

Número 19

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO
El espacio olvidado
de la cooperación

Miguel ARGIBAY
Gema CELORIO
Juanjo CELORIO



Facultad de Ciencias Económicas
Avenida Lehendakari Aguirre, 83
Tfno.: (94) 447 35 12
Fax: (94) 476 26 53
Email: hegoam01@sarenet.es
48015 BILBAO

Manuel Iradier, 6 bajo
Tfno. y fax. (945) 13 15 87
Email: hegoavitoria@sarenet.es
01005 VITORIA-GASTEIZ

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO
El espacio olvidado de la cooperación

Miguel ARGIBAY
Gema CELORIO
Juanjo CELORIO

Cuadernos de Trabajo de Hegoa
Número 19
Agosto 1997

D.L.: **Bi-1473-91**
ISSN: 1130-9962

Impresión: LANKOPI S.A.

CUADERNOS DE TRABAJO DE HEGOA es una publicación destinada a difundir los trabajos realizados por sus colaboradores/as, así como aquellos textos que por su interés ayuden a la comprensión de los problemas del desarrollo y las relaciones internacionales.

ÍNDICE

1	Desarrollo, educación, participación	5
	1.1. <i>Tres elementos básicos de la química socio-cultural</i>	5
	1.2. <i>Los ejes de la mecánica social</i>	6
2	Sociedades y desarrollo. Modelos y paradigmas	9
	2.1. <i>La Teoría de la Modernidad</i>	10
	2.2. <i>La Teoría de la Revolución</i>	11
	2.3. <i>La Teoría de la Competencia</i>	11
	2.4. <i>La Teoría de los Conflictos</i>	12
3	Desarrollo, cooperación y educación	15
	3.1. <i>El marco histórico</i>	15
	3.2. <i>Evolución de estrategias y conceptos</i>	17
	3.2.1. <i>El asistencialismo</i>	17
	3.2.2. <i>La solidaridad</i>	18
	3.2.3. <i>La globalización</i>	20
4	En el espacio olvidado. La Educación para el Desarrollo	23
	4.1. <i>Qué es la Educación para el Desarrollo</i>	23
	4.2. <i>Objetivos generales</i>	24
	4.3. <i>Las fuentes teóricas</i>	25
	4.4. <i>Los paradigmas</i>	25
	4.5. <i>Los contenidos</i>	26

5	Democracia: modelo para armar	29
	<i>5.1. Tipos de Democracia</i>	<i>29</i>
	<i>5.2. Un grano no hace granero, pero ayuda al compañero</i>	<i>30</i>
6	Crónicas cotidianas. El olvido imperdonable	33
	<i>6.1. La E.D. y la cooperación en España</i>	<i>33</i>
	<i>6.2. Cooperación. Proyectos sobre el terreno y proyectos E.D. dentro de las ONGDs</i>	<i>37</i>
	<i>6.3. Las Redes de la E.D.</i>	<i>38</i>
7	Conclusiones	41
	Bibliografía	43

1. DESARROLLO, EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN

1.1. Tres elementos básicos de la química sociocultural

El desarrollo, la educación y la participación siempre han formado parte de la historia de la humanidad. Todas las sociedades del pasado y del presente han establecido pautas para convivir, para aumentar las posibilidades de subsistencia de la comunidad, e incluso, para mejorar la calidad de vida del grupo y de los individuos. Los tres conceptos se constituyen en la red primaria de las necesidades más importantes que todos los seres humanos desean satisfacer. Evidentemente, no significan lo mismo en distintos períodos históricos ni tienen el mismo valor para comunidades o culturas diferentes.

Así pues, parece necesario hacer una serie de reflexiones introductorias sobre los tres conceptos tratados para las personas dedicadas a la educación, a la cooperación o al trabajo en distintos ámbitos de la solidaridad local e internacional, de modo que no nos dejemos engañar por las apariencias de las palabras, cayendo en la trampa tan conocida de creer que basta con invocarlas para resolverlo todo.

La historia social es una contradanza de avances y retrocesos, en la que no siempre es posible superar el conflicto entre intereses individuales y colectivos. Desde tiempos inmemoriales, la asociación en grupos ha sido una forma de protección y también una manera potenciar el desarro-

llo personal y comunitario. Las creencias, las prácticas sociales, las técnicas utilizadas por cada grupo humano, se han transmitido de generación en generación a través de un proceso educativo que lleva dentro de sí tanto el germen de la conservación, como el de la innovación.

Expresarse, comunicarse, intercambiar conocimientos, enseñar y aprender comportamientos o ritos sociales, son elementos esenciales para la existencia. Es verdad que desarrollarse es una necesidad vital que comparten sociedades e individuos, pero no es verdad que todos los pueblos entiendan lo mismo por desarrollo, que valoren en igual medida la participación, ni que todos transmitan idénticas formas de conocimiento o unas pautas de comportamiento social aplicables a cualquier contexto.

De ahí que lo que es un buen modelo de desarrollo para unas sociedades no lo sea para otras; y que trasladar un modelo a otro contexto, sea por vía de la convicción y la cooperación, sea por vía de la imposición violenta, genera enormes distorsiones en ambos modelos, tanto en el original como en el que se le superpone.

Dejando de lado la interacción de modelos y retomando los tres conceptos de desarrollo, educación y participación, podemos decir que un modelo de desarrollo será la resultante de los diferentes significados que cada grupo humano otorgue a cada concepto. Incluso, dentro de una misma cultura, el significado de cada uno de estos elementos puede

ser ambiguo o cambiar radicalmente de sentido en distintos momentos históricos.

Por ejemplo, el término “participación” parece indicar democracia, voluntad, acuerdo, compromiso para emprender libremente un proyecto común. Pero paradójicamente, muchas veces la participación masiva ha servido para refrendar un modelo social autoritario, excluyente, represor, basado en la adhesión a la norma por miedo a la libertad. Tal es el caso de las dictaduras europeas de Hitler, Mussolini, Franco, Salazar o Stalin.

También “educar” es un concepto polivalente. Se invoca a la educación como la mejor inversión para el desarrollo social ya que, a primera vista, parece que es el instrumento adecuado para satisfacer las necesidades humanas de desarrollo y participación de una comunidad. Quienes son mejor educados, más sabios, de gustos y sentimientos refinados serán aquellas personas capaces de mejorar la sociedad en la que viven. Sin embargo, en diversas oportunidades, los grupos mejor educados han abusado del ejercicio del poder y, como consecuencia, han oprimido a distintos sectores, empobreciendo el desarrollo humano de su sociedad.

El desarrollo industrial, que parecía la fórmula adecuada para elevar las condiciones de vida de las personas, es el que más ha explotado a la gente; sin duda es el que más ha contribuido al deterioro y despilfarro de los recursos, renovables y no renovables, del planeta. Por su veloz y violenta expansión, es el modelo que más ha distorsionado otros modelos de desarrollo, y el que ha producido los procesos de aculturación más profundos y radicales.

Conviene recordar que los tres elementos con los que estamos tratando son muy complejos. No se pueden minimizar sus evoluciones en distintos contextos, sus posibles cambios de significado, si se quiere huir del reduccionismo simplista. Esta práctica, bastante extendida, sólo se conforma con producir slogans y consignas con la terminología al uso, y se parece muy poco al pensamiento crítico que queremos fomentar. Tras estas reflexiones, de la descripción y el análisis de cada concepto, es posible establecer algunas premisas básicas:

1. Hayan sido formulados con estas palabras o no, estos tres conceptos son inherentes a la vida social de los seres humanos de todos los tiempos.
2. Son nociones impregnadas de las categorías de espacio y tiempo que es lo que provoca no sean inmutables y que sus cambios de significado estén impregnados de historicidad.
3. Son términos polisémicos por definición, ya que no significan lo mismo entre distintas culturas pertenecientes al mismo período temporal, ni mantiene el mismo sentido a través del tiempo dentro de una misma cultura.
4. El equilibrio entre los tres factores es inestable e implica siempre la consideración de sus elementos antitéticos: el estancamiento (no desarrollo), la exclusión (no participación), la ignorancia (no educación).

1.2. Los ejes de la mecánica social

Ignacio Ramonet (1996) sugiere que el origen de la caracterización conceptual del desarrollo, de la articulación de estructuras sociales y la transmisión de conocimientos, está ligado a los hallazgos de las leyes de la mecánica, que por analogía se utilizan para explicar el funcionamiento social. Para las culturas occidentales se puede situar el nacimiento de los tres conceptos que estamos analizando, entre los siglos XVII y XVIII, en el seno de las monarquías, sociedades autoritarias, de estructuras muy jerárquicas, cuestionadas por el pensamiento científico y filosófico de su época, en especial por los enciclopedistas franceses.

Los relojes, que tanto gustaban a Luis XVI, son aquellas máquinas perfectas a las que la sociedad debe emular para tener un funcionamiento sostenido y armónico. Para los pensadores del S. XVIII toda sociedad humana estaba organizada como una estructura de engranajes jerárquicos de gran precisión. Quedaba bien determinada la función que correspondía a cada estamento social. Romperlo significaba destruir el orden cósmico/social, o hacerle perder la cabeza a Luis XVI.

A finales del S. XVIII y comienzos del XIX, debido a los avances de las ciencias naturales, se sigue considerando a la sociedad como un reflejo de las leyes de la mecánica pero, no sólo de la mecánica del reloj sino de la perfección de los seres vivos. La jerarquía inamovible de la mecánica social se transforma en un organismo vivo. En él, las partes tienen un valor equivalente, más igualitario, menos jerarquizado que garantiza la armonía y el buen funcionamiento de todo el cuerpo social.

Las ideas de los enciclopedistas y fisiócratas, contribuyeron a hacer tambalear a las monarquías y los Imperios, proponiendo un modelo de sociedad basado en la libertad, la igualdad y la fraternidad. Era el embrión de la idea de ciudadanía, de participación democrática.

Se debilita un orden social al tiempo que surge otro. La sociedad basada en la mecánica inalterable de la jerarquía tiene como oponente y sustituta a una sociedad funcionalista en la que los Estados reemplazan a los reinos. Si Luis XIV pronunció la celebre frase "El Estado soy Yo", dos siglos después se invertía la idea y el Estado podía proclamar: "El rey soy yo". Así, el orden social interno, la identidad cultural, las relaciones con otros pueblos, las vías de participación, la educación y el proyecto de desarrollo se encarnaban en el Estado.

Es en la segunda mitad del S. XIX cuando se consolidan las ideas ilustradas, los espectaculares avances de la ciencia y la tecnología multiplican las posibilidades de desarrollo y generan el mito del progreso indefinido. En este proceso surgen las grandes contradicciones entre maquinismo y el Movimiento Obrero, la multiplicación de las riquezas y la explotación, los conflictos sociales internos y la expansión colonial.

A todo esto se suma la concepción romántica del Estado-Nación, que otorga características antropomórficas a la Patria. Esta se convierte en una madre nutricia que ampara y a la que, al mismo tiempo, hay que defender. La Patria es un espacio físico acotado al que corresponde un paisaje, una cultura, unas costumbres, una lengua, un alma popular con la que todos sus miembros se identifican. Así se fragua la idea de Estado Nación al que se atribuye un destino manifiesto.

En definitiva, todos y cada uno de los grupos sociales deben ser preparados para participar en la construcción de la grandeza de la nación. Cada nación enuncia claramente sus peculiaridades para distinguirse del resto por oposición. Las características propias de cada Estado-Nación, determinaron la elección de un modelo de desarrollo que en Europa y América fue el modelo industrial.

Estimado bueno para sí mismo, este modelo, en el auge de su expansión, se impuso y fue perjudicial para otros pueblos, generando enfrentamientos entre distintas culturas, provocando la absorción o desaparición de unas por la acción de otras. Así, en nombre del progreso y la grandeza de la Nación, las potencias europeas se repartieron África. Con el supuesto propósito de sacar a otras sociedades del atraso y de introducir las en la modernidad, este modelo de desarrollo practica la expansión colonial por medio de la cuál destruye y empobrece a otros, so pretexto de asumir la carga civilizadora del hombre blanco.

Desde 1776 hasta 1950, el desarrollo, la educación y la participación han vivido un proceso de cambio en muchas sociedades. En ellas, junto al desarrollo científico, económico y tecnológico, se ha visto crecer el nivel educativo y las exigencias en la formación requerida y, además, se han ampliado las posibilidades y mecanismos de participación social.

2. SOCIEDADES Y DESARROLLO. MODELOS Y PARADIGMA

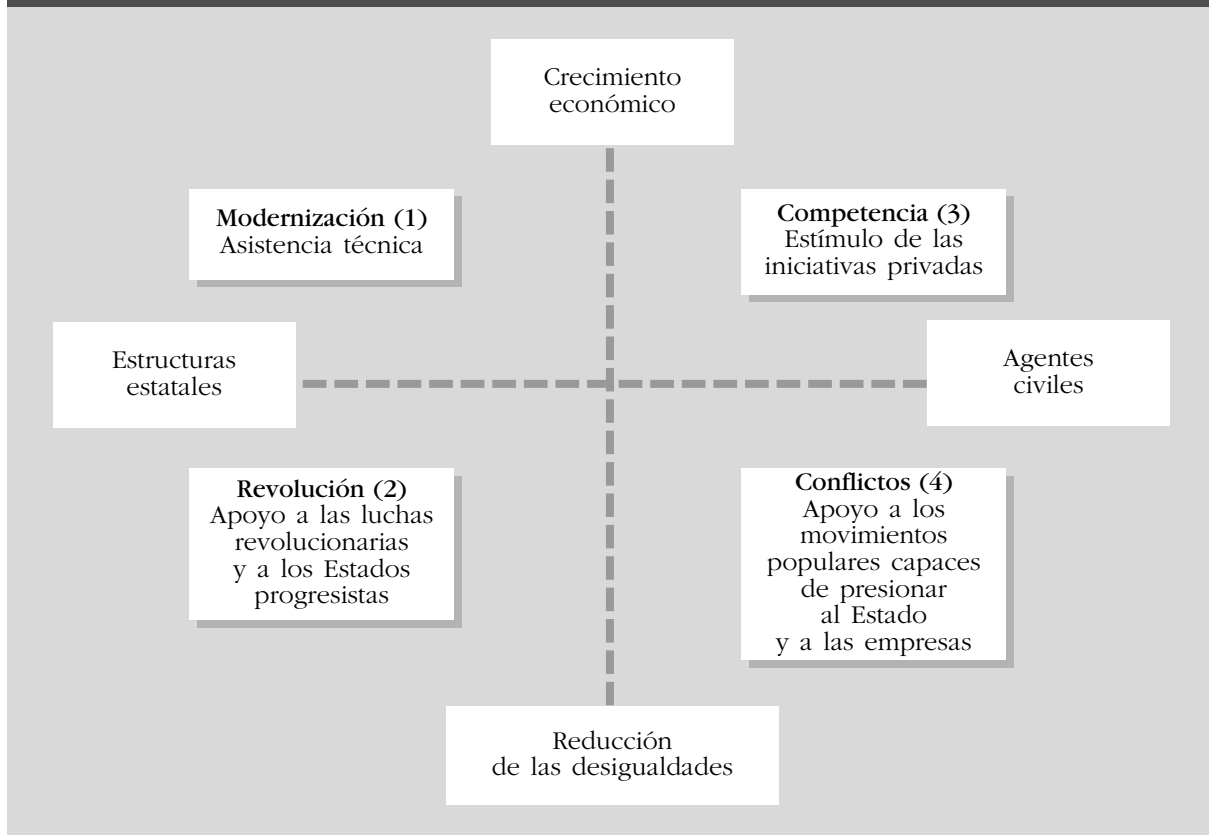
Guy Bajoit (1996), sociólogo de la Universidad de Lovaina, propone y describe cuatro modelos de desarrollo que ejemplifican los cambios de orientación y de significado de los tres conceptos - Desarrollo, Educación, Participación- en nuestras sociedades desde 1950 hasta nuestros días:

- La Teoría de la Modernidad.
- La Teoría de la Revolución.
- La Teoría de la Competición.
- La Teoría de los Conflictos.

CUATRO CONCEPCIONES SOBRE EL DESARROLLO				
	1 Modernización	2 Revolución	3 Competencia	4 Conflictos
Causas	Retraso	Explotación	Peso del Estado	Falta de organización social
Objetivos	Pasar de una sociedad tradicional a una sociedad moderna	Toma del poder político	Favorecer la economía de mercado	Reforzar las asociaciones capaces de hacer presión
Agentes	Estado modernizador	Partido Revolucionario	Inversores	Sociedad civil organizada
Solidaridad Norte/Sur	Asistencia Técnica	Solidaridad política	Ayuda humanitaria y autonomía económica	Apoyo a las organizaciones de base a nivel local y global

Fuente: Bajoit. ITECO. Cooperer c'est l'avenir.

CUATRO CONCEPCIONES SOBRE EL DESARROLLO (2)



Fuente: Bajoit. ITECO, Cooperer c'est l'avenir.

2.1. La Teoría de la Modernidad

Según Bajoit, la Teoría de la Modernidad parte del supuesto de que es el desarrollo tecnológico el que genera el progreso de una sociedad. Gran parte de la planificación y gestión del desarrollo socio-económico dependen del Estado-Nación. Según esta teoría, las sociedades tradicionales son un obstáculo para el progreso y el bienestar que ofrece la modernidad. “En 1950 se pensaba que, para desarrollar un país, era necesario reemplazar la cultura tradicional por la cultura moderna...” Bajoit (1996).

En consecuencia, todos aquellos pueblos que abandonen las tradiciones “primitivas” y “oscurantistas” podrán recorrer rápidamente el camino del progreso. Este progreso está basado en los aportes científicos y tecnológicos que requieren educación y formación especializada y unas normas de participación que eviten o reduzcan el conflicto social. Es

el modelo desarrollista definido por Rostow y propugnado por la mayor parte de los países capitalistas del Norte y del Sur.

La modernidad, como el resto de modelos, genera estrategias de educación y participación social que sirven a la conservación y reproducción de sí misma. Basada en el alto nivel científico-tecnológico y en la administración del desarrollo por el Estado-Nación, crea cauces explícitos para regular las formas de participación social. Ésta se realiza de manera democrática en una estructura formal que da posibilidad de expresión a todas las tendencias y opiniones sociales pero que confía el mandato a los delegados de la mayoría, y la oposición a los de los grupos minoritarios o fraccionarios. Paradójicamente la delegación de poder de la base a sus dirigentes hace que la democracia funcione de manera vertical, de arriba hacia abajo. No son los dirigentes quienes actúan según un mandato popular, sino que es el pueblo quién actúa según el mandato de las estructuras de gobierno.

2.2. La Teoría de la Revolución

La Teoría de la Revolución también es estatista, y se ha visto reflejada en la práctica en el modelo Comunista adoptado por estados-nación del Norte y del Sur. El Estado adquiere mayor protagonismo en la planificación de la producción y del proceso de industrialización. La Teoría de la Revolución también pretende el progreso tecnológico, pero sobre todo, encaminado al logro del progreso social. Como en el caso anterior, ve en las sociedades campesinas o tradicionales el obstáculo para el desarrollo.

La Revolución también requiere una participación masiva, sobre todo, para la primera etapa, que es la conquista del Poder. Una vez que éste ha sido conquistado, también en este caso existe división de poderes y expresión popular que delega en los responsables del partido la dirección y gestión del Estado. La revolución se consigue con el pueblo, pero, el gobierno se realiza de forma vertical, predominando las razones de Estado sobre las razones del pueblo. El control del aparato de Estado por parte de un partido único limita las decisiones personales en beneficio de la extensión del bienestar comunitario, pero el proyecto común no es producto del consenso social sino de las decisiones del partido único.

La Modernidad y la Revolución tienen un fuerte componente tecnocrático según el cual, tanto el saber científico como el conocimiento social queda en manos de expertos. Para las grandes masas queda la formación elemental o lo que Freire definió como “Educación bancaria”. Los contenidos académicos y técnicos se transfieren directamente al individuo que permanece como consumidor pasivo de conocimiento, sin que tenga la oportunidad de ser un sujeto activo de su formación.

Tanto en la Modernidad como en la Revolución, los canales de educación y formación son masivos. La educación puede estar en manos públicas, privadas, laicas o religiosas pero está regulada por el Estado. Se educa en la idea de progreso ligada al crecimiento económico, científico y tecnológico de la comunidad. Esta educación implica un rechazo explícito de las sociedades tradicionales y la adopción del modelo industrial de desarrollo.

Este hecho resulta bastante claro si observamos las elecciones políticas y las transformaciones educativas realizadas por los países del Sur después de sacudirse el yugo colonial. Supone que la existencia del progreso exige el abandono de viejas mentalidades, abandono que sólo se logra educando en la modernización. No se educa para discutir y consensuar un modelo social del que se es partícipe, sino en el cumplimiento de las normas que rigen el modelo ya instaurado. Estas distorsiones son las que generan la desigualdad y el “subdesarrollo”, la desestructuración de sociedades y la lucha, a veces sorda, a veces violenta, entre el modelo original y el modelo impuesto o más recientemente adoptado.

La permeabilidad de las clases sociales, el prestigio y el aumento de poder no se generalizan a través de la educación, sino que ésta sirve de laberinto selectivo. Los sectores sociales privilegiados que conozcan mejor las ciencias, la tecnología o la gestión del poder serán los llamados a elaborar el proyecto de desarrollo social.

2.3. La Teoría de la Competencia

La Teoría de la Competencia sigue el modelo de modernización industrial, pero reduciendo fuertemente el papel del Estado. Continúa sosteniendo la idea de progreso, aunque, en este caso, el desarrollo y el bienestar quedan librados a las iniciativas de individuos o empresas cuya creatividad será incentivada por vía de la competencia. La Teoría de la Competencia está bien representada por las políticas puestas en marcha y defendidas por el Banco Mundial a través de sus informes anuales. Sus consecuencias, bien conocidas, son la expansión de la pobreza y la concentración de la riqueza en pocas manos.

Se trata del liberalismo post-moderno que deja todo en manos del mecanismo auto-regulador, “el Mercado”. Este determina el volumen y la bondad de la producción, establece las normas de los intercambios, exige preparación tecnológica y confía en los aportes individuales al bienestar general. Paralelamente, señala a los corporativis-

mos, a la intervención estatal y a los conflictos sociales como los elementos que obstruyen el camino del buen desarrollo.

La Teoría de la Competencia, basada en el comportamiento “natural” del Mercado, mantiene las estructuras de la democracia formal, pero las vacía de contenido. El poder de decisión y la construcción misma del modelo de desarrollo no depende de las instituciones estatales ni del destino manifiesto de un estado nación, sino de la máxima libertad individual, sólo limitada por otras voluntades más fuertes.

Hoy es más importante tener el control del capital financiero o de las grandes empresas y de los medios de comunicación, que lograr que gobierne un determinado partido político. El sistema neo-liberal permite la participación individual generalizada y, paradójicamente, conduce a la exclusión de mayorías y minorías de personas, regiones y países.

En nuestra sociedad, dice Miret Magdalena (1996) que “se nos ha convertido en borregos laboriosos, en idiotas habilidosos... caemos en la tentación de la evasión, de la no participación, en conseguir el hombre y la mujer light...”. La participación se atomiza, el proyecto comunitario no existe y el modelo de desarrollo es la resultante del choque de intereses, en los que, como en la selección biológica, triunfa el más fuerte.

Pero no sólo eso, sino que además, como señala Díaz-Salazar (1995) “cuando en la regulación moral de nuestras actitudes desaparecen los problemas de los países empobrecidos, nos introducimos en una cultura de la ceguera... nos comportamos como sabios ciegos... La parte de la tierra pretendidamente más avanzada y científica se convierte así en la más analfabeta mental, vital y moralmente”.

La Teoría de la Competencia exagera la educación tecnocrática no generalizada. El Mercado determinará las necesidades y sólo algunos individuos podrán acceder al conocimiento requerido. Como no existe proyecto comunitario el sistema educativo que propugna es insolidario y de exclusión. Su mensaje educativo es que, el mejor proyecto social es aquel que carece de proyecto, es decir, aquel que pone todas sus fuerzas en el triunfo de las personas elegidas -los magos de las finanzas, las grandes empre-

sas multinacionales, las agencias informativas, los grandes científicos y artistas oficiales, etc-.

La Teoría de la Competencia impulsa una educación carente de valores colectivos, radicalmente insolidaria, que favorece el menosprecio por la diversidad. Según Díaz Salazar (1995) “no podemos esperar que exista solidaridad en una sociedad que no socializa a sus miembros en ideales morales altruistas, sino que los abandona e instala en una *era del vacío*”. Recubierta de apariencia democrática, propugna el Darwinismo social y una educación elitista y sectaria basada en la exclusión de los no aptos.

2.4. La Teoría de los Conflictos

La Teoría de los Conflictos parte de la idea de que el desarrollo se genera dentro del conflicto entre distintos grupos sociales. La superación de las contradicciones y las nuevas dinámicas sociales se logran con la participación, cada vez mayor, de los Movimientos Sociales de Base.

Relativiza la idea de progreso y revitaliza la de participación y distribución democrática del poder. Esta corriente está representada por las propuestas de Desarrollo Humano elaborados por el programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a partir de la hipótesis de las necesidades de las personas. Por una vez en la vida, expertos del Sur y del Norte, nos dicen que los seres humanos somos más importantes que los indicadores económicos.

También aquí pierde algo de fuerza la idea del Estado pero, sobre todo, decae la credibilidad del partido único o de los partidos políticos enzarzados en un juego de democracia formal. Se reivindica una auténtica democracia de base, un modelo social tolerante y respetuoso con otras culturas. No apuesta por un desarrollo tecnológico a ultranza, sino que propugna la austeridad para compartir los bienes de que disponen los seres humanos.

La Teoría de la Competencia es el modelo dominante gobernado por las reglas del Mercado, mientras que la Teoría de los Conflictos representa las

corrientes de resistencia social interna, regida por criterios de democratización de base.

La sociedad basada en el reconocimiento y resolución de conflictos es, como se ha dicho antes, un modelo participativo de base para oponer resistencia al paradigma del Mercado y a la exclusión social o regional que este implica. En la teoría del Conflicto los canales de participación son considerados como una necesidad humana que la sociedad debe satisfacer. Su empeño es el de mantener abiertas las vías de expresión para que las personas puedan sentirse partícipes del proyecto de desarrollo, para que puedan denunciar y corregir las injusticias, tanto en el contexto local como en el internacional.

La resistencia interna a los procesos de dominación ha dado origen a otra versión de la Teoría del Conflicto que está centrada en la revalorización de la identidad cultural y/o religiosa de cada pueblo y se opone al proceso homogeneizador con todos los medios a su alcance. Esta lucha se manifiesta en los conflictos separatistas, interétnicos o anticentralistas que se están dando en el mundo como los que protagonizan kurdos, tamiles, hutus y tutsis, bosnios, serbios, chechenos, revolución iraní, fundamentalismo islámico, revolución chiapaneca, etc.

En la segunda variante mencionada de la Teoría del Conflicto se impulsa la participación masiva para fortalecer la identidad de la Nación, para oponer el valor de sus peculiaridades al de la homogeneidad.

La paradoja es que la adhesión incondicional de la mayoría a la Nación-Cultura puede llevar al dogmatismo, a la exclusión de las personas disidentes. Sin embargo, la forma de resistencia monopartidista o religiosa es una manera de recuperar el sentido romántico de patria, cultura, religión de un pueblo o nación que comparte esas características básicas. No se pretende generalizar la homogeneidad pero sí garantizarla en el interior de una sociedad determinada. La idea legítima de defender la propia identidad puede transformarse en un proceso de autoafirmación logrado a través del rechazo y la negación de otras identidades.

Sacudirse un modelo impuesto no significa necesariamente recuperar en toda su pureza un “modelo bueno de desarrollo tradicional”, ni contar con un nuevo modelo mejor.

Las sociedades de resistencia basadas en la identidad cultural o religiosa parecen propiciar modelos educativos al servicio de un proyecto común, que reivindica las raíces tradicionalistas, y que, en muchas ocasiones, significa un rechazo explícito de la modernidad. Este modelo educativo también es excluyente, pero no por motivos tecnocráticos, sino por razones culturales y religiosas.

El modelo de resolución de conflictos que favorece la participación de los sectores sociales de base y actúa en minoría dentro de los otros modelos de desarrollo ha impulsado siempre una educación popular participativa que pretende concienciar a las bases, hacer respetar la diversidad y desconfiar tanto de la modernidad como del tradicionalismo fundamentalista.

La descripción del proceso evolutivo de los distintos modelos sociales que hace Ramonet es muy similar a la de Bajoit.

Junto al Paradigma de la Competencia, del Mercado, Ramonet coloca el Paradigma de la Comunicación como otro agente revulsivo de las relaciones locales e internacionales. Los medios de comunicación de masas son capaces de determinar o minimizar las acciones del estado y de los estadistas, de aupar o hacer fracasar las iniciativas empresariales, de distribuir el poder a través de las autopistas informáticas, o de ocultar información brindando imágenes y noticias uniformes distribuidas por un reducido núcleo de Agencias informativas.

El Paradigma de la Comunicación unido al del Mercado trae aparejada una serie de cambios bruscos como los originados por las innovaciones en las vías informáticas, que permiten el desplazamiento inmediato de grandes masas de capital provocando desequilibrios de consecuencias imprevisibles para distintas sociedades y geografías.

La democratización de base también puede, según Ramonet, servirse del Paradigma de la Comunicación para fortalecer su resistencia y crear el embrión de un nuevo Paradigma. Por estas razones, propone abandonar la máxima utilizada por los Movimientos Sociales de Base: “Pensar globalmente y actuar localmente” y de “...invertir el aforismo: hay que pensar local y actuar global, porque precisamente las fuerzas que llevan el mundo son

fuerzas internacionalistas...” (Ramonet 1996). El ejemplo reciente, pero ya clásico, es la presencia del los mensajes del Sub-comandante Marcos en las vías de Internet.

Tanto Bajoit como Ramonet son conscientes de las contradicciones internas de cada modelo, generalmente provocada por la convivencia conflictiva de varios Paradigmas. Algunas de las contradicciones más notables son las que corresponden a los procesos de concentración, de unión de países en confederaciones que amplían los mercados y por otro, los movimientos centrífugos de “Balcanización” mundial en función de identidades culturales, lingüísticas o religiosas que provocan el resquebrajamiento de los Estados.

Cada Modelo y cada uno de los Paradigmas presentados genera un tipo de sociedad al que corresponden sistemas de participación y de educación específicos. Optar por un determinado Modelo de Desarrollo condiciona, en gran medida, las posibilidades de participación, las ideas y las prácticas educativas. Esto es muy importante, porque impugnar o resistirse a un modelo implica inventar estrategias que desarticulen el viejo sistema y al mismo tiempo, sean capaces de construir uno nuevo.

Es precisamente en este marco mientras están vigentes los dos modelos, donde se inserta la cooperación y también la educación al desarrollo.

3. DESARROLLO, COOPERACIÓN Y EDUCACIÓN

3.1. El marco histórico

Dos son los factores claves que determinan el carácter de los conceptos de desarrollo, cooperación y educación:

- a) La “guerra fría” propiciada por la división del mundo en dos bloques enfrentados y antagónicos.
- b) Independencia política de buen número de países de Asia y Africa.

Al término de la II Guerra Mundial surge la Organización de Naciones Unidas con el propósito fundamental de regular los problemas de posguerra y garantizar la paz mundial. Sin embargo, los años posteriores a 1945 supusieron la afirmación de dos sistemas políticos y económicos diametralmente opuestos que facilitarían la división en dos grandes bloques -Este/Oeste- enfrentados en lo que se denominó “guerra fría”. Éste constituyó un período plagado de tensiones, algunas de las cuales desembocaron en conflictos bélicos localizados espacialmente, caso de Corea o Vietnam... y aprovechados como escenarios de enfrentamiento entre los bloques que persiguen aumentar sus áreas de influencia respectivas.

Las décadas siguientes fueron testigos de otros importantes acontecimientos. Es el momento de la emancipación de buen número de pueblos colonizados de África y Asia. La herencia colonial ha dejado un legado de desestructuración social, pro-

blemas económicos, crisis cultural y pérdida de identidad. Los nuevos estados deben hacer frente a todas estas cuestiones en un sistema internacional que les relega al papel de proveedores de materias primas y les sitúa en un segundo plano en el terreno del comercio internacional.

Los vínculos establecidos con las metrópolis eran tan fuertes que continuaron operando, dejando un escaso margen de maniobra a los nuevos estados y configurando un nuevo sistema neocolonialista. La nueva realidad que se conforma, pone de manifiesto el injusto reparto de la riqueza en el mundo, la brecha existente entre el Norte “desarrollado” e industrializado, y el Sur, empobrecido y “subdesarrollado”. Esta grave situación fue denunciada en la Conferencia de Bandung (1955) a raíz de la cual nace el Movimiento de Países No Alineados y donde se exigiría la creación de un Nuevo Orden Económico Internacional.

Los dos bloques se disputaron las alianzas ideológicas, económicas, financieras, comerciales y políticas de un Tercer Mundo naciente, que intentó escapar a las esferas de influencia formando ese bloque de los No Alineados. A pesar de los esfuerzos realizados por líderes como Nehru, Nasser, Nkrumah, Perón o Fidel Castro, el peso real de este “tercer bloque” fue escaso; los países del Tercer Mundo compartían algunas reivindicaciones de equidad y justicia internacional, pero sus gobiernos respondían a ideologías e intereses económicos muy diversos.

El Tercer Mundo se dividió en países adeptos a un modelo de desarrollo socio-económico bien de la

modernidad bien de la revolución. La cooperación y la ayuda que recibían de los distintos centros de poder, amarraban la pertenencia de las distintas naciones del Tercer Mundo a la órbita de uno u otro bloque. Así nacieron las dependencias cultura-

les, financieras, tecnológicas y militares, con las conocidas consecuencias devastadoras de luchas intestinas, violación de los derechos humanos, deuda externa y hambrunas.

TEORÍAS DEL DESARROLLO				
MODELO	CONTEXTO HISTÓRICO	ASPECTO ECONÓMICO	RELACIONES SOCIALES	POLÍTICO IDEOLÓGICO (Participación)
Clásico	<ul style="list-style-type: none"> Revolución Industrial Optimismo Controversia: Mercado y Socialismo 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo=Crecimiento Mercado Subdesarrollo como etapa 	<ul style="list-style-type: none"> Enriquecimiento de l@s más privilegiad@s=enriquecimiento de tod@s 	<ul style="list-style-type: none"> Eurocentrismo (metrópoli-colonia) Democracia parlamentaria El Mercado
Marx	<ul style="list-style-type: none"> Revolución Industrial Optimismo Controversia: Mercado y Socialismo 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo Mercado Subdesarrollo como etapa 	<ul style="list-style-type: none"> Capitalistas-Proletariado 	<ul style="list-style-type: none"> Igualitario Modelo de sociedad participativa Enfrentamiento en las fuerzas de producción=Revolución
Desarrollismo	<ul style="list-style-type: none"> Final de las Guerras Mundiales Expansión, Optimismo Aumento de producción-Bienestar Surge la Cooperación Internacional como elemento importante 	<ul style="list-style-type: none"> Crecimiento=Desarrollo Subdesarrollo como problema interno 	<ul style="list-style-type: none"> Sociedad dual: <ul style="list-style-type: none"> - sector modernizado - sector tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> Participación del Estado y organizaciones internacionales Ingreso Renta Nacional=Satisfacción de Necesidades Básicas
Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> Expansión, Optimismo Aumento de producción=Bienestar Continúa la Cooperación Internacional 	<ul style="list-style-type: none"> Subdesarrollo como problema interno 	<ul style="list-style-type: none"> Nacionalismo 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis Mundial de estructuras Centro-periferia Dependencia Integración regional
Necesidades Básicas	<ul style="list-style-type: none"> Expansión, Optimismo Aumento de producción=Bienestar Continúa la Cooperación Internacional 	<ul style="list-style-type: none"> Cuestiona el crecimiento económico Complementar lo que el mercado no hace solo Crecimiento=Desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> Estado y comunidad como soporte Denuncian beneficios en pocas manos 	<ul style="list-style-type: none"> Se habla de "bienestar" Necesidad de nuevos indicadores de desarrollo Participación de la comunidad Cambios estructurales
N.O.E.I.	<ul style="list-style-type: none"> Expansión, Optimismo Aumento de producción=Bienestar Continúa la Cooperación Internacional 	<ul style="list-style-type: none"> Control sobre materias primas por parte de los países productores Sistema Monetario Internacional que favorezca al "Tercer Mundo" 		<ul style="list-style-type: none"> Denuncia que la periferia no participa en la toma de decisiones y que las relaciones internacionales son antidemocráticas Brecha Norte/Sur Cambios estructurales
Desarrollo sostenible	<ul style="list-style-type: none"> Recesión Incertidumbre Comienza a cuestionarse si el incremento de producción=bienestar Controversias qué desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo no es igual a mercado Satisfacer las Necesidades Básicas con límites al crecimiento 	<ul style="list-style-type: none"> Realización integral del ser humano 	<ul style="list-style-type: none"> Solidaridad con generaciones futuras Participación de las comunidades Trabajo interdisciplinar Rompe con Desarrollo= Mercado Redistribución
Desarrollo Humano	<ul style="list-style-type: none"> Recesión Incertidumbre: el incremento de producción no es igual a bienestar Controversias: qué desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo no es igual a mercado PIB: indicador más, no el único 	<ul style="list-style-type: none"> El ser humano como centro 	<ul style="list-style-type: none"> Ser humano=fin en sí mismo Expansión de la capacidad de libertad de los individuos Indicadores nuevos por grupos y regiones (género, culturas, etc.)

Fuente: F. Altamira y M. Eizaguirre. "Pistas para descubrir el Sur y el Norte" Hirugarren Mundua eta Bakea

Paralelamente había comenzado la cooperación europea. Muchos de los cooperantes que retornaban a sus lugares de origen sintieron la necesidad de informar sobre la situación de los países del Tercer Mundo en los que habían trabajado. Personas y organizaciones humanitarias tenían como obligación moral explicar la explotación y padeceres del Sur para lograr el apoyo y la ayuda de la población de los países ricos. Había que paliar los desastres ocasionados por militares y políticos. Había que informar y recaudar fondos para ayudas y cooperación. Así nacieron organizaciones europeas como Oxfam, Cafod, Christian Aid, Novib, y en el Estado español Cáritas, Manos Unidas, Intermón, Iepala y muchas otras.

La Educación para el Desarrollo aparece ligada en sus orígenes al mundo de la cooperación. El concepto surge entre finales de los 60 y principios de los 70, dentro del trabajo desarrollado por la Organizaciones No Gubernamentales de solidaridad con el entonces llamado “Tercer Mundo”. Los años 60 constituyeron la primera década de una E.D. aún indefinida, dedicada a informar, recaudar fondos y comenzar la formación de recursos humanos en el Sur para capacitar profesionales en los campos de gestión, tecnología, producción agrícola, etc.

3.2. Evolución de estrategias y conceptos

Podemos establecer una serie de fases por las que ha transitado la historia de la Educación para el Desarrollo ligadas a los paradigmas sobre el desarrollo a los que antes hacíamos referencia.

3.2.1. El Asistencialismo

La primera en torno a los años comprendidos entre 1945-1965. Es en estas dos décadas cuando surgen las primeras iniciativas de “Cooperación al Desarrollo”, propiciadas por la necesidad de reforzar los lazos con los países del Tercer Mundo y contribuir a la mejora de la crítica situación en la que se hallan inmersos. Sin embargo, las intenciones explícitas de paliar las desigualdades evidentes no ocul-

tan el carácter neocolonizador de las potencias donantes de ayuda que ven en la cooperación una forma de ampliar sus áreas de influencia dentro de lo que consideran grandes zonas geoestratégicas.

Organismos supranacionales como Naciones Unidas, con sus programas de Ayuda al Desarrollo; organismos financieros como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial, se ocuparán de establecer los términos de esa cooperación y los programas de ajuste a los que se someterán los países receptores.

La característica fundamental de estas instituciones es su preocupación por lograr que los países del Tercer Mundo alcanzaran un cierto nivel de desarrollo. Pero esto que podría ser considerado un acto de solidaridad responde más bien a objetivos políticos -ya hemos comentado la relación con la situación de “guerra fría”- y, sobre todo, económicos -necesidad de abastecimiento de materias primas, búsqueda de nuevos mercados, expansión comercial...-

Estas orientaciones se corresponden con la noción de Desarrollo imperante en esos momentos y que hemos caracterizado como Paradigma de la Modernización. Según este análisis teórico Desarrollo es igual a crecimiento económico. Siguiendo las teorías de Rostow se presupone que el subdesarrollo es una fase anterior al desarrollo -una fase de “atraso”. Favoreciendo un proceso de industrialización se facilitaría el “despegue” necesario para alcanzar las cotas de bienestar de los países del Norte. De esta forma, mediante fuertes inversiones de capital se conseguiría elevar el nivel económico de los países y acelerar su acercamiento al status de los países desarrollados.

Sólo hay, por tanto, un modelo de Desarrollo posible, el industrial capitalista. El sistema que lo sostiene se exporta, iniciando un camino hacia la homogeneización cultural e impidiendo la posibilidad de elegir, libremente, modelos alternativos. Se esperaba así, mantener de forma indefinida nuestro propio sistema cuya seguridad se veía seriamente amenazada por la existencia de un Tercer Mundo excesivamente empobrecido.

La cooperación realizada por la Organizaciones No Gubernamentales (ONGDs) no ponía en cuestión

esta idea mecanicista del desarrollo, aún cuando difería de la llevada a cabo por los organismos internacionales y los gobiernos, tanto por sus conexiones con las capas populares de los países en vías de desarrollo, como por el tipo de proyectos y motivaciones de carácter más humanitario.

La acción de las ONGDs, en estos años -década de los 50 e inicios de los 60- es fundamentalmente asistencialista, solicitan de las sociedades y de los gobiernos “ayudas” económicas que mejoren la situación de los grupos más desfavorecidos pero sin cuestionar la validez del modelo de desarrollo del Norte, ni profundizar en las causas que explican la situación de subdesarrollo en la que viven las tres cuartas partes de la humanidad.

De forma paralela, se observa una creciente preocupación por la desinformación y el desinterés existente en las sociedades del Norte acerca de la realidad del Sur. Esta constatación, junto a la presencia creciente en Europa de colectivos inmigrantes procedentes de naciones asiáticas, africanas o latinoamericanas, manifiestan la necesidad de acometer una labor de Educación para el Desarrollo.

Fueron las ONGDs quienes acuñaron el término y quienes se ocuparon de dotarle de contenido, conscientes de que la viabilidad de la ayuda y el éxito de los proyectos de cooperación dependían en buena medida del grado de sensibilización de las sociedades donantes.

En esos momentos, la Educación para el Desarrollo tiene como objetivo prioritario la difusión de informaciones sobre sucesos referidos al Tercer Mundo. Se trata de sensibilizar a la población y de acercarles a las situaciones dramáticas que viven las comunidades del Sur. Es un momento caracterizado por la proliferación de imágenes catastrofistas que pretenden conmover a las personas y hacer aflorar sus sentimientos humanitarios y caritativos.

Este tipo de acciones más propias de ámbitos no formales, tiene su derivación al campo escolar y se concretan en las campañas del Domund, en el “bautizo de chinitos”... Son actividades, basadas en la recaudación económica, sin ninguna finalidad pedagógica. Además del interés específico

por iniciar una cierta labor de sensibilización, esta tarea resultaba apropiada para la creación de estructuras de sostenimiento a los programas de cooperación realizados por las ONGDs.

3.2.2. La solidaridad

A finales de los 60 y durante la década del 70 tiene lugar una serie de sucesos que supondrán un giro en la concepción de la Educación para el Desarrollo. Cuestiones como el Movimiento de Mayo del 68, la guerra del Vietnam y la aparición en distintos países de movimientos revolucionarios van configurando un pensamiento crítico con los sistemas político-económicos imperantes y abriendo la posibilidad de crear modelos de desarrollo propios y alternativos.

En 1972, con el título *Los límites del crecimiento*, se publica el primer informe del Club de Roma. En este documento se planteaban una serie de problemas que han generado un profundo debate aún no resuelto en nuestros días. En términos generales, se ponían en relación cuestiones como el crecimiento demográfico, el agotamiento de los recursos naturales, la crisis ambiental y el fenómeno del hambre. Si bien la preocupación de fondo era cómo racionalizar la gestión de recursos de forma que no impidiera el crecimiento económico sostenido, el Informe tuvo la virtud de tratar conjuntamente fenómenos que, hasta entonces, habían sido objeto de análisis por separado. Es quizá, si no el único, sí uno de los inicios de confluencia entre las preocupaciones sobre el Desarrollo y sobre el Medioambiente y, por tanto, entre la Educación para el Desarrollo y la Educación Ambiental.

En el debate sobre el Desarrollo y en relación con el Paradigma de la Revolución, cobran auge las Teorías de la Dependencia. Samir Amín, Celso Furtado, Gunder Frank, entre otros demuestran la falacia del Paradigma de la Modernización.

GENERACIONES DE ONGDS, SEGÚN EL MODELO DE DESARROLLO

CARACTERÍSTICAS	1ª GENERACIÓN MODELO ASISTENCIALISTA	2ª GENERACIÓN MODELO DE AUTOSUFICIENCIA	3ª GENERACIÓN MODELO DE CAMBIO SOCIAL
<i>Tipo de acción</i>	Emergencia, humanitaria, esporádica	Centradas en agentes sociales. Zonas con problemática específica	Desarrollo autosostenido, autónoma y sistemático
<i>Papel de la ONG para el desarrollo</i>	Servicios específicos, asistenciales	Acompañamiento en procesos de constitución orgánica. Búsqueda de la autosuficiencia	Fortalecimiento de la participación de la sociedad civil Proceso de cambio estructural
<i>Participación de los beneficiarios</i>	Nula, ausente	Actor	Protagonista
<i>Relación con el Estado</i>	Sustitutivo	Sustitutivo/ confrontación/apoyo	Confrontación/apoyo
<i>Educación para el Desarrollo</i>	<i>Asistencial</i>		<i>Causal</i>

Fuente: M^a Luz Carpio. IEPALA. Cuadernos de Pedagogía n^o 249. 1996

El subdesarrollo no es un estadio de atraso fácilmente superable a través de fórmulas tecnocráticas. Es la otra cara del desarrollo. El bienestar del Norte es posible a costa del empobrecimiento del Sur. Se empieza a hablar de la “desconexión”, el desarrollo será posible en la medida en que las sociedades del Tercer Mundo sean capaces de crear sus propias redes, de establecer sus propios mecanismos de mercado y de relación política, de defender sus particulares visiones culturales deshaciéndose de la dominación occidental.

En el terreno de las ONGDs, la actividad de la Educación para el Desarrollo es de denuncia por un lado, y por otro, de solidaridad con los movimientos revolucionarios de los pueblos oprimidos.

En el campo de la educación, tanto en el Sector Formal como No Formal, se persigue la comprensión global de los fenómenos de desarrollo/subdesarrollo. La información por sí sola no basta, es necesario comprender los mecanismos profundos, las claves que explican la interrelación entre ambas situaciones. Es el momento en el que se inicia la

práctica de las campañas. Las temáticas pueden ser diferentes pero todas ellas pretenden mostrar la responsabilidad del Norte en la existencia del subdesarrollo, intentando superar las visiones eurocéntricas que, despreciando las aportaciones y la riqueza de otras culturas, muestran nuestro modelo como el mejor de los posibles.

Cuando la solidaridad y la crítica a los distintos modelos de desarrollo se asentaba en las prácticas de la Educación para el Desarrollo, comienza la década de los 80 que abriría una etapa de cambios profundos en la que todavía estamos sumergidos. Cae el muro de Berlín y se desarticula el modelo de la revolución. Se habla de un mundo interdependiente y, al mismo tiempo, de cómo se amplía la brecha que separa al Norte del Sur. El informe Brandt primero (1980) y el informe Brundtland después (1987), replanteaban las relaciones mundiales y el concepto mismo de desarrollo-subdesarrollo. La Educación para el Desarrollo habló entonces de aldea global, de interdependencias, de un solo mundo y un solo destino.

3.2.3. La globalización

Los dos modelos que habían caracterizado esta etapa, han sufrido grandes transformaciones. La casi completa desarticulación de uno de los polos acelera el dominio del neo-liberalismo.

La tercera etapa de la E.D. tiene lugar en el terreno delimitado por el Paradigma de la Competencia y por las resistencias que se conforman acordes con el Paradigma del Conflicto. A la conciencia de las personas del Norte y del Sur, sobre los problemas que presentan ambos paradigmas, se une la insatisfacción que provoca la sociedad de consumo. El círculo vicioso formado por el ciclo producción de bienes - consumismo - problemas ecológicos - pobreza, constituye una de las interrelaciones más sujeta a crítica de los últimos años, en la línea de cuestionamiento de nuestro propio modelo de desarrollo.

Al mismo tiempo, las tendencias teóricas y prácticas en los movimientos sociales destacan la globalización como el marco de análisis en el que cobran sentido no sólo los aspectos económicos sino los sociales y los políticos, la perspectiva ecológica, la feminista, la problemática que genera la carrera de armamentos y un largo etcétera.

Los sistemas sociales dejan de ser homogéneos, comienza a replantearse el sentido de nuestro modelo eurocéntrico, desconocedor de otras culturas y desvalorizador de otras realidades que no sean las propias. Se van afianzando las condiciones para promover una educación que fomente la tolerancia, la convivencia y la comprensión internacional. Desde esta nueva óptica, la Educación para el Desarrollo se va a convertir en una plataforma de análisis para la comprensión de estas dinámicas y sobre todo para el compromiso en la búsqueda de alternativas y en la transformación del modelo. La E.D. hace suyo el lema “pensar globalmente para actuar localmente”.

Con este nuevo bagaje la E.D. llega a la educación formal, consciente de la necesidad de introducir estas problemáticas en la escuela y superar así las visiones eurocéntricas y androcéntricas imperantes en el marco académico.

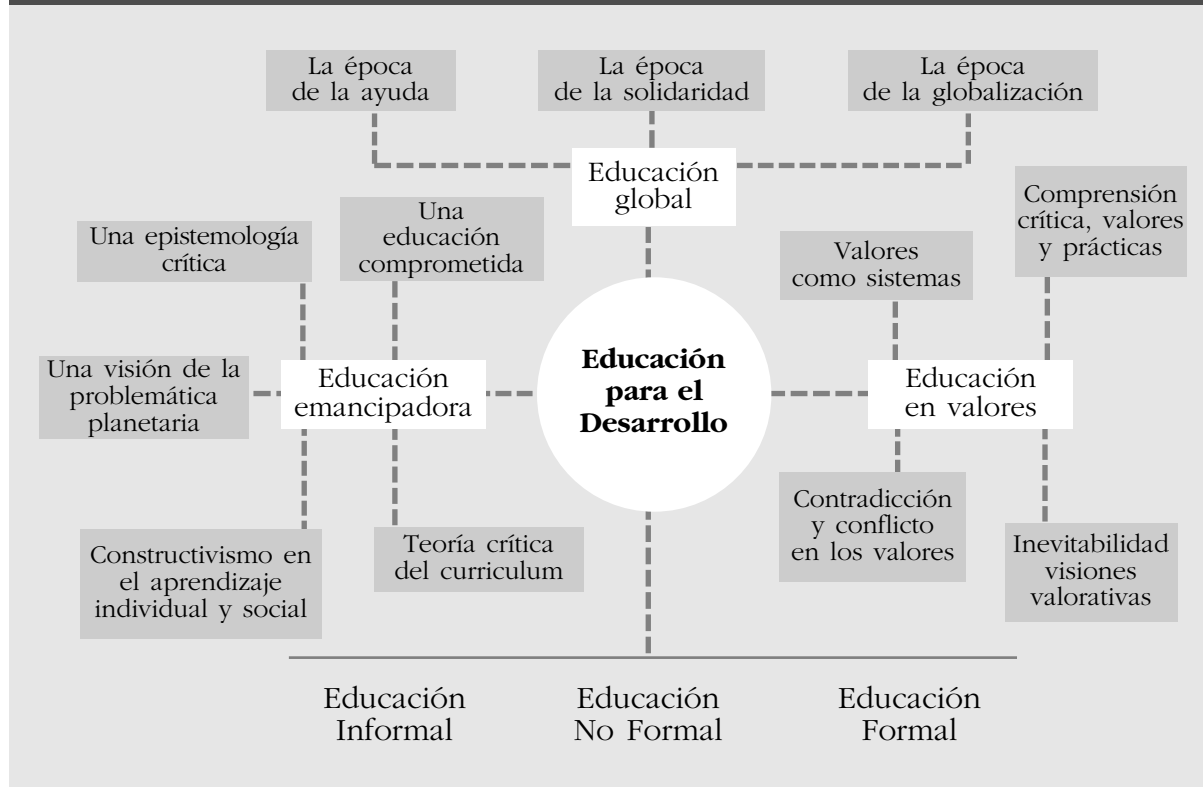
Sin embargo, en esta década de los 90, los acontecimientos a los que estamos asistiendo no sólo resultan inquietantes sino que, en muchos casos, su análisis se ve dificultado por la variada multitud de elementos que entran en juego. Cuestiones como la Guerra del Golfo, la Guerra en la Ex-Yugoslavia, la caída de los países del Este..., vienen a demostrar la fragilidad y la crisis de los modelos dominantes al tiempo que evidencian la interconexión entre fenómenos aparentemente lejanos y nuestra vida cotidiana.

En el terreno de las teorías del desarrollo, el informe del Comité Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo *Nuestro futuro común*, conocido como el Informe Brundtland introduce el concepto de “desarrollo sostenible”, en consonancia con la preocupación ecológica, se entiende como tal el desarrollo “que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. [...] Se considera, pues, el desarrollo sostenible como un proceso de cambio continuo -en lugar de un estado de armonía fijo- en el cual la utilización de los recursos, la orientación de la evolución tecnológica y la modificación de las instituciones están acordes con el potencial actual y futuro de las necesidades humanas.”¹. Este concepto introduce una primera crítica al mostrar cómo las tendencias desarrollistas actuales no sólo no producen un bienestar válido para el conjunto del planeta sino que además son intrínsecamente autodestructivas.

Junto a ello tenemos que destacar otra línea que nos habla del “desarrollo humano”. Este concepto acuñado por Naciones Unidas y plasmado en los Informes anuales que resumen el estado del mundo supone una crítica radical de las tendencias que basaban la medición del desarrollo en indicadores exclusivamente económicos como el PIB o la renta per cápita. El desarrollo no es tal si su consecución sólo lleva aparejadas mejoras económicas y a ello no se une la capacidad de satisfacer las necesidades globales de cualquier grupo humano. Cuestiones como salud, educación, seguridad alimentaria, equidad en la distribución de la riqueza entre naciones y al interior de los estados; equidad intergrupala (sexo, etnia, edad...) cobran importancia a la hora de evaluar el desarrollo de un país.

¹ Jiménez Herrero, L.M.: *Medio ambiente y desarrollo alternativo*, Madrid, Iepala Editorial, 1989. pp.37-38

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO



Fuente: J.J. Celorio. *Cuadernos Bakeaz* nº 9. 1995

Tras la cumbre de Copenhague se introduce el término de “desarrollo socialmente sostenible”. Por otro lado, desde la Conferencia sobre Población de El Cairo, o la reciente de Beijing debiéramos hablar de un “desarrollo desde la perspectiva de género”. Sin embargo el aumento de adjetivos no debe ocultar que el debate real se centra en la crítica radical al modelo de desarrollo existente y en la necesidad de un modelo alternativo que recoja todo este conjunto de intereses y perspectivas².

En definitiva, de lo que se trata es de apuntar a un nuevo sistema de desarrollo donde la solidaridad tenga carácter universal e intergeneracional. El planteamiento que hoy en día se hace de los problemas del desarrollo va unido indisoluble-

mente al concepto y práctica de la justicia. Una justicia relacionada con la distribución equitativa de la riqueza, con el aprecio y respeto de la diversidad cultural, con la superación de los modelos de la desigualdad.

No conviene olvidar que la construcción de este análisis teórico ha sido posible gracias a la aportación que los diferentes movimientos sociales (feminismo, ecologismo, pacifismo, insumisión, internacionalismo...) han realizado en su labor crítica y transformadora. Cuestiones como la dinámica sexo-género, desarrollo-subdesarrollo, medio físico-medio humano, paz-violencia estructural, se ofrecen como ejes desde los cuales aproximarnos al conocimiento de un sistema que se rechaza por ser

² Elementos para la crítica del concepto de desarrollo sostenible pueden encontrarse en Fernández Durán: *La explosión del desorden. La metrópoli como espacio de la crisis global*. Madrid, Fundamentos, 1993. En el caso del concepto de desarrollo humano véase la revisión crítica de Sutcliffe, B.: “Desarrollo humano. Una valoración crítica del concepto y del índice” en *Cuadernos de Trabajo*, nº11, Bilbao, Hegoa/UPV, 1993. Por último, el análisis del desarrollo desde una perspectiva de género lo encontramos en Jacobson, J.L.: *Discriminación de género: un obstáculo para un desarrollo sostenible*, Bilbao, Bakeaz, 1993 y Strobl, I.: *Fruto extraño. Sobre política demográfica y control de población*, Barcelona, Virus editorial, 1994.

globalmente insatisfactorio, reproductor de injusticias, generador de desigualdades, marginador de amplias mayorías y esquilador de recursos.

En efecto, un análisis más pormenorizado nos revela cómo se agudizan las contradicciones de nuestro modelo de desarrollo. La crisis ecológica ponen en entredicho los sistemas de producción y consumo. El avance del feminismo, con ser importante, no ha conseguido aún desarraigar los modelos androcéntricos imperantes que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres. El aumento de los movimientos pacifistas no corre paralelo a la asunción de un sistema positivo de resolución de conflictos.

La lucha en defensa de los Derechos Humanos no ha significado un crecimiento de la justicia social en el mundo, ni ha desterrado las prácticas de racismo, violaciones y torturas.

Sin embargo, estos movimientos nos han aportado sus visiones del mundo, han establecido plataformas de análisis que han enriquecido los puntos de vista existentes. Todo ello ha contribuido a que la E.D. se haya complejizado cada vez más. El análisis socio-cultural del que parte la E.D. se construye a partir de esta variedad de perspectivas y asume la necesidad de contemplarlas en el momento de hacer propuestas educativas

4. EN EL ESPACIO OLVIDADO. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

4.1. Qué es la Educación para el Desarrollo

La Educación para el Desarrollo ha modificado y enriquecido su trayectoria intentando dar respuestas o plantear nuevas preguntas sobre la cuestión de cómo educar para lograr un desarrollo alternativo al modelo de la competencia que es el paradigma hegemónico de nuestros días.

La E.D. es un enfoque que considera a la educación como un proceso interactivo para la formación integral de las personas. Es una educación dinámica, abierta a la participación activa y creativa, orientada hacia el compromiso y la acción que debe llevarnos a tomar conciencia de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas, consecuencias, y de nuestro papel en el esfuerzo por construir unas estructuras más justas.

Desde la perspectiva de la E.D. se comparte la teoría crítica que interpreta el currículum como un producto cultural, ideológico y como un producto social. No es un problema técnico que deba ser resuelto por especialistas. La cuestión de la selección cultural se transforma entonces en un elemento esencial para un currículum acorde con una Educación para el Desarrollo no sexista, solidaria, cooperativa, crítica con los sistemas de homogeneización (cultural, político, ideológico...) comprome-

tida con los sectores marginados, que eduque en y desde la libertad, con decidida voluntad de transformación social. Estas constituirían las bases de una educación global, crítica y emancipadora.

Quienes no conozcan en qué consiste la E.D. se plantearán muchos interrogantes:

- ¿Es una nueva moda pedagógica?
- ¿Trata de temas que no incumben a los educadores?
- ¿Sólo nos habla de los países del Sur?
- ¿Por qué razón hay que hablar del Tercer Mundo a estudiantes del Norte?
- ¿Estudiar las desigualdades aporta algo a la formación de los estudiantes?

Pero, la respuesta a todas esas dudas legítimas es que la E.D. no trata sólo del Sur, sino de la actualidad, de nuestro entorno, de la interdependencia Norte-Sur; y esto no lo hace únicamente desde el punto de vista de los valores sino también desde el ángulo científico y conceptual por lo que no podemos calificarla de “moda pedagógica”. Por el contrario, la E.D. es una forma de educación siempre en proceso de cambio que recoge propuestas educativas que considera indispensables para la comprensión global, para la formación de la persona, para el compromiso en la acción participativa.

La E.D. es, por lo tanto, una educación activa, comprometida con la defensa de los derechos huma-

nos, de la paz, de la dignidad de las personas y de los pueblos evitando las interpretaciones eurocéntricas o cualquier tipo de marginación por etnia, credo o sexo.

Pretende que los estudiantes incorporen el sentido crítico a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje que les permita desarticular prejuicios e impulsar actitudes solidarias. Vivimos en un sólo mundo, en una aldea global, pero solemos ignorar aquellas realidades distintas de la nuestra. Ya va siendo hora de que el Norte y el Sur se conozcan mejor, descubran sus vínculos e interdependencias múltiples.

Como observa Todorov (1988), el conocimiento de lo ajeno sirve para el enriquecimiento propio: en este campo, dar es recibir. “La mejor consecuencia del cruzamiento entre culturas suele consistir en la mirada crítica que uno vuelve hacia sí mismo; lo cual no implica, en absoluto, la glorificación de lo ajeno”. Precisamente por eso, se hace necesario combatir la indiferencia, el exacerbado individualismo, la uniformidad mediocre, educando en la cooperación, en el respeto y conocimiento de los “Otros”, en la riqueza de la diversidad y del mestizaje cultural.

Vivimos en una Europa rica, desarrollada y multicultural en la que, sin embargo, siguen sin respetarse los derechos de las minorías, donde se persigue a los inmigrantes y donde todos los extranjeros están bajo sospecha, donde la persistente desigualdad de género está aún presente en todos los ámbitos públicos y privados, donde la pobreza va en aumento y afecta cada vez a más capas de población...

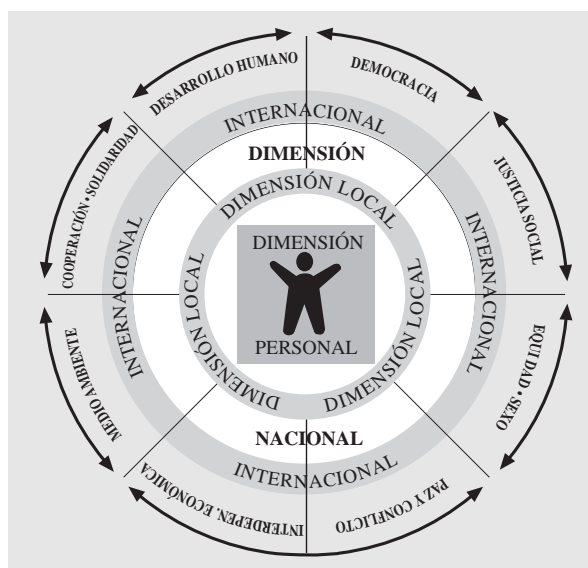
Si queremos buscar vías de solución para facilitar la convivencia intercultural, mejorar la calidad de vida de las personas impulsando la justicia y la equidad, debemos educar teniendo en cuenta que como dice Audrey Osler (1994): “..el reconocimiento de la interdependencia global nos brinda un marco adecuado para que los estudiantes puedan explorar las relaciones entre el poder político y económico permitiéndoles desafiar el racismo y la injusticia.”

4.2. Objetivos generales

La Educación para el Desarrollo es una corriente educativa que implica un proceso de enseñanza

aprendizaje centrado en la persona y en el grupo cuyos objetivos principales son:

- 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 cambios para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos, los bienes como 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 los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.



Fuente: M.Argibay/Roger. *Juntamundos*. Hegoa, 1996

4.3. Las fuentes teóricas

La E.D. se nutre de diversas fuentes como: la pedagogía de Paulo Freire, las corrientes constructivistas del conocimiento, que tienen su origen en la psicología de Piaget, Vigotsky, Luria o Bruner, el modelo de investigación-acción elaborado por Lewin, retomado y profundizado por Carr y Kemmis entre otros.

Siguiendo a Vigotsky quien consideraba la educación como un proceso de interacción social en el que el adulto guía al aprendiz y le introduce en la cultura, la E.D. concibe la enseñanza-aprendizaje como un proceso activo y participativo, en el que el docente actúa como facilitador para ayudar a los/las jóvenes en la construcción del conocimiento, partiendo de sus preocupaciones y centros de interés.

En la educación de jóvenes y adultos la E.D. adopta el método de Freire de extensa aplicación en todos los países de América Latina y también en África en la década de los 70.

Como destaca la obra de Paulo Freire, la Educación debe ser un proceso transformador que lleve a los participantes por un recorrido que se inicia en la autoconcienciación y se dirige a la comprensión de los diversos elementos y estructuras que influyen decisivamente en sus vidas. Así, desarrollarán estrategias, habilidades y técnicas necesarias para participar de forma responsable en el desarrollo de su comunidad e influir en la realidad.

4.4. Los paradigmas

El mundo en que vivimos es muy complejo y variado. La diversidad cultural así como los diferentes hábitats de las distintas regiones del planeta requieren de un análisis profundo no exento de contradicciones en el que no es posible simplificar. La E.D. no puede basarse en un único paradigma explicativo de la realidad ya que ésta requiere interpretaciones adecuadas a cada problema peculiar que presenten las relaciones Norte-Sur y el desarrollo. Siguiendo a Fionnuala Brennan (1994) podríamos decir que la E.D. se compone de tres elementos inseparables:

- **Educación sobre el desarrollo.** Conocimientos conceptuales, sobre economía, política, historia, antropología y medioambiente local e internacional. Es el estudio que desvela las razones de la desigualdad y las razones de la existencia de distintos modelos de desarrollo.

Es preciso poseer una estructura conceptual básica para el conocimiento del desarrollo que se puede obtener mediante el trabajo interdisciplinar entre las distintas áreas como medio para abordar la comprensión de los problemas en toda su complejidad.

- **Educación para el desarrollo.** Elaboración teórica y ejercicio práctico de valores, actitudes y habilidades para facilitar la construcción de una personalidad crítica, tolerante y solidaria que sirva para promover la equidad y la justicia social.

Se trata de hallar claves de comprensión de los problemas del desarrollo, teniendo en cuenta que son problemas complejos en los que actúan intereses contradictorios y cuya interpretación se modifica según diferentes perspectivas socio-culturales.

El mundo cambia a una velocidad vertiginosa y el papel más importante de la E.D. es formar a la juventud para una vida adulta en la que sean capaces de interpretar la realidad y participar activamente en su transformación liberadora.

- **Educación como desarrollo.** Práctica emancipadora centrada en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje y en la participación activa. En E.D. el proceso es parte integral de sus estrategias y sus prácticas de trabajo. Para que el sujeto participe plenamente en el aprendizaje, el modelo educativo debe estar centrado en el sujeto que aprende, debe ser interactivo, experimental y significativo.

4.5. Los contenidos

La E.D. tiene como objetivos principales relacionar los contenidos académicos con la formación de la persona, ofrecer criterios analíticos, para que ésta tenga opción de participar en el desarrollo de su entorno y comprender los vínculos de su realidad local con el desarrollo global. Facilitar los medios para la acción transformadora, responsable y solidaria.

Valores y actitudes

- **Autoestima.** Los jóvenes deben ser reafirmados en la construcción de su personalidad estimando su medio familiar, social y cultural. Se parte del individuo vinculándolo a su realidad social para que la autoestima personal se conjugue con la colectiva y ambas sean complementarias del respeto a los demás.
- **Comprensión.** Deberán formarse en la comprensión de los vínculos que unen sus realidad cotidiana con sucesos similares ocurridos en otras geografías, en otras culturas, en un mundo plural, diverso e interdependiente.
- **Justicia-equidad.** Comprender las bases de la injusticia estructural. Reconocer y oponerse a los estereotipos y prejuicios. Luchar por la igualdad contra la marginación por sexo, etnia, religión o procedencia geográfica.
- **Participación.** Aprendizaje y práctica. Reclamar la participación es reconocer el derecho a definir nuestro propio futuro en todos los ámbitos -político, social, cultural...- y por otro asumir la responsabilidad que nos corresponde como agentes sociales implicados en la vida comunitaria.
- **Solidaridad.** La solidaridad es una actitud consciente y volitiva que supone la intención de apoyar activamente a sociedades, organizaciones o personas que se enfrentan a problemas o situaciones injustas, sintiéndonos partícipes y afectados.
- **Cooperación.** Cooperar es aunar esfuerzos para llevar adelante una tarea en la que cada participante contribuye con su aporte al buen fin de un objetivo conjunto previamente consensuado.

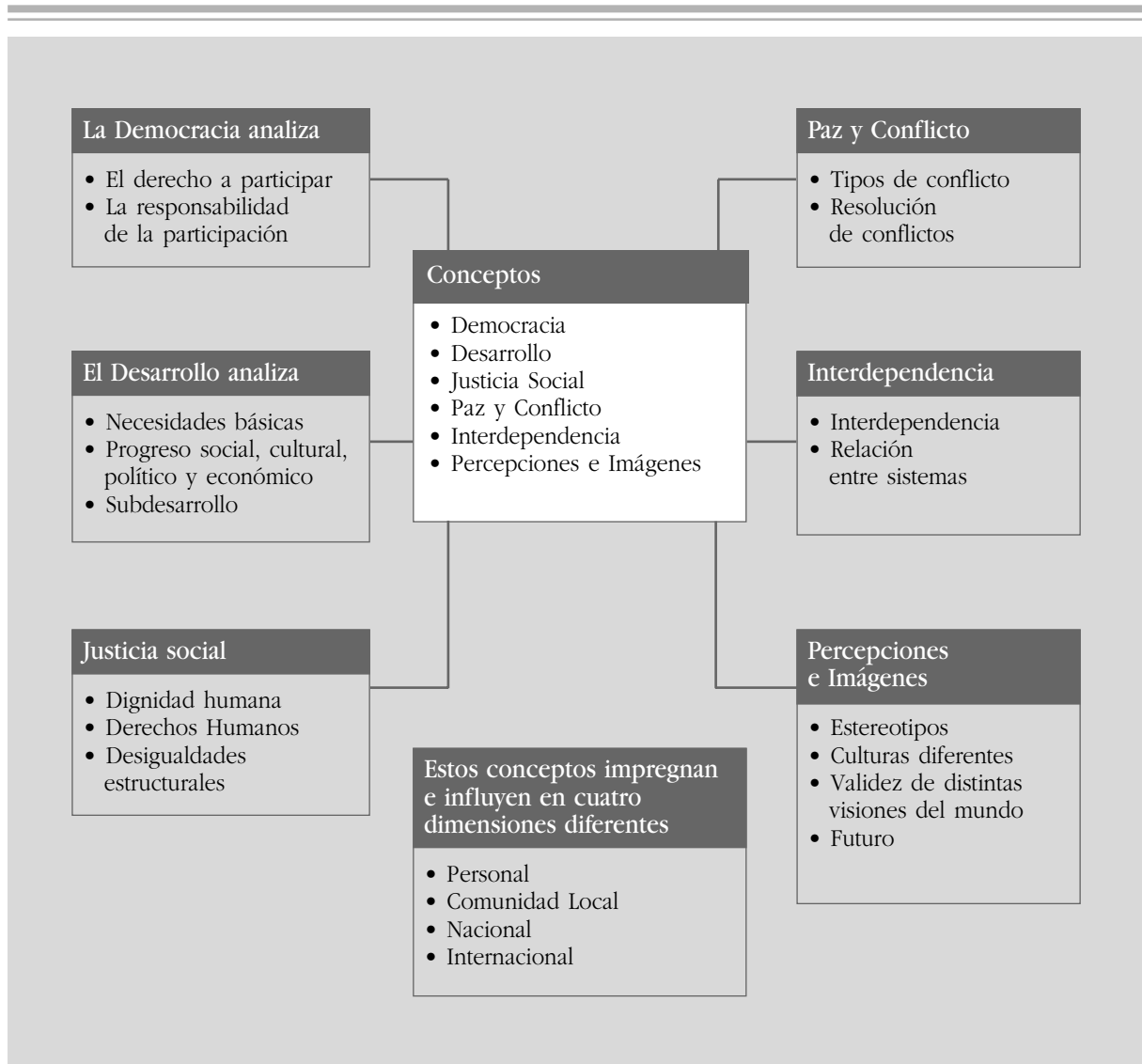
Procedimientos

Estos dependerán en gran parte del área que se esté trabajando ya que los procedimientos son estrategias para aprender a aprender y éstas no siempre son las mismas para todas las áreas. Sin embargo se pueden apuntar algunos procedimientos básicos.

- **Formular Hipótesis.** Frente a cualquier situación dada aprender a hacer especulaciones, plantear dudas, descubrir contradicciones en las preguntas, reformular nuestro punto de partida, de aproximación a nuestro objeto de estudio.
- **Buscar, reunir y clasificar información.** Es el primer paso para poner a prueba nuestras hipótesis, quedando de manifiesto en el proceso los criterios subjetivos -ideológicos, valorativos- que influyen en la selección de fuentes.
- **Analizar.** Observar la información obtenida, dentro de su contexto. Descubrir ausencias, incoherencias, contradicciones. Aprender a separar la información fidedigna de la información equívoca, falsa o engañosa. Desarrollar capacidades críticas y sistemáticas para analizar fuentes escritas, orales, visuales, numéricas o de cualquier otra índole.
- **Comunicación.** Sopesar el valor de nuestro análisis para expresar opiniones claras y fundamentadas. Contrastar y debatir la información, los modelos interpretativos utilizados y la coherencia de los argumentos explicativos esgrimidos.

Conceptos

Cada ciencia tiene un andamiaje conceptual que le es propio y sería bastante complicado, por no decir imposible, hacer una lista de todos los conceptos que trabajamos en la educación reglada o en la no formal en las distintas áreas de conocimiento. Son cada una de estas áreas quienes deben establecer la contribución de los contenidos cognitivos propios a la formación de un conocimiento crítico y comprensivo de la realidad.



Fuente: Scott Sinclair. DEC. Birmingham

5. DEMOCRACIA: MODELO PARA ARMAR

5.1. Tipos de Democracia

Como explicamos al principio, ninguna de las caracterizaciones de los modelos son exactas porque ninguno de ellos existe en estado puro. En todos el pueblo, las bases, la sociedad civil ha creado canales propios para apoyar o impugnar, para denunciar opresiones o formular alternativas. La población, sea del Norte o del Sur, no permanece pasiva sino que, por el contrario, busca fórmulas para expresar su descontento, para resolver sus problemas basándose en su única fortaleza: la participación y la creación de redes solidarias.

La educación activa que genera autoconciencia puede ayudar a construir esa ciudadanía responsable, de la que tanto se habla pero que aún constituye un camino poco explorado. La implicación personal en la construcción de la sociedad en la que se está inmerso, podría ser útil para producir modelos en los que primara el desarrollo humano comunitario.

Según el sociólogo y educador chileno José Bengoa, hay algunos elementos que parecen indispensables para proyectar y realizar sociedades más justas, más tolerantes, más equitativas. Potenciar la Democracia Integral es uno de los caminos posibles y necesarios para consolidar un proceso sostenido de Desarrollo Humano. Para Bengoa la democracia con mayúsculas, o la Democracia Integral, está compuesta por tres partes esenciales:

1. La democracia formal.
2. La democracia fundamental
3. La democracia sustancial

La primera es un mecanismo garante de la equidad de representación en la gestión del proyecto de desarrollo comunitario, que expresa la voluntad individual y colectiva a través del voto y del cómputo de votos. La democracia formal es muy flexible, lo que permite la participación masiva y, a la vez, un alto grado de independencia individual. El hábito de delegar a través del voto puede desactivar los mecanismos de participación social de compromiso o de crítica de un proyecto de desarrollo. Esto reduce el bienestar colectivo en función de un mayor bienestar individualizado y es sólo identificable como proyecto comunitario en el propio ejercicio del voto y en la gestión de bienes y servicios públicos.

La democracia que llama Fundamental, es la que concierne a la producción, gestión y distribución equitativa de bienes y servicios. Estos responden a las necesidades básicas de individuos y colectivos señaladas por el Índice de Desarrollo Humano del PNUD. Cubrir esas necesidades es responsabilidad de la gestión pública de servicios sociales y de regulación de la producción pública y privada.

Por ejemplo, la sanidad, la educación, la vivienda, el respeto por la persona, los ingresos mínimos per cápita, la seguridad individual y colectiva, son algunos de los elementos indispensables para afianzar el terreno de la Democracia Fundamental.

La tercera, que Bengoa define como Democracia Sustancial, trata del ejercicio de la participación colectiva responsable, que garantiza la mejor distribución del poder y acceso de la población a distintos niveles de decisión como para hacer suyo el proyecto social. Este esquema de análisis pretende señalar que el proyecto de desarrollo humano más completo es el que logra articular las necesidades individuales con los intereses colectivos. Esta contradicción no ha sido superada hasta ahora por ninguno de las teorías sociales. La no superación de la contradicción entre lo individual y lo colectivo deriva de la ausencia de uno o más niveles de democracia o de la falta de vínculos entre ellos. Es necesaria la confluencia simultánea de los distintos niveles de democracia para la construcción de la Democracia Integral.

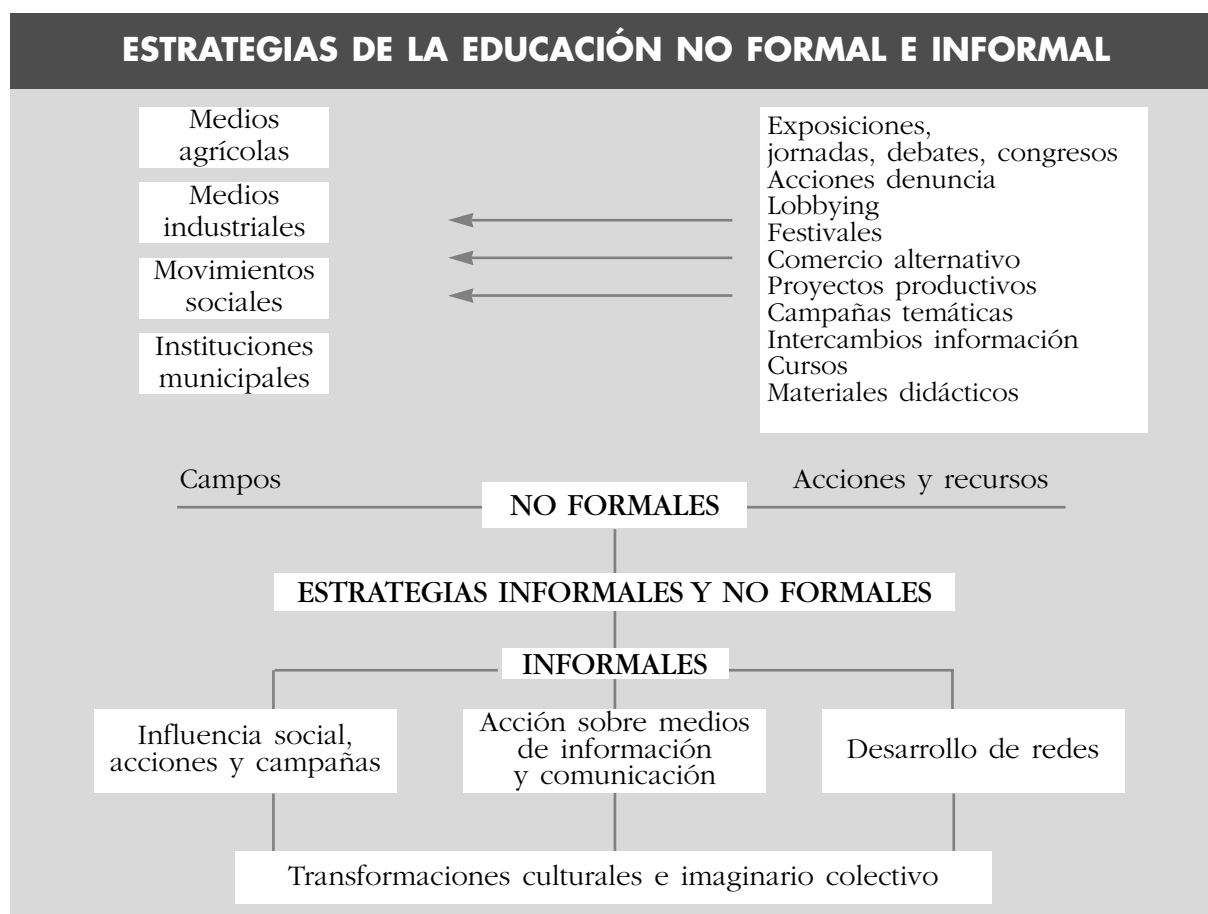
5.2. Un grano no hace granero, pero ayuda al compañero

Una vez descritos los esquemas de funcionamiento social y los modelos vigentes nos preguntamos ¿qué

papel jugamos las personas, las ONGDs o los Movimientos de Base en la sociedad?, ¿cómo podemos alentar la participación y fortalecer la Democracia Integral?, ¿cómo ser solidarios en el ámbito global y local?, ¿cómo superar las contradicciones internas de cada sociedad y las tensiones que se originan entre distintos Estados Nación o distintas culturas?, ¿cómo crear espacios de libertad y responsabilidad en nuestro contexto local o en el internacional?

Según Miret Magdalena (1996), “no hay auténtica libertad sin el correlato de sentirse también responsable. Somos libres porque somos responsables; y lo somos porque nada ocurre sin relación con los demás.”

Los Movimientos Sociales de Base (MSB) y/o las ONGDs, -con ese nombre o con otro- han estado presentes en todos los modelos o teorías sociales descritas. Han abogado por la superación del conflicto a través de la Educación Popular u otras corrientes de educación participativa para una acción de cambio.



Fuente: J.J. Celorio. *Cuadernos Bakeaz* nº 9. 1995

Quizá, la debilidad de los MSB radique en querer potenciar la Democracia Sustancial sin lograr articularla a los otros dos niveles. Una fórmula válida puede ser alentar el trabajo complementario entre las ONGDs, que tienen una interesante experiencia en el terreno de la cooperación y la solidaridad internacional, y los MSB que cuentan con mayor experiencia en la acción social, en la defensa de libertades y denuncia de las injusticias en su propio contexto.

Educar para el desarrollo, y en la co-responsabilidad social, es una tarea fácil de enunciar pero muy difícil de realizar. Freire confiaba en que los oprimidos a través de un proceso educativo de autoconcienciación conseguirían liberarse e incluso lograrían lo mismo para sus opresores. Eso no se ha hecho realidad. No se ha conseguido superar el conflicto. Los condenados de la tierra son cada vez más. Entonces, ¿debemos concluir que la Educación para el Desarrollo es inútil, que no conduce a ningún sitio?, ¿hay que reemplazarla por otras estrategias?, ¿debemos mantener la idea de núcleos de resistencia?

La respuesta es que la labor de los MSB/ONGD no debe finalizar con el fortalecimiento de la democracia sustancial, sino que se debe trabajar con toda energía para reforzar la democracia fundamental, consolidar la democracia formal, ya que, aunque no son suficientes, éstas son las condiciones indispensables para lograr el desarrollo humano sostenible.

La mejor resistencia para oponerse al paradigma de la competencia y del mercado es la de construir una alternativa que no se limite a resistir sino que ofrezca respuestas para superar los conflictos y contradicciones que se presenten entre lo individual y lo colectivo, entre lo local y lo global. Retomando el artículo de Ramonet (1996), “hay que recuperar el proyecto de una acción colectiva ciudadana, el proyecto de una acción internacionalista ciudadana. Yo creo que es hoy en día la mejor visión positiva que podemos tener de una concepción democrática moderna.”

Hacer más sólida la Democracia Integral requiere el contacto y la colaboración entre grupos de base, la formación acerca de los conocimientos y métodos disponibles para la resolución de conflictos y la elaboración teórico-práctica de nuevas respuestas porque “la solidaridad no surge de la nada, sino de

un determinado cultivo de mentalidades, sentimientos y voluntades” (R. Díaz-Salazar, 1995).

No se puede permanecer encasillado en el activismo puramente reivindicativo. Una tarea largamente ensayada es llevar a la práctica los métodos de educación activa, pero una tarea más importante aún que la educación participativa, es educar en la participación, entrenar a los distintos sectores de la sociedad en el compromiso activo.

En otras palabras, utilizar la E.D., la acción de participar, como método de aprendizaje social porque “si estamos instalados en la cultura de la insolidaridad..., el gran reto que se impone es construir una nueva contracultura, la contracultura de la solidaridad. Dicha contracultura debería tener un gran objetivo: Transformar los modos dominantes de pensar, sentir y actuar.” (R. Díaz-Salazar, 1995).

La deconstrucción de un modelo excluyente y la construcción de uno o más modelos solidarios no es sólo una cuestión de voluntad y buenas intenciones. Supone ejercitarse en las diferentes vías de participación existentes o en las nuevas vías que seamos capaces de inventar.

Lo que es muy importante es dar coherencia a los distintos tipos de democracia y no creer que por defender o hacer crecer la democracia sustancial hemos tocado el cielo con las manos. No se puede abandonar el valor de la democracia Formal o de la Fundamental so pretexto de estar involucrados en un proyecto de respaldo popular, porque como vimos, la participación masiva puede implicar el dogmatismo, la represión y la exclusión. Tampoco basta con enunciar las libertades para que estas se hagan realidad, como el genio de la lámpara de Aladino. Por ello la democracia formal es insuficiente.

Pero las dificultades no deben arrebarnos ni convertirnos en aburridos recitadores de una ortodoxia liberadora inexistente. Como decía el Partido Trabalhista brasileño: “la lucha continúa, pero no tenemos miedo de ser felices”. En otras palabras no hay por qué trabajar siempre desde la óptica de la culpabilidad, del dolor, del abatimiento, sino desde el entusiasmo que nos produce el riesgo de ser los y las protagonistas de nuestra propia historia.

6. CRÓNICAS COTIDIANAS. EL OLVIDO IMPERDONABLE

6.1. La E.D. y la cooperación en España

La Educación para el Desarrollo tiene una larga trayectoria en países como Reino Unido, Suecia, Canadá u Holanda, y, poco a poco, comienza a ser conocida en España. En nuestro país, las ONGDs comenzaron a divulgar esta corriente educativa a mediados de la década de los 80.

Desde entonces, muchos aspectos de las relaciones Norte-Sur han visto la luz pública, han generado debate social, han impulsado la formación de sectores específicos y han promovido el compromiso para proponer alternativas de cambio social. En España, las Organizaciones no gubernamentales le dedican el 4% de sus fondos y el apoyo oficial no supera el 0,3% de los fondos de Cooperación, por lo que se puede decir que quienes impulsan la E.D. han sido muy eficaces, ya que nadie ha hecho tanto con tan pocos recursos.

El éxito de la divulgación de la E.D. no debe quedarse en la auto complacencia de quienes la han impulsado. La teoría y las prácticas de la E.D. no están exentas de contradicciones, y es a ellas a las que debemos prestar atención si queremos avanzar en la precisión de los objetivos, en el seguimiento y evaluación de las prácticas y en la re-elaboración teórica que se produzca a partir de las mismas.

Para bien o para mal, la E.D. no ha tenido tiempo de generar una ortodoxia, de manera tal que existen muchas maneras de entender y practicar la educación para el desarrollo. La diversidad de mensajes, la multitud de contenidos e imágenes utilizadas para informar o explicar las relaciones Norte-Sur se parecen a las galerías de espejos que solía haber en los antiguos parques de atracciones.

Hay ONGDs que entran allí con su hatillo de campañas de recogida de fondos, sus exposiciones temáticas, sus materiales didácticos y se detienen frente al espejo cóncavo que ensancha su figura. Pasada la primera sorpresa, engordan, se inflan de felicidad. Se hinchan de satisfacción porque después de un gran esfuerzo han conseguido llegar a muchísima gente y pueden medir su eficacia por la cantidad de participantes o por las sumas recaudadas.

Desgraciadamente, estos suelen ser los criterios de evaluación más fiables para las Instituciones y para muchas ONGDs. Así despliegan con orgullo sus presuntos éxitos cuando editan miles de ejemplares o recaudan millones de pesetas o consiguen reunir a algunos miles de participantes, sin tener en cuenta ninguna de las dimensiones de la E.D. como son la formación, el cambio de actitudes, el compromiso y la participación en las prácticas solidarias.

Otras ONGDs entran al salón de los espejos con la misma caja de herramientas y se reflejan en el

espejo convexo que les devuelve una imagen delgada y austera. Se perciben como grupos quijotescos que luchan y luchan sin que se modifiquen las cosas. Para éstas no hay recaudaciones ni público masivo, ni ediciones de gran tirada que permitan dar seguimiento o evaluar sus acciones de E.D. porque buscan criterios de continuidad, de cambios visibles de las actitudes, de transformación social que no se hace patente ni resulta fácil de medir en el corto o mediano plazo.

Siguiendo con el símil de las imágenes reflejadas, cuando todas las ONGDs se juntan en un foro, es como si se situaran en el centro del salón de los espejos reflejando todas las mismas proporciones y deformidades. Parece que todas sostuvieran las mismas premisas teóricas, que todas produjeran materiales pedagógicos de igual calidad, en definitiva que el discurso es uniforme.

La uniformidad aparente es la más engañosa de las distorsiones, pues el abanico ideológico de las organizaciones sociales es mucho más amplio que el que manifiesta el espectro de partidos políticos. También existen grandes diferencias en la selección de públicos y estrategias de formación o sensibilización. Pueden partir de interpretaciones opuestas de lo que es el desarrollo, la educación o el ejercicio del compromiso solidario.

Se perciben enormes diferencias entre distintos colectivos, debido a sus dimensiones y disponibilidad de recursos financieros, materiales y humanos. Hay quien gestiona 8.000 millones al año, quienes cuentan con presupuestos de 600 millones, aquéllas que reúnen 40 millones y organizaciones que disponen de menos de 3 millones al año. Las mismas proporciones valdrían para el personal asalariado, el voluntariado, instrumentos informáticos, etc. Además, de todo esto, como en otros órdenes de la vida existen clientelismos religiosos, políticos, económicos que permiten distinguir en qué familia de espejos quieren situarse los distintos colectivos.

Incluso dentro de cada organización se viven contradicciones, sobre quiénes y cómo deciden las estrategias de trabajo, quién determina las prioridades, qué papel cumplen los y las profesionales o el voluntariado. En muchos casos, digamos que en la mayoría, se ve cómo se minusvalora el trabajo de

E.D. en comparación con lo relativo a cooperación. Así, dentro de una ONGD tienen un halo de santidad quienes realizan ayuda de emergencia, se les da diploma de expertos a quienes llevan proyectos productivos; lo que se realiza en el área de E.D. no se le da la categoría de proyectos.

No se ve la necesidad de contar con personas especialistas en formación, se puede delegar en el voluntariado y no se destina más que una ínfima parte de los fondos porque la E.D. es un apostolado. La situación de la E.D. dentro de las ONGDs es comparable a la importancia que la sociedad da a la educación y la valoración social que hace de las maestras y maestros.

Tampoco es verdadera la imagen de uniforme de cada colectivo porque suele haber discrepancias internas en los métodos de trabajo en los objetivos o en los mensajes que -sobre las relaciones Norte-Sur, la riqueza y la pobreza, sobre las distintas culturas, la situación de la mujer o las ideas de desarrollo- la ONGD envía a la sociedad. Dentro de una misma organización unos optan por los espectáculos masivos y otros por la formación de redes, y así sucesivamente con cada opción que se presenta.

Es más, como se observa en estas crónicas, la mayor parte de las ONGDs alardean de haber descubierto que para cambiar las desigualdades del mundo hay que invertir los comportamientos y estructuras del Norte más que dar ayudas puntuales al Sur: "...estamos convencidos de que sólo con un cambio de valores y actitudes podremos transformar realmente las actuales desigualdades Norte-Sur. No se trata sólo de sensibilizar a la opinión pública ante los problemas del subdesarrollo sino, sobre todo, de formar en la solidaridad." (Yáñez Barnuevo, A. 1996. En Cuadernos de Pedagogía Nº 249).

Lo cierto es que casi todas las ONGDs dedican el 4% de sus recursos para, realizar ese esfuerzo, titánico imprescindible, de cambiar el Norte.

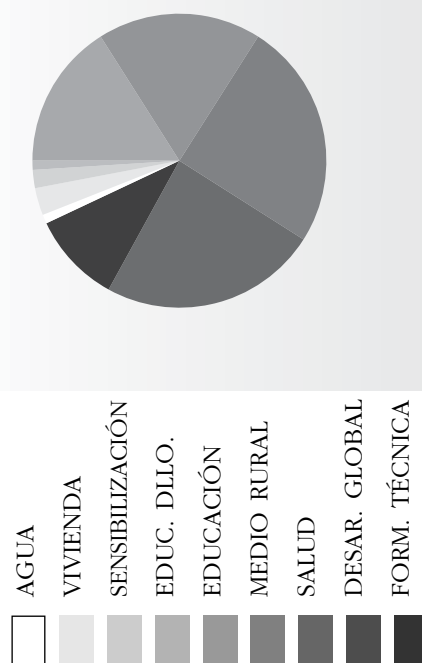
Conviene señalar que no se trata solamente de una contradicción entre las estrategias "ideales" y las realmente implementadas, sino que, significa una inercia del pensamiento, de los modos de acción, de la distribución interna del poder, en organizaciones que, hacia fuera, se esfuerzan por promover la equidad y la participación.

ÁREAS BENEFICIADAS DE LAS SUBVENCIONES ORDINARIAS DEL 95, 96 Y DEL IRPF 95 (SECIP)
ORDINARIA 96 **ORDINARIA 95** **IRPF 95**

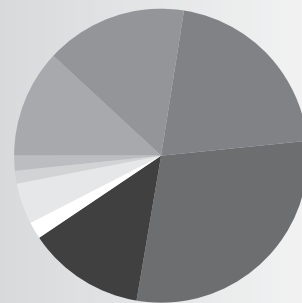
ÁREA	Nº DE PROYECTOS	%	CANTIDAD CONCEDIDA	%	Nº DE PROYECTOS	%	CANTIDAD CONCEDIDA	%	Nº DE PROYECTOS	%	CANTIDAD CONCEDIDA	%
EDUCACIÓN	23	11	1.244.369.000	16	26	10,31	896.319.000	11,9	4	5,81	48.064.000	1,86
RURAL	37	17,7	1.453.849.000	18	30	11,9	1.168.521.000	15,6	18	26,1	518.552.000	20,14
SALUD	40	19,14	1.991.399.000	25	47	18,65	1.567.734.000	20,9	17	24,6	749.901.310	29,13
DESARROLLO GLOBAL	48	22,96	1.935.343.000	24	79	31,3	2.203.803.000	29,3	18	26,1	787.361.000	30,6
FORMACIÓN TÉCNICA	26	12,44	814.360.000	10	34	13,49	965.533.000	12,9	8	11,6	329.927.000	12,8
AGUA	3	1,44	113.900.000	1	3	1,19	142.288.000	1,89	0	0	0	0
VIVIENDA	4	1,93	210.600.000	3	4	1,58	338.000.000	4,5	4	5,81	140.254.000	5,44
SENSIB. EN ESPAÑA	16	7,65	128.710.000	2	11	4,44	105.823.000	1,4	0	0	0	0
EDUCAC. EN ESPAÑA	12	5,74	99.300.000	1	29	7,14	123.263.000	1,64	0	0	0	0
TOTALES	209	100	7.991.830.000	100	263	100	7.511.284.000	100	69	100	2.574.059.310	99,97

NOTA: Los proyectos que no se podían incluir claramente en ninguna de las otras categorías, se han incluido en la de Desarrollo Global

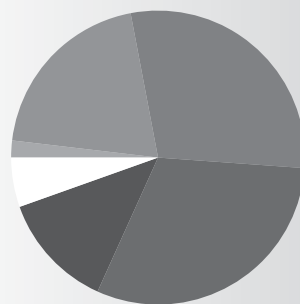
ORDINARIA 96



ORDINARIA 95



IRPF 96



Desde hace algunos años se han comenzado a establecer alianzas entre feministas, ecologistas, movimientos antimilitaristas o antirracistas y organizaciones de desarrollo. Estas alianzas, aún incipientes, pueden fortalecer a ambos sectores, siempre y cuando no se dé una práctica asimilacionista, en la que, las más fuertes, absorban a las pequeñas.

Este es, por ahora, un paso hacia adelante en el reconocimiento de la globalización y sus efectos en nuestra vida cotidiana. Todo enfoque es importante -ecología, género, interculturalidad, desarrollo- pero precisa de los demás para ser explicado y para abordar las prácticas de lobbying, denuncia o de propuestas alternativas.

Los vínculos entre asociaciones de distinto tipo han servido para contrarrestar la imagen del espejo cóncavo que nos engorda en solitario, encandilándonos con cifras, encadenándonos a la superficialidad o a comportamientos más peligrosos como el aislamiento y la competencia entre agencias de solidaridad locales, nacionales o internacionales.

Sin embargo, tanto entre las organizaciones de desarrollo como entre los movimientos sociales de base, se carece de estrategias para abordar la formación en E.D. de técnicos, asalariados, y del voluntariado. El entusiasmo y el compromiso de este último grupo crece y decrece como la leche cuando hierve o cuando se retira del fuego. No se les ofrece formación o, la que se les da, es escasa y además no se les arroja con propuestas que tengan un horizonte de medio o largo plazo.

6.2. Cooperación. Proyectos sobre el terreno y proyectos E.D. dentro de las ONGDs

Lo cierto es que, casi todas, las ONGDs dedican el 4% de sus recursos para, realizar ese esfuerzo, titánico imprescindible, de cambiar el Norte.

Conviene señalar que no se trata solamente de una contradicción entre las estrategias “ideales” y las realmente implementadas, sino que, significa una

inercia del pensamiento, de los modos de acción, de la distribución interna del poder, en organizaciones que, hacia fuera, se esfuerzan por promover la equidad y la participación.

Las personas dedicadas a E.D. no han elaborado ninguna estrategia de formación, debate o lobbying interno que permita ampliar el espacio de acción, de prestigio de la E.D. dentro de cada organización, dentro de las plataformas y coordinadoras (regionales, de Comunidades autónomas) y también saber cómo proyectarla hacia el ámbito institucional.

Dentro de cada colectivo es necesario revalorizar y ampliar el espacio de la E.D. Hasta ahora, ha habido una dedicación plena a divulgar la E.D. en nuestra sociedad, seleccionando los grupos objetivo -escuelas, sindicatos, medios de comunicación, instituciones de cooperación y de educación, municipios...- o dedicando el esfuerzo a sensibilizar a la opinión pública a través de campañas, conciertos, exposiciones, ciclos de cine, etc.

Por el contrario, no se ha hecho casi ningún trabajo interno porque al ser las ONGDs y los MSBs los colectivos portadores del mensaje de la E.D., a su gente se le supone -como antaño a los soldados se les suponía el valor- el conocimiento de la E.D. y sus prácticas.

El 90% de los esfuerzos de las organizaciones de desarrollo están dirigidos a la cooperación entendida pura y exclusivamente como proyectos sobre el terreno, olvidando que la E.D. también es cooperación. Aunque estos son meros apuntes de un diario de viaje, los cronistas piensan que hay que orquestar un trabajo de:

- **Sensibilización:** explicar el significado y el potencial de la E.D. para transformar al Norte y modificar las relaciones Norte-Sur, especialmente en el ámbito del desarrollo, de la interculturalidad, de las migraciones, de la desigualdad de género, la ecología o el militarismo, etc. Discutir sobre la forma y contenido de nuestros mensajes que encierran una noción de desarrollo, de cooperación, de interculturalidad, y que son determinantes para la percepción del Sur que nuestros grupos objetivo construyan a partir de ellos.
- **Lobbying:** esta palabra sajona sirve para denominar procesos de intercambio, negociación, pre-

sión, acuerdos y consensos entre las partes implicadas que no son homogéneas o no tienen la misma percepción de los hechos. Está claro que La E.D. es casi invisible, no se percibe como interesante ni importante, se reduce su espacio, su poder y sus posibilidades de participación. Hay que convencer de que la E.D. cumple muchas funciones de gran interés para las organizaciones de base. Si sensibilizar es una acción de difusión que se realiza con criterios de E.D. tiene como componentes esenciales no sólo informar, sino también denunciar y ofrecer una vía de proyección pública de nuestra concepción del desarrollo y de las acciones de cooperación que realizamos. Es la forma de practicar con nosotros mismos las propuestas o exigencias que tenemos para otros como la profesionalidad, el respeto, la participación, la dinamización social, la participación democrática de las personas en los procesos en las que se ven envueltas. Esto último significa, reconsiderar y revisar periódicamente las estructuras de organización interna de cada colectivo.

- **Formación:** La formación para las organizaciones de desarrollo parece consistir en conocer el marco político y económico del país de destino, y al mismo tiempo tener un buen conocimiento profesional del área de cooperación a desarrollar. Aunque ha habido mejoras substanciales, muchos de los cursos de formación de cooperantes se resuelven en uno o dos fines de semana. A estos cronistas, esta formación le parece insuficiente, banalizando las relaciones entre personas de distintas culturas y dando resultados deplorables.

Al igual que en los proyectos de cooperación la formación debe estar planificada según sus elementos y etapas más importantes: objetivos, grupos objetivo, métodos de Investigación Acción Participativa (IAP) metodologías activas, materiales, resultados... Cada paso es importante para construir la percepción que tenemos de los "otros" del tipo de relaciones que proponemos establecer (caridad, ayuda, cooperación, dominación, paternalismo) y para construir el discurso o los mensajes que damos a la sociedad sobre las relaciones Norte-Sur.

Hay que insistir en la importancia de la formación de cooperantes como dinamizadores de pro-

cesos de participación, de promotores de poder local y no como meros portadores de ideología o "know how" técnico.

Las tres grandes líneas de trabajo interno, deben desarrollarse para evitar que el pensamiento teórico y las prácticas de la solidaridad dejen de tener un comportamiento esquizofrénico en el que, las estrategias elaboradas para el trabajo sobre el terreno parecen impermeables a las transformaciones sociales que hay que provocar en el Norte.

Hemos conseguido hacer comprender las ideas de interdependencia, de globalidad fuera de nuestras organizaciones, mientras que en aras de la eficacia mantenemos ese comportamiento esquizoide en las prácticas cotidianas, en el reparto del poder, en la participación y en la distribución de recursos, en el seno de cada organización solidaria.

6.3. Las redes de la E.D.

La cuestión de las redes habría que tratarla considerando distintas tipologías.

- En el caso de las Coordinadoras Autonómicas o regionales y la Coordinadora Estatal, hay que establecer el perfil de sus funciones de coordinación, de representación de los intereses de las ONGD, de plataformas de información para sus afiliadas y de proyección pública de opiniones de este colectivo en relación con la Administración del Estado o de Instituciones locales. Habría que tener estrategias y mecanismos rápidos para consensuar algunas opiniones básicas del colectivo de ONGD, para poder debatir, apoyar o denunciar las decisiones de la administración en los campos que nos son propios.

Las coordinadoras regionales deberían tener más contacto entre sí y con la coordinadora estatal. Esto daría más cohesión, permitiría socializar algunos debates y opiniones, lo que además daría más peso político y más credibilidad al sector.

- Otro tipo de redes que pueden ser alianzas entre ONGD locales, estatales o europeas para realizar distintos tipos de proyectos. Este tipo de redes exige estrategias de contacto, cohesión, consenso, seguimiento de los proyectos conjuntos. Son una

buena práctica de participación. Pueden ser una forma de multiplicar nuestras fuerzas y amplificar nuestros mensajes.

- Cabría hablar de otro tipo de redes que no por ser menos sistemáticas carecen de importancia. Estamos refiriéndonos a las redes informales, aquellas que las personas y los grupos van estableciendo a través de contactos facilitados en distintos foros (seminarios, jornadas, congresos y encuentros de todo tipo) y que constituyen excelentes canales para el conocimiento mútuo, el intercambio de experiencias y el aprendizaje colectivo.

- Es deseable que las redes no se limiten al sector de desarrollo sino que vinculen a la ONGD a otros movimientos sociales, asociaciones de barrio, sector sindical, grupos profesionales, colectivos de mujeres, grupos antimilitaristas, ecologistas, inmigrantes u organizaciones antirracistas. Esta debería ser una prioridad en la agenda de las ONGD. Se fortalecería enormemente el tejido social y se facilitaría la comprensión y difusión de los mensajes de la E.D. así como su sentido último de cambiar el Norte mediante el compromiso y la práctica de la democracia de base.

También es muy necesario diseñar estrategias más claras de relación con Ayuntamientos, Universidades, Consejerías y Ministerios. Además también habría que abordar a otras instituciones como los Parlamentos, Colegios de Abogados, Medios de Comunicación y periodistas.

Los niveles de relación pueden ser muy variados desde la denuncia, el lobbying y las estrategias de presión para modificar aquellas directrices con las

que no estemos de acuerdo hasta las formas de colaboración, la formación de funcionariado, debates e intercambios sobre temas monográficos, elaboración de convocatorias o de proyectos, etc.

Los colectivos civiles no pueden permanecer más tiempo anclados en el debate de concursar o no a los fondos públicos con el argumento “ingenuo” de establecer lazos de dependencia. Los fondos públicos están gestionados por la Administración pero también tienen espacios para permitir la participación y gestión directa por parte de los distintos sectores sociales. Tener propuestas externas al Administración es un derecho y también una obligación si se piensa que la democracia no es sólo delegar sino, sobre todo, co-responsabilidad en la construcción de nuestra sociedad.

Habría que intentar superar las relaciones meramente burocráticas o reducidas al apoyo financiero. Un elemento importante en esta agenda sería influir en todos los niveles de gestión y decisión trascendiendo la relación donante (institución) beneficiario (ONGD-MSB). A pesar de que los clientelismos políticos son difíciles de desterrar, tendríamos que luchar por un marco de relaciones que distinguieran entre los compromisos de trabajo (proyectos), las discrepancias ideológicas y los conflictos partidarios, para evitar que las subvenciones sean una mordaza o una herramienta de exclusión.

Habría que trabajar simultáneamente en estos cuatro niveles ya que todos son importantes y complementarios para generar prácticas democráticas que coadyuven a repensar la solidaridad, sus contenidos y estrategias.

7. CONCLUSIONES

La tesis es que la Educación para el Desarrollo es un aspecto importantísimo de la cooperación que ha sido incomprensiblemente relegado a un rincón. La cooperación con mayúsculas tiene dos estrategias transformadoras: Los proyectos sobre el terreno, y los proyectos de E.D. Hace años que se habla del fracaso de los proyectos productivos, de los peligros de la ayuda alimentaria, de los errores y la fatiga de la cooperación sobre el terreno. Sin embargo, se insiste con tozudez, en dedicarle el 90% de nuestros menguados recursos.

A estas alturas, deberíamos saber que no bastan los proyectos sobre el terreno para acabar con las desigualdades, ni son nuestros conocimientos técnicos, suficientes o adecuados para sacar a otros del “subdesarrollo”. Cooperar es el porvenir siempre y cuando se apoye en las bases de la Educación para el Desarrollo tanto o más que en las acciones sobre el terreno, de las que en muchas ocasiones, si no en todas, habría que incluir acciones de E.D. para los trabajos de relación, formación y fortalecimiento del tejido social de cooperantes y de quienes participan como beneficiarios en las acciones de cooperación.

La única vía de acabar con la fatiga de la cooperación es impugnar el modelo de desarrollo hegemónico, modificar los conocimientos, percepciones y actitudes en aquellos países que determinan las relaciones Norte-Sur. Describir y criticar los modelos de desarrollo y las prácticas de cooperación sobre el terreno, son perspectivas que hay que integrar en los programas de formación y sensibilización de la opinión pública.

Cooperar sin tener una formación global y unas pautas específicas sobre la comunidad o el país en

que se va actuar puede que sea el porvenir más desastroso jamás pensado. Este suele ser el peligro que corren los programas de viajes juveniles, del mes de trabajo de los viajes de solidaridad o de las políticas oficiales que intentan acabar con la desocupación en el Norte enviando a estas personas a hacer algo en el Sur. En muchos de estos casos la preparación es mínima o brilla por su ausencia.

De este modo, se corre el riesgo de considerar el Sur como un depósito de vacaciones exóticas, de esnobismo intercultural, de experiencias fuertes, una oportunidad para todo Ministerio de Trabajo del Norte que quiera vestir la ocupación temporal de cooperación técnica y solidaridad internacional. Desde esa perspectiva, el Sur se puede convertir en remedio de los males de personas y organizaciones del Norte que por su falta de formación en E.D. dejan sin remedio o incluso agravan todos los males del Sur.

A otros colectivos les toca peor suerte aún, como es dejar la vida en las playas del Sur donde 16 km. de estrechez mental, separan la prepotencia, la incultura y el egoísmo, de la convivencia, de la riqueza del mestizaje cultural y de la participación en los derechos humanos.

Debemos quitar la careta a este todopoderoso Mercado que provoca el crecimiento de la concentración de capital, de los conflictos, de la desigualdad en todas partes del planeta. Así, se pondrán los medios necesarios para que el Desarrollo Humano sea el modelo capaz de oponerse al neoliberalismo, y tendremos la oportunidad de construir sociedades más justas y generosas. Ese es el vuelco que la E.D. tiene que provocar en las estructuras del Norte y en las relaciones Norte-Sur.

BIBLIOGRAFÍA

- Autores Varios: *Experiencias de Educación para el Desarrollo en el trabajo con Jóvenes*. ACSUR-Las Segovias. Madrid, 1995.
- Autores Varios: *Educación para el Desarrollo y participación democrática*. ACSUR-Las Segovias. Madrid, 1997.
- Bajoit, G.: "Le Développement. Moderniser, faire la révolution, privatiser, appuyer les mouvements Sociaux?". *ANTIPODES* nº 131. Bruselas, 1996.
- Balibar, E.; Wallerstein, I.: *Raza, Nación y Clase*. IEPALA. Madrid, 1991.
- Bengoa, J.: "L'Action Sociale" *ANTIPODES* nº 132. Bruselas, 1996.
- Brennan, F.; et al.: *Guidelines For Good Practice in Development Education*. Ed. Development Education Support Centre. DESC. Dublin, 1994.
- Díaz-Salazar, R.: "La cultura de la solidaridad internacional en España" *Cristianisme i Justicia*. Barcelona, 1995.
- Castells, M.; Freire, P.; Giroux, H. et al.: *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Ed. Paidós. Barcelona, 1994.
- Carracillo, C.; et al.: *Educación para el Desarrollo. La otra manera de cooperar*. Ed. CCE-ITECO. Bruselas, 1994.
- Celorio, J.J.: "La Educación para el Desarrollo". *Cuadernos Bakeaz*, nº 9, Junio 1995. Bilbao, 1995.
- Comité de Enlace: *Educación para el Cambio. Educación de base para el desarrollo en Europa*. Ed. Coordinadora de ONG para el Desarrollo. Madrid, 1995.
- Cole, J.P.: *Development and Underdevelopment. A profile of the Third World*, London-New York, Ed. Methuen & Co., 1987.
- "El Norte, El Sur y La Escuela". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 215. Ed. Fontalba. Barcelona, 1993.
- "Educación para la Cooperación". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 249. Ed. Fontalba. Barcelona, 1996.
- Gerrard, P.: *Guide to good practice. Grassroots Development Education*. Towns & Development. La Haya, 1995.
- Hegoa: *Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo*. Hegoa. Bilbao, 1996.
- Hegoa: *Informe Cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado Español*. Hegoa. Bilbao, 1996.
- Mesa, M.: *Educación para el Desarrollo y la Paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid, Ed. Popular, 1994.
- Ministerio de Asuntos Exteriores: *Proyecto de Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo*. Madrid, 1997.
- Miret Magdalena, E.: "¿Se puede vivir sin valores?". *El País*. Madrid, 10 Septiembre 1996.

-
- Paniego, J.A.; Llopis, C.: *Educación para la Solidaridad*. Madrid. CCS, 1994.
- Osler, A. et al: *Development Education. Global perspectives in the curriculum*. London-New York, 1994.
- Ramonet, I.: "Un Mundo Sin Rumbo". **HIKA** nº 71. Bilbao, 1996.
- Riesgo, M.; López Zuriaga, C.: *Análisis de las resoluciones de las convocatorias*. Ed. Coordinadora de ONGD. Unidad operativa de acciones de desarrollo y cofinanciación. Madrid, 1996.
- Sáez, P.: *El Sur en el Aula*. Ed. Seminario de Investigación para la Paz. Zaragoza, 1995.
- Senillosa, I. et al.: *Pobreza, Desarrollo y Medioambiente*. Ed. Deriva. Intermón. Barcelona, 1992.
- Sinclair, S. et al: *Development Compass Rose. A consultation Pack*. Development Education Centre - DEC- Birmingham, 1995.
- Sutcliffe, B.: "Evolución de las Teorías de Desarrollo/Subdesarrollo". *Actas del I Congreso de Educación para el Desarrollo*. Hegoa. Vitoria-Gasteiz, 1991.
- Sutcliffe, B.: "Desarrollo Humano: una valoración crítica del concepto y del índice" en **Cuadernos de Trabajo**, Nº 11, Hegoa. Bilbao, 1993.
- Todorov, T.: *Las morales de la historia*. Paidós. Barcelona,

cuadernos
de trabajo
lan
koadernoak

- 0.** Otra configuración de las relaciones Oeste-Este-Sur.
SAMIR AMIN. Junio 1989. (AGOTADO)
- 1.** Movimiento de Mujeres.
Nuevo sujeto social emergente en América Latina y El Caribe.
CLARA MURGUIALDAY. Octubre 1989. (AGOTADO)
- 2.** El patrimonio internacional y los retos del Sandinismo 1979-89.
XABIER GOROSTIAGA. Diciembre 1989.
- 3.** Desarrollo, Subdesarrollo y Medio Ambiente.
BOB. SUTCLIFFE. Enero 1990. (AGOTADO)
- 4.** La Deuda Externa y los trabajadores.
CENTRAL ÚNICA DE TRABAJADORES DE BRASIL. Mayo 1990.
- 5.** La estructura familiar afrocolombiana.
BERTA INÉS PEREA. Junio 1990.
- 6.** América Latina y la CEE: ¿De la separación al divorcio?
JOAQUÍN ARRIOLA y KOLDO UNCETA. Septiembre 1990.
(AGOTADO)
- 7.** Los nuevos internacionalismos.
PETER WATERMAN. Mayo 1991.
- 8.** Las transformaciones del sistema transnacional en el periodo de crisis.
XOQUIN FERNÁNDEZ. Septiembre 1991.
- 9.** La carga de la Deuda Externa.
BOB SUTCLIFFE. Mayo 1992.
- 10.** Los EE.UU. en Centroamérica, 1980-1990
¿Ayuda económica o seguridad nacional?
JOSÉ ANTONIO SANAHUJA. Diciembre 1992.
- 11.** Desarrollo Humano:
una valoración crítica del concepto y del índice.
BOB.SUTCLIFFE. Junio 1993. (AGOTADO)
- 12.** El imposible pasado y posible futuro del internacionalismo.
PETER WATERMAN. Noviembre 1993.
- 13.** 50 años de Bretton Woods:
problemas e interrogantes de la economía mundial.
KOLDO UNCETA y FRANCISCO ZABALO. Septiembre 1994.
(AGOTADO)
- 14.** El empleo femenino en las manufacturas para exportación
de los países de reciente industrialización
IDOYE ZABALA. Noviembre 1995.
- 15.** Guerra y hambruna en África.
Consideraciones sobre la Ayuda Humanitaria.
KARLOS PEREZ DE ARMIÑO. Abril 1996.
- 16.** Cultura, Comunicación y Desarrollo.
Algunos elementos para su análisis.
JUAN CARLOS MIGUEL DE BUSTOS. Mayo 1996.
- 17.** Igualdad, Desarrollo y Paz. Luces y sombras
de la acción internacional por los derechos de las mujeres.
ITZIAR HERNÁNDEZ, ARANTXA RODRÍGUEZ. Julio 1996.
- 18.** Crisis económica y droga en la región andina
LUIS GURIDI. Abril 1997.