

**Nuevos espacios
educativos.
La educación para
el desarrollo
humano y
sostenible**

Herminio Domingo
Palomares

Educació i Cultura
(1998), 11:
55-67

Nuevos espacios educativos. La educación para el desarrollo humano y sostenible

Herminio Domingo Palomares

1. La Constatación de la Desigualdad

1.1 El Conflicto Norte-Sur

Vivimos una compleja dinámica socioeconómica que se expresa en forma de grandes movimientos migratorios, radicales diferencias en el crecimiento demográfico, concentraciones gigantescas de pobreza, marginación y violencia en las grandes ciudades de todo el mundo, desintegración física de Estados y regiones como consecuencia de enfrentamientos étnicos y religiosos, desertificación de amplias zonas del planeta, etc.. Todo ello constituye la cara amarga de lo que hemos dado en llamar el Conflicto Norte-Sur. Esta denominación se empleó por primera vez en 1980 en el Informe de la Comisión Brandt y ha venido a sustituir a otras, hoy menos usadas, como la de “Tercer Mundo”, frente al “Primero” y “Segundo”, que acuñó A. Sauvy en 1952 y que tras el derrumbe del bloque socialista (el “Segundo Mundo”) ha perdido su vigencia; o la de “Subdesarrollo versus Desarrollo” citada por primera vez por Truman en 1949 y que también ha perdido parte de su vigencia por el evidente reduccionismo economicista y mecanicista de su implícita concepción del desarrollo; o la de “Periferia versus Centro” que emplearon en los años 80 los defensores de la Teoría de la Dependencia con la que explicaban el Sistema-Mundo; o, por último, la de “Países no Alineados versus Países Alineados”, muy usada durante los años 60 y 70 pero, por su connotación política, perduró lo que su propio mentor, el General Tito.

El Norte estaría integrado por los países con una poderosa estructura industrial, gran capacidad tecnológica, muchos servicios y notable bienestar. En el Sur estarían los países con una estructura industrial débil o nula, servicios públicos deficientes y grandes franjas de población viviendo en condiciones infrahumanas. Al primer grupo pertenecerían Estados Unidos, Canadá, Europa, Japón, Australia y Nueva Zelanda. El resto de países conforman el Sur. La denominación Norte-Sur nos habla de un mundo dividido en dos por una brecha profunda que separa a un 23% de la población mundial, poseedora del 80% de los bienes, del otro 77% que posee el 20% de los bienes. Esta división Norte-Sur también la encontramos dentro de cada país a uno y otro lado de la brecha, de modo que podríamos hablar de múltiples Nortes-Sur. En Brasil, p.e., en 1990 la renta per cápita era de \$ 4951,

pero 34 millones de pobres (el 50% de la población) obtenía sólo 11,2% de la renta nacional, mientras que, en el polo opuesto, los ricos (el 10%) conseguía el 49,7% de riqueza del país. También en el Norte las diferencias pueden ser abrumadoras, en donde el PNUD reconoce la existencia 200 millones de pobres (43 en EE. UU., 50 en la CEE, 100 en Europa del Este y 18 millones en el resto).

1.2 La Percepción del Conflicto Norte-Sur

En conflicto ha sido percibido de distintas maneras según el momento histórico. Hasta finales de los 80 quedó subordinado al marco del enfrentamiento Este-Oeste, conocido como Guerra Fría. El Tercer Mundo de entonces lo constituían los países recién salidos de la colonización y, que en relación con el primer mundo eran considerados tecnológica e industrialmente subdesarrollados, y que para llegar a la meta del desarrollo debían pasar mecánicamente por las mismas etapas que habían vivido los países industrializados.

Tras la caída del muro de Berlín, y roto el esquema bipolar de la Guerra Fría, se abre una segunda etapa en la que el conflicto Norte-Sur es percibido de una manera menos simplista. Debe ser analizado a la luz de varios elementos: el primero de ellos lo constituye el acelerado proceso de globalización de la economía y de los medios de comunicación, que ha dibujado un panorama mundial configurado por grandes imperios informativos, por la descentralización de los procesos productivos, por la progresiva integración de los Estados en grandes áreas geoeconómicas y estratégicas, por la desregularización de las condiciones laborales de los derechos sociales de la población, por la subordinación de las decisiones políticas regionales a los planes mundiales del mercado, etc.; el segundo lo encontramos en los informes ecológicos, en los que el conflicto nos aparece en forma de destrucción de ecosistemas, provocada por la presión económica de los planes de ajuste impuestos a los países con deuda externa y por las instituciones financieras mundiales o en forma de contaminación ambiental, provocada por las empresas del Norte que buscan en el Sur legislaciones menos exigentes con la conservación del medio ambiente. En este complejo escenario, el conflicto Norte-Sur presenta diversos perfiles en forma de desequilibrios demográficos, condiciones infrahumanas de trabajo, analfabetismo, feminización de la pobreza, inaccesibilidad a los recursos hídricos, epidemias, discriminación por motivos raciales o culturales, catástrofes ecológicas, movimientos de población, guerras civiles, proliferación del comercio clandestino de armas y narcóticos, etc. La bipolarización del conflicto, como vemos, va mucho más allá de lo puramente económico.

1.3 La Cifras del Conflicto

La pobreza ha retrocedido en los últimos 50 años más que en los anteriores 500. Sin embargo, los progresos han sido desiguales o, incluso, han ido acompañados de grandes retrocesos:

— en los últimos treinta años se ha triplicado la desigualdad entre los mil millones más ricos y los mil millones más pobres, que hoy es de 150 veces.

— más de la cuarta parte de la población mundial vive por debajo del umbral de la pobreza humana, y más de mil millones de personas viven por debajo de la línea de pobreza de 1\$ diario al día.

— más de 840 millones de adultos son analfabetos y más de 300 millones de niños no asisten a la escuela primaria y secundaria.

— 600 millones de mujeres son analfabetas.

- más de 1500 millones carecen de cualquier servicio de salud.
- 14 millones de niños mueren anualmente antes de cumplir 5 años.
- 250 millones de niños trabajan.
- al menos una cuarta parte de la humanidad no vive bajo regímenes mínimamente democráticos.
- hay más de 40 millones de refugiados y desplazados que huyen de los más de 60 conflictos internos.
- 500 millones viven en regiones ecológicamente frágiles.
- más de la cuarta parte de la población mundial no ingiere suficientes alimentos y casi mil millones padecen hambre.

Gran parte de esta pobreza se concentra en Asia, Africa y América Latina-Caribe, pero también avanza en los países industrializados, principalmente de la Europa Oriental, una tercera parte de cuya población vive por debajo de la línea de la pobreza.

La pobreza se reparte desigualmente en relación con el género y la edad; golpea principalmente a mujeres, niños y ancianos; separa, asimismo, las zonas rurales de las urbanas y afecta de modo especial a las minorías étnicas.

1.4 Pobreza y Globalización

Este orden mundial basado en la desigualdad se gestó hace varios siglos y fue adoptando diversas formas a lo largo del tiempo. Todo comienza con la expansión europea hacia Asia, Africa y América a finales de la Edad Media en busca de metales preciosos, especias y mercados. Posteriormente se instala un sistema colonial bajo dominio militar, administrativo y cultural de las potencias europeas, donde la explotación económica y humana llegó hasta su forma más extrema: el esclavismo. La independencia de las antiguas colonias abre una nueva etapa, la del Neocolonialismo, en la que el Sur se convierte en exportador de materias primas baratas y de capital hacia el Norte. Finalmente llegamos al momento actual dominado por la dinámica globalizadora del mercado y de las nuevas tecnologías, y en la que algunos quisieran encontrar la esperanza de la superación de las desigualdades históricas, pero cuyos límites ya se perfilan nítidamente. Uno lo señala la misma naturaleza, a espensas de la cual se ha producido el desarrollo, mostrándonos sus límites en forma de contaminación, efecto invernadero, desaparición de especies y ecosistemas, consumo de energías no renovables, etc. El otro límite nos aparece en forma de abismos que separan el mundo desarrollado de los otros. Así, los países del tercer mundo se ven atrapados en las redes de la deuda externa, de las desfavorables condiciones del comercio internacional, des las negativas consecuencias de la aplicación de los programas de ajuste, decididos desde instancias externas y orientados a la consecución de equilibrios macroeconómicos coyunturales. También en el mundo desarrollado la globalización se deja notar en forma de destrucción de empleo, de pérdida del estado de bienestar, de desamparo del Estado; creando marginación, violencia y conflictos raciales.

La globalización, en suma, aunque cuantifica más ganancias que pérdidas, éstas se concentran en los mismos países y en los mismos grupos sociales. Las leyes neoliberales del mercado producen por todas partes los mismos efectos:

- pérdida de la capacidad de regulación,
- concentración del poder en las grandes empresas multinacionales,
- aumento de los movimientos migratorios,
- aumento de los conflictos en los accesos a los recursos,
- aumento de la brecha Norte-Sur,

— aumento del paro y la pobreza en las sociedad industrializadas, que siendo beneficiosos para los más preparados y fuertes debilitan aún más a los débiles alejándolo de cualquier esperanza.

2. La Cooperación y las ONGD

La respuesta que el primer mundo ha sido capaz de imaginar ante este cúmulo de desigualdades la encontramos en lo que se ha dado a llamar la Cooperación Oficial para el Desarrollo. Pero al margen de la cooperación que desde los gobiernos y otras instituciones internacionales se viene poniendo en práctica, la sociedad civil de los países ricos ha canalizado su ayuda a través de organizaciones que proyectan acciones para aliviar el sufrimiento, promover los intereses de los pobres, proteger el medio ambiente, brindar servicios sociales básicos o realizar actividades de desarrollo de la comunidad, es decir, las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD).

2.1 Tipos de ONGD

En un primer momento podríamos clasificar las ONGD según su procedencia en tres categorías:

las de *la corriente confesional, corriente ética y corriente política*.

Las organizaciones de la *corriente confesional* tienen una más dilatada historia. La Iglesia católica, ya en la época de la colonización crea misiones en los cinco continentes con el principal objetivo de propagar la fé. En el s. XIX dirige sus esfuerzos también a la promoción de valores láicos como la educación y la sanidad. Sobre todo tras la Segunda Guerra Mundial y apoyados por las nuevas corrientes de pensamiento de la Iglesia, las ONGD católicas trabajan principalmente por erradicar la pobreza, promover la salud y la educación, contra cualquier forma de presión, en definitiva persiguen el desarrollo autónomo y digno del ser humano.

La *corriente ética* se desarrolla sobre todo a partir de los años 50 como reacción a la política de cooperación oficial que juzgan, cuando menos, interesada en la búsqueda de mercados y zonas de influencia, antes que dirigida al desarrollo humano propiamente dicho.

Las ONGD de la *corriente política* son las promovidas por partidos y sindicatos para promover en el Tercer Mundo sus ideas y estrategias.

Podríamos hacer una segunda clasificación si atendemos al tipo de participación de los beneficiarios y al modelo de desarrollo que promueven. Según estos dos criterios, las ONGD pertenecerían al *modelo asistencial* o al *modelo de autosuficiencia*.

Las características que podemos reconocer en el *modelo asistencial* son: a) prestación de ayuda humanitaria de modo puntual en situaciones de emergencia, b) prestación de servicios de carácter específico según las características profesionales de cada organización (podríamos reconocer la familia de las apellidadas “sin fronteras”), c) el beneficiario no interviene en el proyecto, su papel queda reducido al de actor pasivo, d) las acciones son sustitutivas del propio Estado, ya que pretenden paliar las carencias de éste en los campos básicos de la Sanidad, Educación, Comunicaciones o Vivienda, f) la educación para el desarrollo que se practica en los países desarrollados responde a los objetivos del modelo asistencial, es decir, se entiende como campañas de sensibilización para recaudar fondos que palíen puntualmente alguna necesidad.

El otro grupo de ONGD se alinean en torno al *modelo de autosuficiencia* caracterizado por:

a) los proyectos se dirigen a colectivos o sectores específicos que por su marginación sufren particularmente las consecuencias del subdesarrollo: indígenas, refugiados, campesinos, niños, etc., b) en otros casos los proyectos se dirigen al desarrollo sectorial para dotar de medios y servicios en ámbitos tan básicos como la salud, la educación, la vivienda y las infraestructuras, c) consideran que la cooperación debe buscar un cambio en las relaciones internacionales que favorezcan un mayor equilibrio entre los pueblos, d) la educación para el desarrollo responde tanto al modelo asistencial, como al causal.

2.2 La Cooperación para el Desarrollo en España

En las, aproximadamente 120, ONGD españolas podemos reconocer también las tres corrientes de pensamiento: *confesional, ética y política*, aunque su evolución acaece en un período de tiempo más breve y que está jalonado en tres etapas marcadas por circunstancias políticas bien identificables.

La primera etapa “Desde los Inicios hasta 1985”; se caracteriza por la total ausencia de directrices en política gubernamental. En este largo período reconocemos, a su vez, dos momentos bien diferenciados. El primero coincide con los años de la dictadura en el que aparecen las primeras ONGD vinculadas a la corriente confesional y con un marcado carácter asistencialista; el segundo momento coincide con la transición democrática, en el que España pasa de ser país receptor de ayuda al desarrollo a ser emisor. Se crearon pocas ONGD ya que la preocupación principal de los ciudadanos se centraba en las cuestiones sociales y políticas internas.

La segunda etapa “De 1985 a 1989”, la podríamos denominar la etapa del boom. En tan sólo cuatro años se crean más ONGD que en todo el período anterior. Los ciudadanos que ven plenamente consolidada la democracia española comienzan a dirigir sus miradas hacia los acuciantes problemas del Tercer Mundo. En 1985 se producen dos hechos trascendentales para la cooperación: la reestructuración del Ministerio de Asuntos Exteriores con la creación de la SECIPI (Secretaría del Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica) y de la AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) con lo que se aprueban las primeras Líneas Directrices de la Política Española de Cooperación al Desarrollo y, por otra parte, la entrada de España en la CEE. Todo ello inaugura la política de cooperación y de AOD (Ayuda Oficial al Desarrollo) de España.

La tercera etapa “De 1989 hasta ahora”; esta etapa se caracteriza por el escaso crecimiento de número de ONGD, por lo que podríamos denominarla de estabilización debido a:

- la estabilización de las partidas presupuestarias para la cooperación provocada por la crisis económica
- aplicación de criterios más rigurosos en la distribución de las subvenciones de las ONGD
- incremento de la descentralización de la política de la cooperación con la siguiente dispersión de las organizaciones hacia los ámbitos regional y local.
- la aparición de una cierta fatiga en la cooperación

Por lo que se refiere a la AOD, en estos momentos dista mucho de llegar al 0,7%. En el año 1996 fue del 0,28%. El 71 % era ayuda ligada a convenios comerciales bilaterales y sólo el 9,5% se destinó a los países menos avanzados. La principal área receptora fue Hispanoamérica y Caribe (45%) y el 29% se destinó a Salud y Educación, 2,6% a Emergencia y el 07% a la condonación la deuda externa.

3. La Educación para el Desarrollo

3.1 El Concepto de Desarrollo

El primero, el Informe sobre el Desarrollo Mundial del BM, que comienza a aparecer 1980, y que tiene un reconocido prestigio como estudio de referencia para organismos internacionales, gobiernos y centros de investigación, analiza el Índice del Desarrollo Mundial (IDM), utilizando los datos de 72 indicadores básicamente económicos. El segundo, el Informe sobre el Desarrollo Humano (IDH) del PNUD comenzó a publicarse en 1990 y vino a revolucionar el pensamiento sobre el desarrollo económico y social.

Una primera diferencia podemos observar en la cantidad de información que uno y otro analizan: en los informes del 1997, el del PNUD valora el IDH analizando los datos 175 países, mientras que el BM trabaja sobre 128; el primero construye el índice a partir de 114 indicadores, mientras que el segundo lo hace sobre un total 72. Pero las diferencias no son sólo de orden formal o técnico, sino, y es lo más trascendental, de orden conceptual: Mientras que el IDH se forma sobre los valores obtenidos en los indicadores de ingresos, esperanza de vida y escolarización, teniendo un peso idéntico entre si cada una de las tres dimensiones, el IDM se alimenta exclusivamente de valores de los indicadores económicos. Naturalmente la imagen del mundo que resulta de una o otra interpretación del desarrollo es bastante diferente. El mundo parece más desigual según el IDM, el orden que ocupan los países es distinto en una u otra seriación.

El PNUD, tras los fracasos de la política de cooperación para el desarrollo acumulados en los decenios precedentes, llegó a la conclusión de que el desarrollo no es reductible a un solo tipo de valores aunque giren en torno a una dimensión tan importante como la económica, sólo la combinación de diversos indicadores podía ser un reflejo más fiel del mismo. Asimilar niveles de desarrollo a las cuantificaciones de la renta per cápita no deja de ser un visión sesgada, economicista y desenfocada de la realidad social. La idea que late tras el IDH es la de que el desarrollo humano consiste en los cambios de las condiciones sociales y económicas conducentes a mejorar la calidad de vida, es decir, cuando amplian las oportunidades de los seres humanos para vivir sus vidas.

Equiparar desarrollo con crecimiento de la renta, como se hace en el IDM, además de reduccionista, conduce a la confusión de que dentro del mismo indicador encontramos actividades productivas heterogéneas que satisfacen y niegan al mismo tiempo las oportunidades humanas, en algunos casos incluso claramente contrarias al desarrollo humano como: producción de armamentos o de sustancias nocivas para el medio ambiente. En suma, desarrollo tendría que ser igual a producción y consumo de bienes y servicios.

El IDH que huye de la filosofía desarrollista, evita igualmente caer en la medición del bienestar subjetivo, noción tradicional que podía justificar carencias reales de los bienes básicos bajo el argumento que, a pesar de todo, se sienten felices. Por eso intenta medir tres dimensiones de la capacidad humana para desarrollarse: los ingresos directos e indirectos, educación y la salud. Nadie se opondría a considerarlos como premisas de

cualquier objetivo humano: la renta, en cuanto permite acceder a los bienes y servicios que satisfacen las necesidades básicas del hombre, la educación en cuanto camino de acceso al saber y a la educación y la salud como la expresión primera del bienestar humano, necesaria para la realización de cualquier proyecto.

El IDH no incluye otras dimensiones por la dificultad en ser medidas, en algunos casos, dificultades de orden político. Por eso se echa en falta la presencia de indicadores de libertad política y social que recogieran el grado de libertad de opinión y expresión, de movimiento, de control del propio cuerpo y sexualidad, de ausencia de discriminación por cualquier circunstancia. Faltan igualmente indicadores que nos permitieran valorar el desarrollo humano en relación con las condiciones laborales y disponibilidad de tiempo libre, grado de satisfacción en el trabajo, posibilidad de cambio y promoción, organización y negociación sindical, etc.

El PNUD en su informe de 1990 define el concepto del desarrollo humano como “un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano.” En principio, estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo; sin embargo, a todos los niveles del desarrollo, las tres esenciales son:

- disfrutar de una vida prolongada y saludable
- adquirir conocimientos
- tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente.

La CONGD (Coordinadora de Organizaciones no Gubernamentales para el desarrollo), de modo más amplio, considera el desarrollo “como un proceso que, desde dentro, conduce a una plena realización de las potencialidades de las comunidades y pueblos, para lograr su independencia cultural, económica, política y social en recíproca justicia y solidaridad entre todos los pueblos”. (Marhuenda 94)

3.2. Educación para el Desarrollo: Orígenes y Evolución del Concepto

Aparece hace algo más de 30 años y se perfila a lo largo de sucesivas etapas.

De los 60 a los 70, época de *descolonización*, el pensamiento sobre el desarrollo estaba ceñido al paradigma de la “modernización”, según el cual, se entendía que toda sociedad debía superar de manera mecánica una serie de etapas hasta llegar al desarrollo tal y como en occidente se entendía, es decir, crecimiento económico y alto nivel de consumo. Un proceso así se podía acelerar inyectando capital. Con esta mentalidad los recién creados BM y FMI, junto con las NN.UU. proclaman el primer decenio de NNUU. para el desarrollo (1960-1970). Las ONG de la época actuaban básicamente desde la corriente confesional, entendiendo la educación para el desarrollo como campañas de sensibilización orientadas a recaudar fondos para subvenir puntualmente a urgentes necesidades.

De los 70 a los 80, la efervescencia política y los cambios introducidos por la Iglesia en su percepción de las sociedades subdesarrolladas, constituyen los factores desencadenantes de la aparición de un nuevo paradigma sobre el desarrollo: el de la *dependencia*, según el cual el subdesarrollo no es igual a un estadio del desarrollo sino una situación provocada por siglos de colonialismo y explotación por parte del Norte. El sistema- mundo incluye un centro, detentador del modelo de desarrollo, el capital y la industria, y una periferia reducida, en el mejor de los casos, a productora de materias primas y mercado para los productos manufacturados del Centro.

Al tiempo se produce un despertar de una conciencia de mayor respeto hacia la naturaleza que es, por primera vez, percibida como limitada (Conferencia de NN.UU. sobre Medio Ambiente, Estocolmo, 1972). Se constata, a su vez, que los esfuerzos realizados

desde el Norte en su política de ayuda al desarrollo durante el pasado decenio produjeron mayores niveles de desigualdad y pobreza, lo que obliga a NN.UU. a programar su segundo decenio para el Desarrollo (1979-1980) incluyendo objetivos sociales. Consecuentemente, la Educación para el Desarrollo (ED) también sufre un giro. Esta comienza a institucionalizarse como práctica educativa, basada en el análisis de las causas estructurales del desarrollo, las relaciones Norte-Sur, y en la adopción de actitudes críticas frente al etnocentrismo de Norte. Como consecuencia, durante la década de los 70 se emprenden numerosas iniciativas desde algunas ONGD y desde organismos internacionales para abrir los currícula escolares a la ED, de entre las cuales la más significativa fue la tomada por la UNESCO en 1974, cuando hace pública la “recomendación”, que constituyó todo un marco desde el que integrar los nuevos contenidos en el curriculum escolar. Esta recomendación sirvió para que algunos gobiernos del Norte de Europa adoptaran cambios en el sistema educativo, como el Gobierno belga, creando en las escuelas en 1985 “el día de la educación mundial”, algo parecido a lo que se viene haciendo en el Reino Unido en el 1977 y, posteriormente, se adopta en Dinamarca 1981.

De 1980 a 1990 podemos destacar varios hechos. En primer lugar, la agudización de la llamada “segunda guerra fría” cuyos exponentes más claros se encuentran en los conflictos de Angola, Afganistán, Oriente Medio y sobre todo Centro América, y el despliegue de cabezas nucleares en el Norte y Centro de Europa que provocó, a su vez, el resurgimiento de un pujante movimiento pacifista. En segundo lugar, durante este período confluyen los siguientes elementos: el peso de la deuda externa, los programas de ajuste estructural exigidos por las instituciones financieras internacionales, las sequías y hambrunas que afectaron a grandes zonas, sobre todo de África, y los choques étnicos que alejan, aún más, a buena parte de los países del Sur de cualquier nivel de desarrollo, de tal modo, que a esta década se la conoce como “la Década Perdida para el Desarrollo”. Supuso el fin de la esperanza de un desarrollo equilibrado, autocentrado y equitativo para el Sur, quien se ha visto obligado a buscar su supervivencia económica a cualquier precio. Esta situación desencadenó una serie de consecuencias negativas para el propio Norte, a lo que Georges (1992) denomina bumerang. En tercer lugar, con la llegada de los 90 se constata que la crisis de desarrollo es global. La Europa del Este, tras el fracaso de sus regímenes de planificación, se adentran en el sistema capitalista, arrastrando a sus poblaciones a la pobreza y la desprotección social. También en el seno del mundo industrializado crece el paro, la marginación social y el rechazo a los inmigrantes, dando pie a la aparición de un nuevo Sur dentro del Norte al que se conoce como “Cuarto Mundo”.

El concepto tras la Recomendación de la UNESCO en el 84, el Informe Brandt 80 y el Informe Brundlandt 90, orienta sus objetivos hacia los grandes temas del momento: problemas ambientales, crisis de la deuda, armamentismo y conflictos bélicos, flujos migratorios, situación de la infancia y la mujer, etc., es decir, se aleja definitivamente de las simples campañas de sensibilización en busca de recaudación de fondos.

La Educación para el Desarrollo constituye el núcleo central en el que se entrelazan las “otras educaciones”: educación para la paz, educación ambiental, educación para el consumo, educación para la salud, etc.

El concepto, en la práctica abarca tres acepciones bien diferentes: una sería la formación de cooperantes, otra la de extensión de los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo al objeto de elevar el nivel educativo de la educación, imprescindible para su desarrollo; y la tercera como proceso de concienciación de las causas de la desigualdad, injusticia, desequilibrio Norte-Sur, y de reflexión sobre las posibilidades

personales y colectivas para afrontarlas que pueden llevarse a cabo dentro del marco de la educación formal y de la educación no formal en las sociedades del mundo desarrollado.

4. Educación para el Desarrollo y Educación Formal

El marco legal del sistema educativo español ofrece diversos caminos de acceso a la Educación para el Desarrollo. El artículo 2 de la LODE y el 1 de la LOGSE, ambos como desarrollo del artículo 27.2 de Constitución, ofrecen un adecuado fundamento para los planteamientos de la ED. Así, por ejemplo, la LOGSE en su artículo preliminar proclama entre otros fines educativos:

— La Formación para la Paz, la Cooperación y la Solidaridad entre los Pueblos.

Más adelante, en el título primero, se señala como objetivos para la educación primaria:

— Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos.

— Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo.

A la etapa de la educación secundaria obligatoria y no obligatoria corresponde desarrollar la capacidad para:

— Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.

— Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

Estos fines y objetivos encuentran su ámbito más concreto dentro de los “Ejes Transversales”, en los que el MEC incorpora todos aquellos temas que son “objeto, en la actualidad, de una fuerte demanda social”.

Ya conocemos la incoherencia con la que han sido propuestos los ejes transversales, que siendo definidos como elementos esenciales del curriculum, en realidad, su organización y estructura son planteados marginalmente tanto en el curriculum básico, como en el optativo. Sin embargo, la transversalidad y el carácter abierto del curriculum nos permiten incorporar plenamente la ED en las diferentes etapas educativas. Aunque la incorporación se podría hacer de distintas maneras, la ideal sería integrarla dentro de las unidades didácticas, por separado o interdisciplinariamente para no caer en el riesgo de convertir estos temas en las conocidas “marías” frente a las “verdaderas” áreas curriculares. Consecuentemente la ED, como cualquier otra área del curriculum, tendría los tres elementos: *objetivos, contenidos y métodos*.

En cuanto a los objetivos, como ya dijimos antes, la LOGSE, desde su preámbulo deja claro que la educación ha de ser “superadora de la discriminación y la desigualdad y entre sus fines ha de perseguir” la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Tanto los objetivos generales de etapa, como los de las diferentes áreas curriculares irían encaminados a crear capacidades orientadas hacia un modo de actuar más solidario, tolerante, independiente y crítico.

En cuanto a los contenidos, estos como los de cualquier área son los conceptuales, actitudinales y procedimentales. Los podemos integrar en todas las áreas, pero especialmente en la de Conocimiento del Medio en Primaria y la de Ciencias Sociales en

Secundaria que son las que guardan una temática más estrechamente ligada con la ED. En cuanto a la metodología, ésta podría plantearse desde la concepción psicopedagógica de la propuesta curricular cuyos rasgos principales serían:

- Enfoque sociocognitivo del conocimiento cuyo constructor es el propio alumno.
- El proceso de aprendizaje se sitúa entre los conocimientos que posee el alumno y los nuevos conocimientos
- El conocimiento se construye global e interdisciplinariamente.

Naturalmente, abordar contenidos nuevos y actualizables exige una formación del profesorado y la disponibilidad de materiales adecuados. La administración educativa podría responder a ambos requisitos propiciando la colaboración de las ONGD, que con su experiencia en proyectos de cooperación, campañas de sensibilización, edición de materiales y realización de programas de ED podrían servir como apoyo a la incorporación de la ED a la escuela.

Bibliografía

- AA.VV. (1995): *Hacer futuro en las aulas*. Barcelona. INTERMON
- Actas del Congreso de Educación para el Desarrollo* (1996). Vitoria, Hegoa.
- ALVAREZ, MARÍA NIEVES y CARPINTERO, CRISTINA (1993): *Los transversales, Santander*, Dirección Provincial de Cantabria.
- ARGIBAY, C. del (1991): *La cara oculta de los textos escolares; investigación curricular en ciencias sociales*. Bilbao, Universidad del País Vasco/Hegoa.
- ARMENGOL, I. y FONT, A (1992): “Un poco de historia” en Coordinadora Española de ONG para el Desarrollo. *Directorio anuario 1990*. Madrid, Coordinadora Española de ONG, pp.191-226.
- Asamblea General del Comité de Enlace de las Organizaciones no Gubernamentales de Desarrollo Europeas ante la CE. (1989): *Código de conducta: imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo*, Bruselas.
- BUSQUETS, M.D. et.al. (1993): *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid, Santillana.
- Centro Nuevo Modelo de Desarrollo (1994): *Norte-Sur. La fábrica de la pobreza*. Madrid, Popular.
- Comité de Enlace-ONGD (1995): *Grupo de Educación para el Desarrollo: Educación para el cambio. Educación de base para el desarrollo en Europa*. Versión española: Madrid, Coordinadora de ONGD.
- Congreso de los Diputados (1992): *Informe sobre los objetivos y líneas generales de la política española de cooperación y ayuda al desarrollo*. Madrid, Congreso de los Diputados
- Coordinadora de ONG para el Desarrollo (1988): *Catálogo de materiales de educación para el Desarrollo*. Madrid: Coordinadora.
- Coordinadora de ONG para el Desarrollo (1992): *Directorio anuario 1990*. Madrid: Coordinadora.
- Cuadernos de Pedagogía (1994): *Los transversales, ¿otra educación?* Julio-agosto, nº 227.
- Cuadernos de Pedagogía (1993): *El Norte, El Sur y la Escuela*. nº215, junio 1993.
- GEORGE, SUSAN (1993): *El bumerang de la deuda*. Barcelona, Intermón/Deriva.

- GONZÁLEZ LUCINI, E. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid Alauda.
- GONZÁLEZ LUCINI, E (1994) *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Alauda.
- HEGOA (1996): *Para comprender el mundo global*. Mugarik Gabe Nafarroa.
- LATOUCHE, SERGE (1993): *El planeta de los naufragos. Ensayo sobre el posdesarrollo*. Madrid, Acento.
- LARA, C. y VIÑAMATA, A. (1986): *Hagamos un solo mundo. Manual de Educación para el Desarrollo*. Madrid, Coordinadora de ONG para Desarrollo.
- MARHUENDA, FERNANDO (1995): *La educación para el desarrollo en la escuela. Posibilidades e interrogantes*. Barcelona, Intermón.
- MESA, MANUELA; CALVO BUEZAS, T. (1990): *Tercer Mundo y Racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja Española.
- MESA, MANUELA (1995): *Otras formas de cooperar: presión política y educación. Papeles. Cuestiones internacionales de Paz, Ecología, Desarrollo*. 55. pp. 45-58. Norte-Sur. Dossier para trabajar las relaciones Norte-Sur (1993). Madrid, OCSI-AMS.
- MOXON, D. (1995): *Enseñanzas Medias*. Madrid, FUHEM-CIP.
- Naciones Unidas (1986): *Hacia un mundo mejor. Unidades pedagógicas para la Enseñanza Primaria y Secundaria y la Formación del Profesorado relativas a las preocupaciones del mundo y las Naciones Unidas*. Nueva York, Naciones Unidas.
- PEROSANZ, C. (1990): *Educación en valores y Educación para el Desarrollo*, Madrid, IEP, Somosaguas.
- PNUD (1997): *Informe sobre el Desarrollo Humano*. Ediciones Mundiprensa.
- RUFIN, JEAN CHRISTOPHE (1993): *El imperio y los nuevos bárbaros. El abismo de Tercer Mundo*. Madrid, Rialp.
- SEBASTIAN, LUIS DE (1992): *Mundo rico, mundo pobre. Pobreza y solidaridad en el mundo de hoy*. Santander, Sal Terrae.
- SAEZ, P. (1993): *El conflicto Norte-Sur. Recursos y estrategias metodológicas para Seminario de Educación para la Paz (1990): Educar para la Paz. Una propuesta posible*. Madrid, ADHP/CIP.
- SURIAM, ALESSIO (1993): *10 modèles d'éducation au développement en Belgique*. Bruxelles, NCOS.
- TAIBO, CARLOS (1992): *¿Un nuevo orden internacional? Una introducción a los problemas internacionales en el final del siglo*. Madrid, Eds. de la Torre.
- UNESCO (1979): *Los problemas mundiales en la escuela. El papel de las Naciones Unidas*. Madrid, Atenas/UNESCO.
- UNESCO (1983): *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París, UNESCO.
- UNESCO (1987): *Didáctica sobre las cuestiones universales de hoy*. Madrid, Teide/UNESCO.