNICEF publica "Educación para el Desarrollo", que es un Informe de la Consulta hecha en Thonon-les-Bains, Francia, en el que participaron 19 Comités Nacionales de UNICEF con el propósito de coordinar acciones para que la organización lanzara la Educación para el Desarrollo como un campo particular de sus acciones con el propósito de incorporar el civismo constructivo global, como concepto a trabajar dentro de los contenidos de las escuelas del mundo. Desde los hallazgos de la exploración bibliográfica de esta investigación, este es uno de los primeros documentos de la ONU en los que se utiliza la expresión Educación para el Desarrollo. Este texto incluye la razones por las que es importante promover la EpD (UNICEF, 1991): a) para "desarrollar sentimientos de solidaridad y de interdependencia global"; b) "acrecentar la toma de conciencia y la apertura de espíritu, estimular el sentido de lo urgente, el sentido de responsabilidad individual"; c) por "la necesidad de conocer y hacer comprender los principales problemas sociales, económicos y ecológicos actuales, estudiar lo relacionado con la justicia y los derechos humanos, desarrollar el sentido de responsabilidad social"; y d) "La necesidad de suministrar información precisa y actualizada sobre los países en desarrollo, ser conscientes de las similitudes y diferencias, promover la igualdad dentro de las naciones y fuera de ellas".

De otra parte, se hacen planteamientos sobre las tres dimensiones que le darían soporte a la Educación para el Desarrollo en el contexto educativo: a) el espacio, entendiendo que lo que sucede en un lugar del mundo repercute en otros territorios,



b) el tiempo, pues “nada sucede fuera de tiempo. Cada acontecimiento hunde sus raíces en algo que ya se produjo y a su vez influenciará las situaciones futuras” (UNICEF, 1991), y c) la totalidad, pues “es imposible dividir a un ser humano, una situación o un acontecimiento”, pues nuestra condición humana implica la multidimensionalidad, es decir, relaciones económicas, biológicas, ambientales, políticas y culturales.

En Educación para el Desarrollo, la UNICEF propone seis temas globales “con el fin de dar libertad a los responsables de educación (...) para determinar los propios campos de acción” (UNICEF, 1991). Estos son: a) interdependencia, es decir, “comprender la naturaleza sistémica del mundo”, b) conflicto/resolución de conflictos, entendido como “comprender la naturaleza, causas y manifestaciones de los conflictos, buscar los medios para lograr consensos, discutir la paz a distintos niveles y reflexionar sobre los medios necesarios para conseguirla”, c) justicia social, entendido como la capacidad de “examinar el comportamiento, las estructuras y los sistemas que intensifican o anulan la capacidad de los individuos y los grupos para alcanzar su plenitud o participación activa en la edificación de sus sociedades” d) futuros, para que la persona sea “...capaz de imaginar futuros probables, posibles y deseables comprendiendo que cada uno de nosotros tiene algo que decir de las fuerzas que forjan nuestro futuro para participar activamente...”, e) imágenes y percepciones, relacionadas con “examinarse a sí mismo, observar a los demás, las relaciones y comportamientos sociales para comprender que nuestra visión de mundo no es la misma para todos, ser sensible a las percepciones ajenas y reconocer los estereotipos y actitudes egoístas para evitarlas”, y finalmente, f) cooperación, a fin de “ser conscientes que en un contexto de cooperación los objetivos del individuo se realizan cuando se alcanzan los objetivos de los demás, y aprende que la competencia y el ascenso personal perjudican a una persona con respecto a otra”. Estos temas aluden

a la formación para la ciudadanía global, entendida como la formación de las personas “no tanto en los aspectos relacionados con el «civismo», que también, como en su preparación para la participación política activa y responsable en la construcción de sociedades plenamente democráticas” (Educación para la ciudadanía. (s.f). En Diccionario de educación para el desarrollo pp. 122-123).

En cuanto a otros documentos producidos en la década de los años noventa hasta nuestros días, las Naciones Unidas parecieran hacer un viraje en el que se muestra más preocupación por la relación entre medio ambiente y desarrollo que por la formación en ciudadanía global, en los términos descritos anteriormente; valdría la pena preguntarse si este viraje tiene relación con la atomización temática que se proponía en un apartado anterior. Aún cuando es perceptible un resurgimiento de una mirada integral del desarrollo con la “Declaración de Río de Janeiro” y “La Carta de la Tierra”, la educación global resulta algo difusa en el “Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible” (en adelante EDS). Refiriéndose a este asunto, Miguel Argibay y Gema Celorio afirman que “(...) Las funciones de los organismos supranacionales han cambiado y ponen en evidencia su falta de neutralidad. La modernización se revela injusta en el plano jurídico, económico y social.” (Argibay, M. & Celorio, G. 2005).

La Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992) continúa en la línea de los documentos que resaltan la importancia del equilibrio, teniendo en cuenta las escalas local-global, pero además agrega elementos como la relación explícita entre pobreza y desarrollo sostenible; como se afirma en la declaración: “Todos los Estados y todas las personas deberán cooperar en la tarea esencial de erradicar la pobreza como requisito indispensable del desarrollo sostenible, a fin de reducir las disparidades en los niveles de vida y responder mejor a las





necesidades de la mayoría de los pueblos del mundo" (ONU, 1992, principio 5). La Carta de la Tierra (ONU, 2000), publicada ocho años después, es probablemente el documento de Naciones Unidas que propone la visión más integradora de los conceptos que fundamentan lo que los autores europeos denominan la EpD de 5ª Generación, pues aunque en apariencia plantea reflexiones desde lo ambiental, entraña muchos asuntos relacionados con el ejercicio político local-global (el subrayado es del autor):

(...) Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. En torno a este fin, es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras.

(...) Los patrones dominantes de producción y consumo están causando devastación ambiental, agotamiento de recursos y una extinción masiva de especies. Las comunidades están siendo destruidas. Los beneficios del desarrollo no se comparten equitativamente y la brecha entre ricos y pobres se está ensanchando. La injusticia, la pobreza, la ignorancia y los conflictos violentos se manifiestan por doquier y son la causa de grandes sufrimientos...

(...) Debemos darnos cuenta de que, una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más.

(...) Para llevar a cabo estas aspiraciones, debemos tomar la decisión de vivir de acuerdo con un sentido de responsabilidad universal, identificándonos con toda la comunidad terrestre, al igual que con nuestras comunidades locales. Somos ciudadanos de diferentes naciones y de un solo mundo al mismo tiempo, en donde los ámbitos local y global, se encuentran estrechamente vinculados. Todos compartimos una responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la familia humana y del mundo viviente en su amplitud. (ONU, 2000),

En el mismo año 2000, unos meses después de la publicación de la Carta de la Tierra, la Asamblea de Naciones Unidas lanza la Declaración del Milenio, que plantea ocho

objetivos estratégicos (conocidos como ODM) para la erradicación de la pobreza y el hambre en el mundo para el año 2015. Es preciso anotar que los Objetivos de Desarrollo del Milenio no incorporan la EpD de manera explícita; es más, desde una mirada crítica, pareciera que los ODM intentan dar solución a algunas de las consecuencias del "mal desarrollo" (pobreza, hambre, carencias de educación básica, inequidad de géneros, problemas ambientales, entre otros), mas no a algunas de las causas estructurales que propone la Educación para el Desarrollo (orden mundial injusto, desigualdad en las relaciones nortesur, falta de una cultura de paz, consumos insostenibles, falta de democracia en las instancias de gobernanza global como FMI y Banco Mundial, la necesidad de un comercio justo entre los pueblos, entre otros).

En el año 2002, por medio de la resolución 57/254, la ONU declara que entre 2005 y 2014 será el Decenio de las Naciones Unidas de la EDS y le es conferida a la UNESCO esta misión en todo el mundo. En términos generales la declaración (el subrayado es del autor):

(...) consiste en integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todas las facetas de la educación y el aprendizaje. Esta iniciativa educativa fomentará los cambios de comportamiento necesarios para preservar en el futuro la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía, y para que las generaciones actuales y venideras gocen de justicia social. (UNESCO, 2002)

Es importante resaltar que, en términos generales, los anteriores apartados de la declaración aluden a una integración de conocimientos, desde el desarrollo sostenible, a las facetas de la educación y el aprendizaje ya existentes dejando de soslayo la posibilidad de construir procesos pedagógicos de transformación respecto a la conciencia sobre la relación entre medio ambiente y economía, es decir, respecto a cómo entendemos políticamente el sistema mundial. En otro apartado de la declaración

se plantea que la ONU "(...) Alienta a los gobiernos a que consideren la posibilidad de incluir (...) medidas para aplicar el Decenio en sus respectivos sistemas y estrategias educacionales y, cuando proceda, en sus planes nacionales de desarrollo" (UNESCO, 2002). Afirmaciones tan poco urgentes parecieran dar a entender que nuestra huella ecológica para la misma fecha en la que se hacía la declaración no estuviera cerca a los 1,2 planetas tierra para que la humanidad subsista (Informe Planeta Vivo, 2006); es decir, en los últimos quince años, desde diferentes latitudes se multiplican las alertas de estudios e investigaciones, así como desde distintos movimientos sociales sobre el deterioro del planeta, que indican claramente que bien sea por la vía del desarrollo sostenible o por otro tipo de modelo, la humanidad requiere cambiar sus patrones de relación con el planeta, tanto desde lo productivo como lo ecológico.

La declaración del Decenio de la EDS, cuando se refiere al papel que jugarán tanto la UNESCO como los Estados Miembros, alude a los cuatro aspectos "principales" de la Educación para el Desarrollo Sostenible como: a) "mejorar el acceso a una educación básica de calidad", incluida como uno de los objetivos de la Declaración del Milenio, b) "reorientar los programas educativos existentes", labor que siempre ha hecho la UNESCO, c) "aumentar el conocimiento y la conciencia del público", y d) "impartir formación" (UNESCO, 2002). Si bien en esta propuesta se incorporan líneas de trabajo en equidad, igualdad de género, promoción de la salud, desarrollo rural, diversidad cultural, urbanización sostenible y consumo moderado, cuando en la actualidad se hacen balances regionales (2007), África, los Estados Árabes, Asia y el Pacífico, Europa y América del Norte, y América Latina y el Caribe no muestran un panorama muy alentador y hacen énfasis en la importancia de equilibrar los esfuerzos de la EDS con la generación de políticas públicas y movilizaciones de la sociedad civil que dejen de manifiesto la importancia de racionalizar los procesos de

producción y consumo de bienes y servicios que ahondan las desigualdades y el deterioro ambiental. Es decir, están advirtiendo sobre la necesidad de generar un ambiente político propicio para el cambio.

En el artículo "Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global", se afirma: "no debemos olvidar que la actuación de los educadores depende, en buena medida, del clima social en el que estamos inmersos. La campaña ha de destinarse, pues, a todos los sectores de la sociedad." (Gil, D.; Vilches, A. & Oliva, J. M. 2005). Creemos que ese clima social se logra desde la educación como apuesta política que invita a ver las relaciones complejas que se dan entre las diferentes dimensiones del desarrollo y en este sentido resulta importante favorecer "unos procesos educativos participativos, no autoritarios, activos, proponiendo una "educación para..." y no un adoctrinamiento (Intermon-Oxfam 2007).

Aún con los riesgos que implican las crisis y relativismos de nuestros tiempos, la 5ª generación de EpD, influenciada por teorías de la complejidad y de sistemas, plantea que la cuestión del desarrollo es global y afecta, aunque de diferentes formas, al norte y al sur, al conjunto del planeta. Esta realidad plantea por un lado la creación de nuevos marcos de gobernanza global, y por otro, dar a estas instituciones y regímenes carácter y contenido democrático para permitir la participación de los ciudadanos en los asuntos internacionales. La Educación para el Desarrollo redefine los contenidos hacia la comprensión crítica del fenómeno de la globalización, reafirma el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad a nivel global y promueve una conciencia de ciudadanía global en la cual define pautas para la participación y acción ciudadana frente a estas dinámicas en estrecha relación con las ONG, los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales.



En cuanto a las estrategias de intervención, o interacción, como algunos hoy en día prefieren llamarlo, la EpD propicia acciones de incidencia política, cabildeo o lobbying sobre temas globales con un enfoque más integral, que pretende lograr sinergias, vinculando la investigación, la movilización social y la acción política a través de la Educación para el Desarrollo. Dos hechos claves en este proceso fueron la adopción de la "Declaración de Manila sobre participación popular y desarrollo sostenible" en junio de 1989 y la "Carta africana para la participación popular y el desarrollo" de 1990, en las que se precisa que haya una mayor implicación de las ONG de los países industrializados en la acción política.

Se destacan también los Foros Altermundialistas realizados por movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil como contrapropuesta a las conferencias mundiales convocadas por los organismos multilaterales (Naciones Unidas, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la OMC), dada la crisis de legitimidad en la que se encuentran; en estos foros se ha comenzado a gestar la idea de trabajar en forma concertada entre las ONG del sur y el norte; las primeras, trabajando por la movilización y empoderamiento de los grupos más pobres y excluidos, y las del norte, en campañas de presión política para modificar el patrón de "mal desarrollo" (Les ateliers du RED NORD-SUD, 2000, pp. 2) desde los países industrializados que contribuyen a gestar y perpetuar relaciones injustas (Mesa Peinado, M., 2001). En palabras de la Coordinadora de ONG para el Desarrollo de España:

En estos últimos diez o quince años, se ha desarrollado una visión alternativa de las cosas que ha adquirido una clara relevancia. Se trata de un enfoque global hacia una sociedad mundial, dentro de la cual hay desigualdad e injusticia en todos los países y en todos los continentes. En todas partes hay ricos y pobres. Una línea divisoria separa el mundo de forma transversal. Esta desigualdad y esta injusticia son las consecuencias de una estructura excluyente que impera en todo el planeta. La lucha

contra la pobreza debe construirse como la lucha contra la exclusión y a favor de la inclusión (Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE, 2004).

4. Algunas reflexiones críticas sobre el recorrido

"Porque el conocimiento sólo es pertinente en el caso que podamos situarlo en su contexto y en su globalidad, si no es absurdo y desprovisto de sentido. Reunir, contextualizar, globalizar, es una necesidad natural del conocimiento" (Morín, 2004)

Como se indicaba al comienzo del presente artículo, en el ejercicio de abordar la primera y segunda pregunta de esta investigación sobre estado del arte de la Educación para el Desarrollo, ¿Cuál es el origen y la evolución de la EpD? y ¿Cuáles con los conceptos de desarrollo que subyacen a sus apuestas? surgirían unas reflexiones (parciales, en tanto el conocimiento se transforma permanentemente) que se socializan a continuación:

Primera: La Educación para el Desarrollo es un concepto retroactivo y dinámico.

Por retroactivo, nos referimos a "que obra o tiene fuerza sobre lo pasado", pues como se evidencia en los documentos analizados, es hasta la tercera generación de EpD cuando se comienza a concebir el término; no obstante, los autores y autoras reconocen en las reflexiones y acciones de las primeras generaciones de ONG, congregaciones religiosas y organizaciones de asistencia humanitaria, unos ciertos modos de ser y hacer lo que posteriormente sería la Educación para el Desarrollo propiamente dicha. De otra parte, el concepto de EpD es dinámico, básicamente por su condición relacional, ya que el principio rector de la Educación para el Desarrollo está en la noción de interdependencia entre el Norte y el Sur, relación que, como lo evidencian los documentos abordados, es constantemente cambiante, que precisa de hacer lecturas constantes de la historia, la sociedad, las culturas y las condiciones ambientales desde lo local a lo global para definir contenidos,



métodos y estrategias de formación. En resumen, se diferencia de otros tipos de educación por cuanto “depende de algo más cambiante, si cabe, que la paz o los derechos humanos: las relaciones Norte-Sur, y en especial, algo tan cambiante como la percepción de los pueblos del Sur respecto a las propias relaciones Norte-Sur, respecto a la propia idea de desarrollo y de la estrategia para lograrlo” y además “porque a la educación para el desarrollo le afectan, en mayor medida, los cambios en el sistema internacional generados desde el fin de la guerra fría a nuestros días” (Grasa, s.f.)

Segunda: Si bien se ha tratado sobre la evolución del concepto de Educación para el Desarrollo, lo cierto es que, aún cuando en la actualidad se encuentran revaluadas diferentes nociones que dan el soporte a prácticas y enfoques de la EpD tanto en organizaciones e instituciones del norte como del sur, como afirman Argibay y Celorio (2005), se superponen los conceptos, las lógicas y las prácticas de diferentes generaciones, lo que a su vez puede ocasionar ciertos niveles de incoherencia a la hora de emprender programas de formación o acciones de desarrollo territorializadas. Otra reflexión relacionada es que en los documentos de Naciones Unidas abordados es notorio un viraje, pues mientras en las tres últimas décadas del Siglo XX (1970-2000), en la mayor parte de declaraciones y recomendaciones, se habla con claridad de la relevancia de asumir, tanto en términos de educación como de desarrollo, contenidos clave como equidad de género, derechos humanos, interculturalidad, medio ambiente y paz como un todo indivisible, en las propuestas del año 2000 en adelante, se han incorporado estos conceptos dentro de la definición de “Educación para el Desarrollo Sostenible” (UNESCO, 2002). A la luz de esta reflexión, es perceptible un retroceso en cuanto a la capacidad de comprender la cuestión del desarrollo en su interdimensionalidad, en donde es tan importante el tema de la equidad de

género como el del cuidado de las fuentes hídricas y valdría la pena preguntarse si la propuesta de Educación para el Desarrollo Sostenible no es una forma de educación con intenciones de protección del medio ambiente, políticamente correcta que reduce la intencionalidad de la educación a la sostenibilidad del sistema mundial actual y desconoce que la Educación para el Desarrollo de última generación busca propiciar pensamiento y acciones críticas de la ciudadanía con respecto al actual orden global.

Al comparar los diferentes documentos, surgen dos clasificaciones que obedecen a aspectos formales, pero también intencionales; en la primera se encuentran las declaraciones y recomendaciones de las diferentes agencias de Naciones Unidas; en la segunda están las producciones europeas, principalmente españolas, adelantadas por instancias académicas y ONG. Si bien es claro que ambos tipos de documentos se retroalimentan y además se nutren de la historia y la cultura, resulta evidente que en la segunda clasificación la Educación para el Desarrollo se entiende como acción política para la transformación social, mientras que en los documentos de Naciones Unidas se hacen planteamientos más generales del poder transformador de la educación, lo que en ocasiones hace que el aspecto central de la política en el cambio se desplace hacia los contenidos o agendas temáticas. Por supuesto que documentos como la “Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales” (UNESCO, 1974) y La Carta de la Tierra (ONU, 2000) tienden a ser mucho más enfáticos en la intencionalidad por transformar el orden mundial hacia un mundo menos determinado por el mercado y el consumo irracional y a favor de los Derechos Humanos y la armonía planetaria desde una perspectiva ambiental y cultural.



Tercera: Resulta fundamental diferenciar entre los conceptos de Educación para el Desarrollo (EpD) y Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Mientras el acento de la primera, la EpD, está en la transformación del mundo desde una mirada más política y transdisciplinar, la EDS asume el cambio desde ideas y prácticas en las que el acento está en la sostenibilidad como valor ambiental y relacional. Mientras que la Educación para el Desarrollo tiene como fin la justicia social por medio de la ampliación de conciencia de las personas y de la acción política en la búsqueda de construir un mundo diferente, la Educación para el Desarrollo Sostenible encuentra su derrotero en un mundo mejor visto desde la puesta en marcha de sentidos y prácticas armonizados con la sostenibilidad. Más que buscar cuál es el tipo de educación ideal, este análisis propone ampliar la mirada para comprender qué diferencias y similitudes se evidencian entre los propósitos, métodos y contenidos de estos y otros tipos de "educación para..."; pues en general todas estas vertientes pretenden la educación para el cambio social, entendiendo que la educación no es la única responsable de este proceso:

La educación por sí sola no puede considerarse una palanca para transformar la sociedad, el único instrumento para lograr el cambio social. Lo que la educación debe plantearse, más que intentar cambiar, es no obstaculizar el cambio social. Ver, por tanto, cómo puede contribuir a crear seres humanos libres, autónomos, críticos, comprometidos, responsables, capaces ellos sí -fuera del marco educativo y, en especial, fuera del marco escolar- de contribuir a dicho cambio (Grasa, s.f.)

Cuarta: Sobre los conceptos de desarrollo que subyacen en las apuestas de la EpD, el análisis ha evidenciado que este tipo de educación ha estado condicionado por los hechos históricos y por los mismos conceptos de desarrollo, bien sea hegemónicos o emergentes que subordinan las estrategias de formación. En los años más recientes resultan perceptibles dos tendencias de la EpD cuyos

límites es difícil establecer: la primera hace perceptible una vocación por el paradigma del Desarrollo Humano y Sostenible; de otra parte, los planteamientos de justicia social y un nuevo orden mundial como fin dejan ver la influencia de los movimientos "altermundialistas" que se oponen de manera más radical al orden global existente. Ambas tendencias comparten la importancia que se le debe dar a la relación entre lo local y lo global, a la interdependencia entre norte y sur, al compromiso con la justicia social y la democracia. Probablemente la diferencia radique en que mientras la primera cree que los efectos negativos del capitalismo pueden refrenarse con en ejercicio activo de la democracia y la ciudadanía, la segunda se pregunta por otro sistema en el que se re-signifiquen las relaciones entre Estado, Mercado y Sociedad.

5. Preguntas (y apuestas) sobre las cartas de navegación futuras

- En el presente artículo de avance se ha elaborado un discurso que emplea la navegación y la cartografía como metáforas de la elaboración de un Estado del Arte sobre Educación para el Desarrollo y procura relacionar el conocimiento disperso desde la evidencia documental. Y aunque se proponen algunas respuestas, lo cierto es que cada recorrido plantea nuevas preguntas sobre el tema:
- Si bien la Educación para el Desarrollo es un concepto retroactivo y dinámico que "se nutre de aquellas corrientes del Siglo XX que consideraban que la educación era un proceso y un producto cultural, político y social" (Argibay, M & Celorio, G., 2005), pero que ha sido pensado fundamentalmente para sociedades del Norte ¿Cómo se relaciona con la Educación Popular? Y además ¿Cómo podríamos pensar en una Educación para el Desarrollo desde el Sur?



- Si la Educación para el Desarrollo es una educación para el cambio y considerando que “nuestros países están interesados en impulsar la Educación para la Ciudadanía, pero desde el concepto legal de «ciudadanía» en su vertiente de civismo” (Intermon-Oxfam 2007) y que esta mirada resulta insuficiente para abordar los grandes problemas actuales de la humanidad ¿Cómo proponer una EpD que contribuya a la transformación del mundo desde la democracia y la práctica de la ciudadanía en entornos tan acotados por racionalidades ancladas en la economía de mercado y el consumo? De otra parte, ¿Cómo involucrar el espíritu crítico de la EpD en los currículos de los sistemas escolares o en los ámbitos informales de la educación?

Si bien son preguntas cuyas respuestas aún desconocemos y su búsqueda implica grandes niveles de incertidumbre, indagar sobre los desarrollos conceptuales y pedagógicos, así como sobre las prácticas y metodologías desde diferentes experiencias y posturas, desde muchas lenguas y perspectivas, se asemeja a la labor de cartografía que implica viajar mientras se hacen los mapas, como afirma Boaventura de Sousa Santos (1992):

Los mapas son un campo estructurado de intencionalidades, una lengua franca que permite el diálogo siempre inacabado entre la representación de lo que somos y la orientación que buscamos. El inacabamiento estructurado de los mapas es la condición de creatividad con la cual nos movemos entre sus puntos fijos. De nada valdría diseñar mapas si no hubiese viajeros para recorrerlos.

La invitación es justamente esa: recorrer y mapear caminos y rutas en el conocimiento, con el propósito, no solamente de saber por dónde andamos, sino también para encontrarnos con otros viajeros y viajeras que nos permitan orientarnos, proponer

nuevas preguntas y soñar nuevos rumbos para comprender el mundo en el que vivimos o construir uno nuevo.

Bibliografía

Argibay, M. & Celorio, G. (2005). La educación para el desarrollo (1ª Ed.) Vitoria-Gasteiz, España. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Manuales de formación No. 8. Vitoria-Gasteiz, España.

Argibay, M.; Celorio, G. & Celorio J. (1997). La educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. En Cuadernos de Trabajo de Hegoa. Vitoria-Gasteiz, España.

Celorio, G. & De Juan, I. (2009). Educación para el desarrollo. Hacia una conciencia crítica. Cuadernos de pedagogía. No 390 (pp. 58-63).

Baselga, P.; Ferrero Loma, G. & Boni A. (2004). La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la Educación. Propuesta para una estrategia de acción integrada. Editorial UPV.

Celorio, J. (2005). De la ED como transversal a la Globalización Crítica y Alternativa de la Renovación Educativa. Recuperado el 25 de abril de 2009, en http://www.ceduniminuto.org/images/biblioteca/D/La_ED_como_transversal_a_la_globalizacion%20critica.pdf

CONCORD (2007) Working to achieve the Millennium Development Goals through greater European public engagement in the fight against global poverty: A Position Paper by the CONCORD Development Education Forum. Recuperado en: www.concordeurope.org/...Publications/...CONCORDs_positions.../Positions%202007/Position-Paper-on-Development-Education

Coordinadora de ONG para el desarrollo-España, CONGDE (2005). Educación para el Desarrollo una estrategia de



- cooperación imprescindible. Recuperado en: http://autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf
- Coordinadora de ONG para el desarrollo-España, CONGDE (2004) Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el Desarrollo. Propuesta para el Plan Director 2005-2008. España.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios. Nuestra visión. Recuperado en: http://portal.uniminuto.edu/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=645
- Educación para la ciudadanía. (s.f). En Diccionario de educación para el desarrollo (pp. 122 – 123). Vitoria-Gasteiz. España: Hegoa. Recuperado en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf
- Educación para el desarrollo. (s.f). En Diccionario de educación para el desarrollo (pp. 124 – 130). Vitoria-Gasteiz. España: Hegoa. Recuperado en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf
- Educación para el desarrollo: evolución. (s.f). En Diccionario de educación para el desarrollo (pp. 130 – 132). Vitoria-Gasteiz. España: Hegoa. Recuperado en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf
- Educación global. (s.f). En Diccionario de educación para el desarrollo (pp. 137 – 140). Vitoria-Gasteiz. España: Hegoa. Recuperado en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf
- Gil, D.; Vilches, A. & Oliva, J. M. (2005). Década de la Educación para el desarrollo sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Año/volumen 2. No. 001. 91-100.
- 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
- Grasa, Rafael. (s.f.). Educar para el Desarrollo en época de crisis y relativismos: retos, perspectivas y propuestas. Recuperado el 24 de abril de 2009 en: <http://www.belatzak.org/public/articulos/educarDesarrolloRafael.pdf>
- Gutiérrez, F. & Prieto Castillo, D. (1991) La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa. Radio Nederland Training Centre. San José, Costa Rica.
- Intermon-Oxfam (2007). Educar para una ciudadanía global. Propuesta educativa 2006-07: Pobreza cero. Recuperado en: http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/8251/Manual%20ciudadania_0607_CAST_ok.pdf
- Les ateliers du RED NORD-SUD (2000) Quelle éducation pour quel développement? Bruselas. Recuperado en: http://www.webpolygone.net/documents/frances/archives/1a_duc_d_vp.pdf
- Manifiesto de Córdoba. (1908) Encuentro XXI Izquierda y Universidad, año 3 N°9. Recuperado en: http://cenda.cep.cl/data/XXI/XXI_9/XXI_9_Cordoba.pdf
- Mesa Peinado, M. (2001). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. Capítulo En La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas. Recuperado en: <http://www.webpolygone.net/fr/documentos.php>
- Meira, P.A. & Caride, J.A. (2006) La geometría de la educación para el desarrollo sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental. Revista Iberoamericana de Educación. Número 41. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/rie41a04.htm>



Ministerio de Educación Nacional (1996). Plan Decenal de Educación 1996-2005. Educación para la democracia, el desarrollo, la equidad y la convivencia.

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Plan Decenal de Educación 2006-2015. Pacto social por la educación. Recuperado en: www.plandecenal.edu.co

ONU. Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano (1972). Recuperado en: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_575433066/A.3.2.doc?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD_575433066%2FA.3.2.doc.

ONU. La Carta Mundial de la Naturaleza (1982). Recuperado en: <http://www.pnuma.org/docamb/cn1982.php>

ONU. Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992). Recuperado en: <http://www.pnuma.org/docamb/dr1992.php>

ONU (2000). Carta de la Tierra. Recuperado el 17 de mayo de 2009 en: http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf

Ortega Carpio, M. L. (2008) Educación para el desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. Recuperado en: http://www.cuadernos.tpdh.org/file_upload/07_4_mariluz.pdf

Pacheco Duarte, Juan Fernando (2005) Educación para el Desarrollo y Objetivos de Desarrollo del Milenio. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado en: http://www.ceduniminuto.org/images/biblioteca/D/Educacion_para_el_Desarrollo_y_Objetivos_de_Desarrollo_del_Milenio.pdf

POLYGONE-Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular (2003)

Mosaico educativo para salir del laberinto. Vitoria-Gasteiz, España.

Rahman, A. (2002). Education for Development. Lessons from East Asia for Bangladesh. ISEAS-Institute of Southeast Asian Studies. Occasional paper No. 96. Singapore. Recuperado en: http://books.google.com.co/books?id=G4qbFJBABswC&pg=PP5&source=gbs_selected_pages&cad=0_1

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

Rincón Trujillo, F. A. (2008). El segundo plan decenal de educación de Colombia (2006-2016) Enunciado para pacto por el Derecho a la Educación. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Boletín Referencias No. 23/Año 5. Recuperado en: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/colombia/EI%20segundo%20Plan%20Decenal.pdf

Santos, B. (1991) Estado, derecho y luchas sociales. ILSA.

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

UNESCO (s.f.) Education for Sustainable Development. Asia-Pacific. Recuperado el 15 de junio de 2009 en: <http://www.accu.or.jp/esd/index.shtml>

UNESCO (2005) The Ahmedabad Declaration. Recuperado el 15 de junio de 2009 en: http://www.dakar.unesco.org/news/pdf08/esd_ahmedabad_en.pdf

UNESCO (2007) Education for Sustainable Development in Sub-Saharan Africa (ESD



in SSA) OBSERVATORY. Recuperado el 15 de junio de 2009 en: http://www.dakar.unesco.org/news/en07/071025_observatory.shtml

UNESCO (2007) Draft of Strategy of Education for Sustainable Development in Sub-Saharan Africa. Recuperado en: http://www.dakar.unesco.org/news/pdf07/observatory_strat.pdf

UNESCO. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible 2005-2014 (2002). Recuperado en: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (1974) Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales Recuperado en: www.catedradh.unesco.unam.mx/AMDHSitio/docbas/23.doc

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia. Recuperado en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

UNICEF (1991) Educación para el Desarrollo. Informe de la Consulta, Thonon-les-Bains, Francia. 24-27 de Enero de 1991.

