



EUSKAL  
LANKIDETZA  
PUBLIKOA  
Prestakuntza-eskuliburuak

COOPERACIÓN  
PÚBLICA  
VASCA  
Manuales de formación

8

# LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

ETXEBIZITZA ETA GIZARTE  
GAIETAKO SAILA

DEPARTAMENTO DE VIVIENDA  
Y ASUNTOS SOCIALES





EUSKAL  
LANKIDETZA  
PUBLIKOA  
Prestakuntza-eskuliburua

COOPERACIÓN  
PÚBLICA  
VASCA  
Manuales de formación

8

# LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Miguel Argibay  
Gema Celorio

**EUSKO JAURLARITZA**



**GOBIERNO VASCO**

ETXEBIZITZA ETA GIZARTE  
GAIETAKO SAILA

DEPARTAMENTO DE VIVIENDA  
Y ASUNTOS SOCIALES

**Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia**

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2005

**ARGIBAY, Miguel**

La educación para el desarrollo / Miguel Argibay, Gema Celorio. – 1ª ed. – Vitoria-Gasteiz : Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2005

p. ; cm. – (Euskal Lankidetzeta Publikoa. Prestakuntza-eskuliburuak = Cooperación Pública Vasca. Manuales de formación ; 8)

Contiene, además, con portada y paginación propias, texto contrapuesto en euskera: "Garapenerako hezkuntza "

ISBN 84-457-2343-X

1. Educación social. I. Celorio, Gema. II. Euskadi. Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales. III. Título. IV. Título (euskera). V. Serie.  
37.035

Edición:	1.ª, octubre 2005
Tirada:	1.500 ejemplares
©	Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales
Internet:	<a href="http://www.euskadi.net">www.euskadi.net</a>
Edita:	Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco Donostia-San Sebastián, 1 - 01010 Vitoria-Gasteiz
Autores:	Miguel Argibay, Gema Celorio
Coordinación:	Amaia del Río Martínez
Diseño Portada:	Marra Publicidad
Fotocomposición e impresión:	RGM, S.A. Padre Larramendi, 4 - 48012 Bilbao
ISBN:	84-457-2343-X
D.L.:	BI - 2513-05

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	11
<b>1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO</b> .....	13
1.1. Pasado y presente de la Educación para el Desarrollo	15
1.1.1. El enfoque ‘Caritativo-Asistencial’ .....	17
1.1.2. El enfoque ‘Crítico-Solidario’ .....	18
1.1.3. El enfoque de ‘Educación Global’ .....	22
1.1.4. El enfoque de ‘Educación para la Ciudadanía Universal’ .....	24
1.2. El marco institucional .....	29
1.2.1. La Unión Europea .....	30
1.2.2. Del Comité de Enlace de las ONGD europeas al CONCORD .....	36
1.2.3. La Educación para el Desarrollo en el Estado español .....	38
1.2.4. Las ONGD principales agentes de la promoción de la Educación para el Desarrollo en el Estado español .....	41
<b>2. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO</b> ..	47
2.1. Las funciones de la Educación para el Desarrollo en el campo de la cooperación y la solidaridad internacional	49
2.2. El papel de la Educación para el Desarrollo en la cooperación .....	50
2.3. Agentes de Educación para el Desarrollo. Las ONGD	55

2.4. Los grupos objetivo .....	57
2.4.1. Sector formal .....	59
2.4.2. Sector no formal .....	62
2.4.3. Sector informal .....	64
<b>3. LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA .....</b>	<b>73</b>
3.1. Dimensión pedagógica de la Educación para el Desarrollo .....	75
3.2. Cómo acotar y definir esta corriente educativa .....	77
3.2.1. La perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo .....	83
3.3. Objetivos generales .....	93
3.4. Los ejes cognitivos .....	94
3.4.1. Los conceptos y temáticas .....	95
3.4.2. Los procedimientos .....	97
3.4.3. Los valores .....	101
3.5. Las acciones de Educación para el Desarrollo .....	104
3.5.1. Tipología de acciones .....	105
3.5.2. Los ejes temáticos .....	113
3.6. Didáctica de la Educación para el Desarrollo .....	115
3.6.1. Secuencias didácticas .....	118
<b>4. LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO .....</b>	<b>123</b>
4.1. Formulación de proyectos de E.D. ....	125
4.2. La evaluación de proyectos de E.D. ....	137
4.3. La sistematización .....	139
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>145</b>
Bibliografía comentada .....	147
Bibliografía general .....	153

## ÍNDICE DE CUADROS

### CAPÍTULO 1:

Cuadro 1. Paralelismos en la evolución de la Cooperación y la E.D. ....	16
Cuadro 2. Cambios en el panorama mundial ....	25
Cuadro 3. Resolución del Consejo de la UE sobre E.D. ...	34
Cuadro 4. Objetivos y prioridades de CONCORD ....	36
Cuadro 5. Miembros de CONCORD ....	37

### CAPÍTULO 2:

Cuadro 6. Principales funciones de la E.D. ....	50
Cuadro 7. Líneas de trabajo de la Cooperación al Desarrollo	51
Cuadro 8. Estrategias de la Cooperación en el Norte ....	52
Cuadro 9. Código de conducta. Sensibilización y Educación para el Desarrollo ....	56
Cuadro 10. Los sectores de intervención educativa ....	59
Cuadro 11. Una propuesta insolidaria ....	70
Cuadro 12. El marketing con causa no es educación para el desarrollo ....	71

### CAPÍTULO 3:

Cuadro 13. Qué es y qué no es la Educación para el Desarrollo ....	80
Cuadro 14. Pinceladas de un sistema inequitativo ....	85
Cuadro 15. Implicaciones pedagógicas de la perspectiva de género en la E.D. ....	91
Cuadro 16. La lógica del conocimiento ....	97
Cuadro 17. Tipología de acciones de Educación para el Desarrollo ....	106

Cuadro 18. Temas prioritarios de E.D. (ONGD del Estado español) . . . . .	114
Cuadro 19. Temas prioritarios de E.D. (ONGD Comunidades Autónomas) . . . . .	115
Cuadro 20. Ejemplo de secuencia didáctica . . . . .	119
Cuadro 21. Técnicas y estrategias didácticas . . . . .	120
Cuadro 22. Ejemplo de unidad didáctica . . . . .	121

CAPÍTULO 4:

Cuadro 23. Criterios de elegibilidad de las acciones de la Comisión Europea. 2002 . . . . .	126
Cuadro 24. Formulario de presentación de proyectos de Educación para el Desarrollo . . . . .	127
Cuadro 25. Criterios de selección de proyectos . . . . .	131
Cuadro 26. Matriz de planificación del proyecto . . . . .	135
Cuadro 27. Consideraciones generales para proyectos . . .	136
Cuadro 28. Similitudes y diferencias entre sistematización y evaluación . . . . .	144

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

### CAPÍTULO 2:

Gráfico 1.	La educación para el desarrollo, un enfoque para todos los sectores . . . . .	58
Gráfico 2.	Elementos comunes a las líneas transversales .	62
Gráfico 3.	Distribución porcentual de las edades del personal voluntario/cooperante . . . . .	64
Gráfico 4.	Líneas de acción en el sector informal . . . . .	65

### CAPÍTULO 3:

Gráfico 5.	Ciclo de la Educación para el Desarrollo . . . . .	78
Gráfico 6.	Líneas de sensibilización y formación de la E.D.	79
Gráfico 7.	Análisis sociocultural con perspectiva de género	84
Gráfico 8.	Las Ciencias Sociales y el discurso lógico-científico . . . . .	89
Gráfico 9.	Perspectivas críticas en Ciencias Sociales . . . . .	90
Gráfico 10.	Los enfoques integradores son posibles . . . . .	96
Gráfico 11.	Procedimientos asociados a los procesos de investigación . . . . .	99
Gráfico 12.	Selección y sistematización de la información	99
Gráfico 13.	Análisis de la información . . . . .	100
Gráfico 14.	La comunicación del trabajo . . . . .	101
Gráfico 15.	Tipología de campañas de sensibilización . . .	108
Gráfico 16.	Pautas para los procesos de enseñanza-aprendizaje . . . . .	117

### CAPÍTULO 4:

Gráfico 17.	Selección de proyectos en 1998 según las ONGD	127
-------------	---	-----



## INTRODUCCIÓN

La Educación para el Desarrollo se basa en un conjunto de propuestas teóricas y prácticas destinadas a transformar el conocimiento, las percepciones, las actitudes de la población de los países enriquecidos para lograr una mejora de las relaciones Norte-Sur en la línea de las propuestas del Desarrollo Humano. Su filosofía y su praxis consisten en concienciar a personas, colectivos e instituciones sobre la realidad Norte-Sur y ofrecer las vías de participación responsable en dichos procesos de solidaridad. Trata de modificar la situación reflejada por el diagnóstico social que indica que la mayoría de los y las habitantes de las sociedades «desarrolladas» ignora las interdependencias Norte-Sur, y no comprende las funciones de la cooperación internacional.

El trabajo de Educación para el Desarrollo, de cara a obtener respaldo social para la cooperación, es complejo puesto que implica concienciar o hacer participar a la gente en cuestiones que le parecen lejanas, incomprensibles, excesivamente dramáticas y complejas. Aunque hoy en día resulta cada vez más evidente la relación entre la pobreza y las migraciones, entre las guerras, la seguridad y el terrorismo; entre los intereses económicos, la deslocalización de empresas y la inestabilidad laboral; tanto en los países del Sur como en los del Norte; persiste la visión fragmentada que impide ver las conexiones entre todos estos fenómenos.

La Educación para el Desarrollo nació para transformar esta realidad, para informar mejor sobre las razones de la

pobreza o de los conflictos, para concienciar sobre el deber de restitución del Norte para con el Sur, para implicar al conjunto de la sociedad en acciones de transformación a favor del Desarrollo Humano. La Educación para el Desarrollo es inclusiva, por lo que pretende involucrar a muchos sectores de la ciudadanía en las acciones de colaboración con los pueblos empobrecidos y en el necesario cambio social tanto en el Norte como en el Sur.

Este manual procura describir las características propias de la Educación para el Desarrollo, los objetivos, recursos y métodos utilizados así como exponer su evolución, los cambios producidos en cada período de su historia y las funciones que esta corriente educativa ha asumido, desde sus comienzos hasta nuestros días, dentro de la cooperación internacional y de la solidaridad.

# **1**

## **Origen y evolución de la Educación para el Desarrollo**



### **1.1. PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO**

La Educación para el Desarrollo es una educación activa que promueve la cooperación solidaria, compromete a profesorado y estudiantes en la defensa de los derechos humanos, de la paz, de la dignidad de las personas y de los pueblos, oponiéndose a cualquier tipo de marginación por credo, sexo, clase o etnia. Pretende que quienes participan en un proceso de Educación para el Desarrollo, incorporen el sentido crítico a través de este proceso de enseñanza aprendizaje que les permite desarticular prejuicios e impulsar actitudes solidarias.

Como señala Djeakoumar (2001)<sup>1</sup> la Educación para el Desarrollo «debe conducir a la toma de conciencia de las desigualdades planetarias en la distribución de la riqueza y del poder. Debe permitir a cada individuo tener las claves de su propio desarrollo dentro de la sociedad en que se halla. Permite relacionar los contenidos académicos con la formación personal para que cada persona tenga la posibilidad de participar en el desarrollo de su entorno y comprender los vínculos entre la realidad global y el desarrollo local».

Desde sus orígenes, la Educación para el Desarrollo (E.D.) aparece ligada a la cooperación internacional y evoluciona con ella. La E.D. no es una propuesta estática sino un concepto dinámico que ha sido muy influenciado por las transforma-

---

<sup>1</sup> Djeacoumar, A. (2001): «Educación para el Desarrollo». INDP, en [http://www.webpolygone.net/castellano/es/taller\\_pedagogia/pedag\\_indp\\_esp.doc](http://www.webpolygone.net/castellano/es/taller_pedagogia/pedag_indp_esp.doc)

**Cuadro 1. Paralelismos en la evolución de la Cooperación y la E.D.**

Cronología	Enfoque	Concepto Desarrollo/ Cooperación al Desarrollo	Educación para el Desarrollo	Objetivos E.D.
50-70	Caritativo-Asistencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Desarrollismo /Paradigma de la modernización.</li> <li>—Asistencia técnica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Imágenes y mensajes miserabilistas, catastróficos.</li> <li>—Refuerzo estereotipos.</li> <li>—Enfoque paternalista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Recaudación de fondos.</li> </ul>
70-80	Crítico-Solidario	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Paradigma de la Dependencia.</li> <li>—Solidaridad política.</li> <li>—Satisfacción de «necesidades básicas».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—E.D. como proceso educativo.</li> <li>—Énfasis en causas Desarrollo/Subdesarrollo.</li> <li>—Interdependencia.</li> <li>—Denuncia del orden internacional injusto.</li> <li>—Responsabilidad histórica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Concienciar sobre las causas de la desigualdad.</li> </ul>
80-90	Educación Global	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Desarrollo Sostenible.</li> <li>—Fortalecimiento democrático.</li> <li>—Participación y desarrollo comunitario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Conocimiento crítico.</li> <li>—Cuestionamiento del eurocentrismo.</li> <li>—Educación para la emancipación.</li> <li>—Otras visiones (género, paz, DD.HH., ecología...).</li> <li>—Crítica sociedad de consumo/Cambiar el Norte.</li> <li>—Trabajo con el Sur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Comprender la interdependencia global.</li> </ul>
90-2004	Educación para la ciudadanía universal	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Desarrollo Humano.</li> <li>—Globalización neo-liberal.</li> <li>—Gobernabilidad.</li> <li>—Desarrollo local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Cambio de paradigma: exclusión/inclusión.</li> <li>—Ciudadanía universal (DD.HH.).</li> <li>—Justicia social.</li> <li>—Movimientos altermundialistas.</li> <li>—Presión política.</li> <li>—Uso creciente NNTT.</li> <li>—Comunicación y cultura.</li> <li>—Diversidad cultural e Interculturalidad.</li> <li>—Multidimensionalidad E.D.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Promover conciencia de ciudadanía universal.</li> <li>—Generar procesos de participación y acción ciudadana.</li> <li>—Reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad.</li> </ul>

Fuente: Miguel Argibay (2004).

ciones sufridas por los contextos sociales, políticos y económicos desde hace 50 años. Es interesante observar los cambios de objetivos, contenidos, mensajes y estrategias de la E.D. según los distintos períodos por los que atravesaran las relaciones de poder entre pueblos y estados a nivel internacional.

El concepto surge vinculado a la idea promovida por la UNESCO en 1953 con su plan de Educación para la Cooperación y la Paz para sus escuelas asociadas. Sin embargo, la fuente más importante de gestación de la E.D. hay que buscarla en el trabajo desarrollado por las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), religiosas o laicas, de solidaridad con el entonces llamado «Tercer Mundo».

Entre los países industrializados del Norte y, en particular, en Europa se pueden distinguir algunas etapas en las que los distintos contextos dibujaron claros paralelismos entre la evolución de la E.D. y la del conjunto de la Cooperación Internacional.

Esta trayectoria ha de ser muy similar en el Estado español, pero se concentra en el período de tiempo que abarca desde 1986 hasta nuestros días. Podríamos definir esas etapas distinguiéndolas según elementos peculiares que sean propios de cada una de ellas. Aunque hay que insistir en que cada etapa no es un compartimento estanco. Más bien se trata de un proceso acumulativo, ya que las viejas estrategias perviven hoy junto a los aportes más recientes.

### 1.1.1. El enfoque ‘Caritativo-Asistencial’

En la década de los 50 el desarrollo equivalía a la idea decimonónica del «progreso indefinido», basado en la ciencia, la técnica y la razón. El Norte confiaba ciegamente en la industrialización como camino del desarrollo, del bienestar, del avance de la civilización, al tiempo que consideraba «atrasados» a los pueblos que desconocían el modelo industrial de producción. En correspondencia con esta idea, las acciones solidarias para ayudar a salir del atraso o del subdesarrollo consistían en exportar tecnología y abrir las vías de industrialización que conllevaría crecimiento económico, bienestar y civilización a todos los pueblos del planeta.

En esta primera etapa<sup>2</sup>, la E.D. sólo pretendía informar y sensibilizar sobre los retrasos y dificultades que sufrían los

---

<sup>2</sup> Hoy en día son numerosos los estudios que presentan una evolución del concepto y de las prácticas de Educación para el Desarrollo. En la ma-

pueblos del Sur. Las ONGD se dirigían al gran público del Norte para obtener respaldo moral, credibilidad y, sobre todo, con la finalidad de recaudar fondos para la puesta en marcha de ayudas o proyectos de cooperación en el Sur.

Incluso en las propuestas propiamente académicas se daba por supuesto que la solución al «subdesarrollo» se hallaba en la implantación del modelo industrial en aquellas regiones.

La Educación para el Desarrollo hacía uso, en sus campañas de sensibilización, de mensajes e imágenes catastrofistas que buscaban conmover al público receptor y despertar sentimientos de caridad apelando a la generosidad individual. Este tipo de acciones, cumplieron el objetivo de recaudar fondos, pero contribuyeron a acentuar el imaginario colectivo occidental que representa a la gente del Sur como menores de edad, ignorantes y/o indolentes, pertenecientes a culturas primitivas. En suma, la propia sensibilización proyectó la imagen de sociedades pasivas, de gente desvalida, inerte, a la espera de la generosa asistencia del Norte. El paternalismo en el enfoque y el refuerzo de estereotipos en la práctica constituyeron los dos rasgos dominantes de las acciones de sensibilización en esta etapa.

Nadie pensaba que hubiera que cambiar algo en el Norte, excepto en lo que respecta a la sensibilidad y la información sobre el Sur. Además está decir que la población de los países desarrollados no tenía información ni se hacía ninguna idea, ni se interesaba particularmente por el destino de las ex-colonias que se debatían en los problemas del desarrollo. Era difícil que los mensajes de las personas cooperantes tuvieran un eco mayor que la simple donación de fondos.

### 1.1.2. El enfoque 'Crítico-Solidario'

Como contrapunto al desarrollismo surgió la teoría de la dependencia. El progreso no llegaba al Sur porque entre Centro y Periferia existían lazos de dependencia que impe-

---

yoría se opta por un enfoque similar al que David Korten estableció para clasificar a las ONG y que hablaba primero de tres (Korten, 1987) y luego de cuatro generaciones (Korten, 1990). Siguiendo ese modelo tenemos las propuestas de Mari Luz Ortega (1994) e Ignasi Senillosa (1998). Este último, ya avanzaba algunos de los objetivos y retos a los que debieran dar respuesta las ONGD de quinta generación. Sin embargo, en nuestro caso hemos optado por simplificar la evolución en cuatro etapas fundiendo en una lo que para otros autores y autoras (Manuela Mesa, 2000; Alejandra Boni y Pilar Baselga, 2003; Ferrán Polo, 2004) serían dos diferenciadas que abarcan desde los años 40 hasta los 70.

dían superar las relaciones desiguales entre países y culturas. Desarrollo y subdesarrollo eran dos partes unidas en un mismo proceso. La continuidad de un modelo injusto que basaba su riqueza en el empobrecimiento de otros, dependía de las decisiones económicas y políticas tomadas por los poderosos gobiernos e instituciones financieras del Norte.

Hasta este momento, no se atribuía el retraso en el desarrollo al proceso histórico de dominación colonial, militar, cultural, tecnológica o económica ejercida por los países ricos sobre aquellos dominados y empobrecidos en ese proceso.

La novedad del análisis de la dependencia es que el mal desarrollo no responde tanto a causas endógenas como a razones de la política internacional. Intelectuales como Celso Furtado, Samir Amín, Gunder Frank, entre otros, descubrieron razones que explicaban, en parte, el estancamiento de distintos países; para concluir que los factores internos no son suficientes para explicar esa malformación llamada «Subdesarrollo».

El debate sobre el desarrollo se carga de contenido político. De esta manera se señalan y denuncian las responsabilidades del Norte en el empobrecimiento del Sur. El subdesarrollo de unos países es consecuencia directa del desarrollo de otros.

Sin embargo, nadie pone en tela de juicio el modo de producción masiva, la multiplicación de la industria, la concentración de la población en grandes ciudades, y la necesidad de abandono parcial del artesanado y de la vida rural y su producción a pequeña escala. Esos son los pasos que tanto el modelo capitalista como el comunista proponen como única vía para alcanzar el bienestar. Por eso la mayor parte de los nuevos países se embarcan en obras faraónicas de infraestructuras, programan planes de industrialización a corto plazo.

Aún así, la reivindicación de los derechos humanos y la independencia de los pueblos, la culpabilización del colonialismo o del neo-colonialismo que hace que unos Estados débiles crezcan en situación de dependencia de los más poderosos, significan un cambio profundo en el análisis de las relaciones internacionales y en los objetivos de la solidaridad.

Por eso, si bien la cooperación oficial y no gubernamental insisten en la idea de transferencia financiera y técnica como solución a todas las catástrofes naturales, sociales, políticas y económicas que sacuden a las nuevas naciones independientes; surge una nueva tendencia que, paulatina-

mente, abandona la idea de asistencia para adoptar la estrategia de colaboración, contando con las comunidades locales, en proyectos de desarrollo a medio y largo plazo.

Al final de este período, que transcurre aproximadamente entre 1970 y 1980, es cuando la Educación para el Desarrollo encuentra su lugar. Se continúa con las campañas de sensibilización y recogida de fondos para apoyar proyectos en el Sur, pero se ofrece información crítica. Se insiste en que las poblaciones que viven en el subdesarrollo han sido distorsionadas por un orden internacional injusto.

Habría dos tipos de mensajes. Uno, más ligado a la sensibilización, que liga pobreza con falta de recursos técnicos y financieros y, por tanto, insiste en la recaudación de fondos como objetivo último. Y otro, que caracterizará a la Educación para el Desarrollo y a su voluntad de explicar las causas de la desigualdad, que pretende concienciar al público del Norte y animarle a que colabore en acciones de denuncia o cooperación para romper con la dependencia.

Este último enfoque ofrecía una visión más matizada, más compleja de la realidad del Tercer Mundo. En sus mensajes los receptores de ayuda eran sujetos que participaban, aunque con una función secundaria, en los proyectos de desarrollo. Sugería que la cooperación ayuda a quienes tienen voluntad de ayudarse a sí mismos. Se distancia del mensaje asistencialista y, en algunas ocasiones, se contraponen o deslegitima el discurso catastrofista. Aún así se mantiene el paternalismo eurocéntrico apenas disimulado tras el discurso crítico de la dependencia.

Pese a sus contradicciones y deficiencias, este período influyó mucho en la madurez de la E.D. al desestimar la caridad como motivación única y primordial de la cooperación. Así la E.D. tuvo que pertrecharse de conocimientos teóricos que avalaran sus críticas; tuvo que diversificar su público, sus mensajes y sus discursos, lo que implicó una ampliación de sus actividades y métodos de trabajo.

La E.D. tenía como cometido formar a la sociedad civil del Norte para que tomara conciencia de la situación, fuera solidaria con los pueblos del Sur y crítica con sus gobiernos, denunciando toda forma de dominación.

Para realizar esta labor se recurría al entonces paradigmático «Informe Pearson», presentado en 1969 y realizado por encargo del Banco Mundial, que mostraba los fallos de un proceso de modernización que conducía a una deformación perversa de «crecimiento con pobreza», señalando que

en los países en vías de desarrollo, el crecimiento económico iba acompañado de la pauperización de grandes sectores de la población y de la ampliación de la brecha que separaba a los países ricos de los países pobres.

También comenzó por entonces la preocupación por la conservación del medio ambiente y por las contradicciones que parecían surgir entre industrialización y cuidado de la naturaleza, explotación de recursos renovables y no renovables. Fue en 1972 cuando se celebró, en Estocolmo, la conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano. Estos y otros elementos impregnaron de un reformismo global a las sociedades del Norte, a sus políticas de ayuda y cooperación. Además, algo estaba cambiando en la concepción de las acciones de cooperación, sobre todo aquellas de transferencia tecnológica con impacto ambiental. Entonces, 1973, Schumacher publicó su libro *Lo pequeño es hermoso* aludiendo a la aplicación de tecnologías apropiadas, al respeto cultural y ecológico.

La función educativa de la E.D. trasciende el mundo de la cooperación para abordar tímidamente el mundo de la educación formal, desde la primaria hasta la universidad. En el ámbito no formal, se realizan trabajos de sensibilización y formación en sindicatos, asociaciones profesionales, grupos parroquiales y juveniles.

En 1974 la UNESCO promulgó la «Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional, la educación sobre derechos humanos y libertades fundamentales». Esta idea fue importante para el trabajo de educadores y educadoras de todos los niveles pero, muy especialmente, para aquellas personas que desde las ONGD hacían una labor de Educación para el Desarrollo. Esta declaración legitimó las propuestas de las ONGD e impulsó los procesos de estructuración más o menos oficial de la E.D. en distintos países de Europa y del mundo «desarrollado».

Alrededor de 1975 se consolidan los centros de Educación para el Desarrollo en el Reino Unido y de forma similar se institucionaliza la E.D. en Canadá, Dinamarca, Irlanda, Holanda, Suecia, Alemania, etc.

La Comunidad Europea abre una dirección general con el nombre de Educación para el Desarrollo, que dispone de fondos específicos para sensibilización y E.D a partir de 1976. Es en esos años cuando, dentro de la estructura de la Cooperación Europea, se denomina Educación para el Desarrollo a todas aquellas actividades que sobre las relacio-

nes Norte-Sur se realizan en los países industrializados, diferenciándolas claramente de las acciones de cooperación llevadas a cabo en los países del Sur.

A partir de estas fechas, en muchos países de Europa, la E.D. tiene respaldo oficial y puede obtener apoyo financiero para sus actividades de sensibilización, para sus cursos de formación y para la producción de material didáctico.

El paradigma oficial de esas propuestas lo representa el informe Brandt que en 1980, resaltaba la idea de interdependencia Norte-Sur, la necesidad de diálogo para construir un nuevo orden internacional más justo.

La E.D. se abre camino en el mundo de la cooperación buscando vías de colaboración e influencia con las instituciones públicas, con sindicatos, asociaciones juveniles, agrupaciones universitarias y profesionales; y hace más sistemático su trabajo en los sectores educativos no formales, no reglados. Al mismo tiempo, se crean estructuras, métodos y materiales para influir en la educación reglada (formal), ofreciendo actividades curriculares y extra-curriculares a docentes de todos los niveles. Se produce una enorme transformación del sentido profundo de la E.D., de sus significados, de su estructura y de su capacidad de impacto en las sociedades de los países desarrollados.

### **1.1.3. El enfoque de 'Educación Global'**

El modelo crítico-solidario de denuncia de las políticas del Norte y compromiso con el Sur hubo de adaptarse a nuevas situaciones planteadas por cambios políticos, tecnológicos y ambientales, que sacudieron las décadas de los 80 y de los 90, y que dieron nuevas dimensiones a la E.D. conforme el desarrollo cristalizaba el ya largo proceso de mundialización.

El informe Brundtland de 1987 critica duramente el modelo industrial que despilfarra y agota los recursos naturales, que es irresponsable e insolidario incluso con las generaciones futuras que tendrán que vivir en un mundo degradado. Se plantea la noción de «desarrollo sostenible», ligada a la explotación racional de los recursos, a la distribución equitativa de las riquezas y a la solidaridad con las generaciones futuras.

La diversidad cultural, la cuestión de género, la paz y los Derechos Humanos, las migraciones, el medioambiente, los

conflictos, son elementos que se incorporan a las nuevas dimensiones de la E.D. y que caracterizan el enfoque de Educación Global.

Las múltiples interdependencias de la «Aldea Global» han cuestionado seriamente las ideas de progreso, de bienestar, de crecimiento económico indefinido que eran las que parecían verdades eternas del modelo de desarrollo industrial. La tecnología, las fuentes energéticas utilizadas, el despilfarro y el consumo desmedido del Norte están amenazando el equilibrio ecológico del planeta, al tiempo que se pone en entredicho la validez, la sustentabilidad del modelo hegemónico de Desarrollo.

Ya no se trata de «ayudar» al Sur a industrializarse para generar un despegue económico insostenible sino de reconocer que la interdependencia nos obliga a buscar una renovación del conjunto de la «Aldea Global» y de las complejas redes de relaciones que en ella existen.

Las acciones de sensibilización siguen siendo similares a los de las etapas precedentes mientras que la E.D. comienza a cuestionar el modelo industrial utilizando la idea de que es un modelo de efectos perversos en el Sur pero de consecuencias también negativas en el Norte. Comienza a plantearse la necesidad de transformar la sociedad de consumo característica de los países enriquecidos porque es parte sustancial del engranaje que alimenta la desigualdad.

Hasta 1985 la E.D. no deja de crecer y de perfeccionar sus métodos e instrumentos de trabajo. Se multiplican las exposiciones, las campañas de solidaridad, los intercambios culturales. Se organizan los sindicatos agrícolas e industriales europeos para reivindicar los derechos universales de la clase trabajadora, para denunciar la explotación abusiva de mujeres, niños y niñas en todo el mundo y para concienciar sobre las políticas de producción local que no deterioren los términos de intercambios con productos del Sur.

Además de luchar por los derechos laborales en todo el mundo, también se realizan intercambios de experiencias y de tecnología apropiada para producir sin perjudicar al medio ambiente y sin incurrir en competencias desleales. A esto se dedican algunas redes europeas como IRENE, International Restructure Education Network Europe, que reúne a sectores industriales y sindicales de Europa; o RONGEAD, que es la Red de ONG europeas sobre asuntos Alimentarios y Desarrollo de Europa, siendo ambas una buena muestra de cómo hacer Educación para el Desarrollo en sectores productivos.

En estos años que median entre 1980 y 1990, se producen cambios importantes en la E.D. Desde 1985 en adelante crece aceleradamente la teoría y la práctica de la E.D. en Francia, en Italia y en el Estado español. En 1988, en Lisboa, el Consejo de Europa crea el Centro Norte-Sur, al que asigna la función prioritaria de promover la educación global, extendiendo ese enfoque a las prácticas educativas de todos los países miembros del Consejo, que suman 41 incluidos los que entonces formaban la Unión Europea. Grecia, Portugal y Centro Europa comenzarán su andadura en el ámbito de la E.D. en la década de los noventa. Sin embargo, estos mismos años reflejan un estancamiento, o un retroceso de la E.D. entre los países que habían sido pioneros como Canadá o Reino Unido.

#### **1.1.4. El enfoque de 'Educación para la Ciudadanía Universal'**

Desde el inicio de la década de los 90 a la actualidad, el marco de las relaciones internacionales ha sufrido cambios importantísimos que han obligado a modificar y ajustar los contenidos de la E.D.

La cuestión de la implantación del modelo occidental de desarrollo en los países del Sur no sólo ha servido para explotar esas naciones y distorsionar sus economías sino que, ahora quedan marginadas del proceso. Las funciones de los organismos supranacionales han cambiado y ponen en evidencia su falta de neutralidad. La modernización se revela injusta en el plano jurídico, económico y social. También la Ayuda Oficial al Desarrollo o las políticas de cooperación de las ONGD deben ser revisadas a la luz de este nuevo marco internacional.

En la «Aldea Global» aumentan las contradicciones entre crecimiento económico y desigualdades sociales; entre enriquecimiento acelerado de unos países y aún más rápido empobrecimiento de otros, que son la mayoría. Se hace evidente el mal desarrollo generalizado que agrava las injusticias tanto a nivel local como global, generando violencia, inseguridad y exclusión de amplios sectores de población en todas y cada una de las naciones del mundo, incluidas aquellas más «desarrolladas».

El crecimiento de la producción y el consumo desmedidos, la contaminación ambiental, el aumento de la pobreza, los procesos migratorios, la revolución tecnológica en el

**Cuadro 2. Cambios en el panorama mundial**

Económicos	Cooperación	Políticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Crecimiento de la deuda externa.</li> <li>— Aplicación de planes de ajuste (FMI, BM).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Crisis de las políticas de cooperación internacional.</li> <li>— Crisis de la solidaridad ideológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Desplazamiento de la tensión Este-Oeste al eje Norte-Sur.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Concentración de la riqueza.</li> <li>— Crisis ecológica.</li> <li>— Abuso del consumo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Intensificación de las dependencias tecnológicas, culturales y financieras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aumento de las guerras de baja intensidad y los conflictos crónicos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— El mercado regulado por la O.M.C.</li> <li>— Privatización de la economía.</li> <li>— Reducción drástica de la participación del Sur en el comercio mundial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aumento de la pobreza y la marginación.</li> <li>— Feminización de la pobreza.</li> <li>— Aumento de la población refugiada y desplazada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Crisis del estado-nación.</li> <li>— Poder creciente de multinacionales y grupos financieros especulativos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Deterioro de los términos de intercambio Norte-Sur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Crisis de credibilidad de las ayudas humanitarias y de emergencia.</li> <li>— Fatiga de la cooperación por proyectos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Hegemonía de EE.UU.</li> <li>— Teoría de la seguridad, el fundamentalismo y el terrorismo internacional (11S, Guerra de Afganistán Guerra de Irak, 11M).</li> <li>— Intervenciones armadas de organismos supranacionales ONU, OTAN.</li> <li>— ¿Paz o Dominio?</li> <li>— Comunidad Internacional bajo bandera americana.</li> </ul>

*Fuente: Miguel Argibay (2004).*

campo de las comunicaciones, dieron lugar a ese fenómeno bautizado como «Globalización».

Comienza a hablarse de globalización en 1990, cuando se publica el primer Informe de Desarrollo Humano, impulsado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Este Informe es la contracara de los que anualmente presenta el Banco Mundial. El Desarrollo Humano es una apuesta por revalorizar la importancia de las personas y de las culturas rebajando la credibilidad de los grandes indicadores macroeconómicos.

Según el IDH del año 2000, 225 familias tienen una renta equivalente a aquella de la que disponen 2.500 millones de personas, que suman la mitad de la humanidad. Como dice Ernesto Sábato: «ahora el mundo, que a todo se entregó para crecer económicamente, no puede albergar a la humanidad [...]. Al parecer la dignidad humana no estaba prevista en el plan de globalización». (Sábato, 1999).

Se agudizan las situaciones de riesgo para los grupos más vulnerables, aumentando la marginación de las mujeres y la sobre-explotación de niños y niñas. La diversidad cultural se ve amenazada por la imposición, en todo el planeta, de un modelo único, uniformizador de pensamiento, gustos y costumbres.

A todos los seres humanos nos debería avergonzar este desarrollo que, asentado sobre la competencia desigual y excluyente, amparado en medidas económicas y en el poderío militar, permite al 20% de la humanidad apropiarse del 80% de las riquezas mientras que el 80% de la humanidad debe malvivir repartiéndose el 20% restante.

Hace algún tiempo que se habla de la fatiga de la cooperación. Incluso hemos descubierto que el modelo de desarrollo industrial no es sinónimo de equidad distributiva de poder o de recursos y no conduce al bienestar generalizado, además de poner en peligro el medioambiente, la cohesión y la justicia social tanto en el Sur como en el Norte.

Es en los últimos años cuando la E.D. ha asumido más acciones de crítica al modelo de desarrollo del Norte, cuando más ha insistido en la presión social para producir cambios en las políticas de producción de armas o de deslocalización de empresas, de regulación del capital financiero, para promover el respeto a los derechos humanos y el equilibrio de las condiciones ambientales.

En este período se ha profundizado en el significado de la Educación para el Desarrollo que, tal y como la definen Alejandra Boni y Pilar Baselga, es «un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible». (Boni y Baselga, 2003).

La globalización de la economía, la marginación de colectivos por razones de sexo, edad, etnia, cultura, religión o nacionalidad; la interdependencia ambiental, financiera,

tecnológica, las migraciones y los mestizajes culturales, los conflictos regionales o las situaciones de emergencia, son factores que reclaman un cambio cualitativo profundo en las acciones de cooperación y un mayor protagonismo de la Educación para el Desarrollo.

Cuando nos referimos a un cambio cualitativo profundo, no hablamos de hacer tabla rasa de lo anterior para empezar de cero. Sólo queremos decir que hay que reordenar jerarquías y prioridades y establecer una relación coherente entre objetivos, métodos, recursos y resultados esperados en las acciones de E.D.

La E.D. no debe limitarse a recoger fondos o a informar y sensibilizar al gran público sobre cuestiones coyunturales. La E.D. tiene otras prioridades como concienciar a la población del Norte y del Sur, a los medios de comunicación, a las instituciones públicas, a los sectores productivos sobre las consecuencias de la globalización.

Pero tal vez, lo más importante de la E.D., en la coyuntura actual, sea llevar a un primer plano las cuestiones culturales, las diferencias de necesidades y de concepción del desarrollo, las dependencias económicas, la desarticulación social o los impactos ambientales del actual modelo hegemónico de desarrollo sobre distintas sociedades. Cuestiones tales como el impacto de las propuestas de la OMC en las economías del Sur o como los intentos de mercantilización de la educación, constituyen retos importantes para el presente y el futuro de la E.D.

La E.D. hace sus propuestas de formación para alentar a la gente a participar activamente en el cambio social en la defensa de los derechos humanos, en la denuncia de las desigualdades, de las corrupciones, de las guerras y de los fundamentalismos de distinto cuño. La E.D. se compromete a impulsar la participación comunitaria y, ligado a ésta, a fortalecer el empoderamiento de las mujeres y de los colectivos vulnerables como motores del desarrollo humano sostenible.

Y es que en el contexto actual, se puede afirmar que estamos asistiendo a un cambio de paradigma de forma que en el análisis de la realidad mundial se muestra pertinente introducir la perspectiva exclusión/inclusión<sup>3</sup> con un papel

---

<sup>3</sup> Un ejemplo de la importancia que está cobrando el debate en torno al tema de exclusión/inclusión lo constituye el hecho de que la próxima Escuela de Verano de Educación para el Desarrollo, organizada por el Concord, que tendrá lugar en Junio de 2005 en Suecia, versará sobre esta cuestión.

tan relevante como el que en su día se otorgó al análisis desde la perspectiva Norte-Sur.

En el documento *Educación para el Desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo* se expresa esta idea con claridad cuando dice «En estos últimos diez o quince años, se ha desarrollado una visión alternativa de las cosas que ha adquirido una clara relevancia. Se trata de un enfoque global hacia una sociedad mundial, dentro de la cual hay desigualdad e injusticia en todos los países y en todos los continentes. En todas partes hay ricos y pobres. Una línea divisoria separa el mundo de forma transversal. Esta desigualdad y esta injusticia son las consecuencias de una estructura excluyente que impera en todo el planeta. La lucha contra la pobreza debe construirse como la lucha contra la exclusión y a favor de la inclusión». (Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE, 2004).

Frente a la globalización económica que excluye, la E.D. busca potenciar la globalización de la solidaridad. Esta perspectiva permite desarrollar el concepto de ciudadanía universal y, en consonancia, reafirmar la pertenencia a una sociedad mundial donde se pone en práctica la libertad de desplazamiento y donde a cada persona, independientemente de dónde haya nacido o dónde viva, se le garantiza el disfrute del conjunto de Derechos Humanos haciendo efectivo, así, su carácter universal.

Consideramos muy potente este nuevo enfoque de la E.D. porque:

- Contribuye a resaltar la dimensión política de la E.D. La Educación para el Desarrollo tiene como eje la justicia social y trata de concienciar sobre las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y el poder, de sus causas y consecuencias y del papel protagonista de los ciudadanos y ciudadanas en la modificación de las situaciones existentes. (Boni y Baselga, 2003).
- Justifica la necesidad de fortalecer los contactos, los intercambios y las redes de E.D. a nivel local y global para no perder la perspectiva del verdadero objetivo: la lucha contra la pobreza y la exclusión.
- Nos permite conectar además con otros grupos y movimientos que transitan por otros ámbitos ajenos al mundo de la cooperación —como es el caso de los movimientos altermundialistas— pero con quienes compartimos análisis y alternativas. Como se plantea

en el documento citado más arriba: «Es necesario seguir buscando nuevas alianzas entre ciudadanos y ciudadanas del mundo [...] En este sentido, las redes conformarán un contexto para aprender el desarrollo». (Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE, 2004).

La E.D., en su trabajo de sensibilización y formación para la práctica responsable de la solidaridad, pretende poner en evidencia que de nada sirve tener saneada la balanza comercial o la deuda externa si la mayoría de las personas están excluidas, y no acceden a la educación, a la atención sanitaria, a la participación en la vida social y cultural, a la seguridad y al respeto necesarios para vivir con dignidad.

En un nuevo contexto internacional de globalización, de interdependencia o mundialización de los fenómenos, no se puede cambiar la realidad del conjunto del mundo actuando sólo sobre una de las partes del binomio Norte-Sur. No hay que abandonar la cooperación sino que hay que ampliarla, tratando de evitar que cumpla una función sustitutiva de las responsabilidades que deben asumir los Estados y los Organismos Internacionales, coordinando más y mejor las acciones sobre el terreno con las de Educación para el Desarrollo.

## 1.2. EL MARCO INSTITUCIONAL

El antecedente más remoto de la cooperación es el Plan Marshall diseñado por EE.UU. para reconstruir los países de Europa y dinamizar sus maltrechas economías tras la II Guerra Mundial. En la conferencia de Bretton Woods, en 1944, surgieron el Fondo Monetario Internacional, y el Banco de Fomento que hoy conocemos como Banco Mundial; organismos financieros que habrían de regular los equilibrios económicos y el desarrollo internacional.

Entonces, la idea de impulsar el despegue económico de otros países aparece como una de las prioridades de la carta fundacional de Naciones Unidas. En 1948 se crean los programas de asistencia técnica que a partir de 1965 se conocen como Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Cada país industrializado se transformó en «donante» mientras que países menos desarrollados del Norte y del Sur, entre ellos España, fueron «receptores» de ayudas. Los

organismos internacionales y las naciones ricas estructuraron las condiciones técnicas, financieras, legales y burocráticas sobre cómo proponer, financiar, ejecutar proyectos de cooperación al desarrollo, ya fuera a través del aparato del estado, de las empresas privadas o de las ONGD.

En las dos décadas que van de 1965 a 1985, la cooperación se consolida como otro sector importante de las relaciones internacionales. Aún así, son muy pocos los países que siguen las recomendaciones de Naciones Unidas de aportar el 0,7% de su PIB a la cooperación y a la solidaridad entre Estados.

### 1.2.1. La Unión Europea

La Comunidad Económica Europea se constituyó en 1957 con la firma del Tratado de Roma. En ese momento se tuvieron en cuenta las especiales relaciones de algunos de los estados fundadores con sus colonias que se materializaron a través de un *Régimen de Asociación* cuyo fin era el de la promoción del desarrollo económico y social de los Países y Territorios de Ultramar (PTUM).

En virtud de esos acuerdos se establecían condiciones favorables para la relación comercial con esos territorios pero, dado que no se consideraban suficientes para mejorar la situación de los países poco avanzados, se decidió además la creación en 1958 de un fondo de ayuda, el Fondo Europeo de Desarrollo (FED).

La gestión de la ayuda comunitaria en materia de cooperación al desarrollo tuvo lugar, fundamentalmente, a través de tres órganos: DG I (Dirección General de Relaciones Económicas y Exteriores y Relaciones Norte-Sur), ECHO (European Community Humanitarian Office) y DGVIII (Dirección General de Desarrollo), cuya estructura ha sido modificada durante el período 1999-2000.

La Dirección General de Desarrollo fue responsable de la cooperación con los países África, Caribe y Pacífico (ACP) y de la ayuda alimentaria. Dentro de esta dirección general, la línea B7-6000 «Cofinanciación con las ONG»<sup>4</sup> se creó en

---

<sup>4</sup> La cofinanciación de las ONGD entra dentro del marco general del compromiso de la Unión Europea a favor de la lucha contra la pobreza, del Estado de derecho y del respeto de las libertades fundamentales tal y como aparece estipulado en el Artículo 177 (antiguo artículo 130U) del Tratado de la Comunidad Europea.

1976 con una dotación de 2,5 millones de euros, para permitir a la Comisión Europea en el marco de su política de desarrollo, apoyar acciones propuestas por las ONG europeas especializadas en cooperación al desarrollo. Esas actividades debían especialmente contribuir, de una manera directa y sostenible, a mejorar las condiciones de vida y las perspectivas de desarrollo de las poblaciones beneficiarias desfavorecidas de los países en desarrollo.

En 1998, se crea el Servicio Común de Relaciones Exteriores (SCR) y en julio de ese mismo año el Consejo adopta el Reglamento (CE) n.º 1658/98 que dota a la Comisión de una base jurídica formal para gestionar los recursos financieros crecientes de esta línea presupuestaria. De 1998 a 2001 se abre un período de múltiples reformas en el seno de la Comisión para mejorar la calidad de los proyectos y acelerar su ejecución. Los objetivos<sup>5</sup> más concretos eran:

- mejorar significativamente la calidad y adaptabilidad de la gestión de los proyectos;
- reducir considerablemente el tiempo necesario para la ejecución de los proyectos aprobados;
- garantizar procedimientos de gestión financiera, técnica y contractual armonizados y conformes con las mejores normas internacionales de deontología y responsabilidad;
- mejorar el impacto y la visibilidad de la cooperación al desarrollo de la Unión Europea.

El 1 de enero de 2001 se crea la Oficina de Cooperación EuropeAid, en el marco de la reforma de la gestión de la ayuda exterior. Esta Oficina se encarga de la aplicación del conjunto de instrumentos de la ayuda exterior de la Comisión financiados con cargo al presupuesto comunitario y al Fondo Europeo de Desarrollo<sup>6</sup>. Dentro de su mandato se incluye la gestión de la línea B7-6000 y, como apartado de la misma, todo lo relativo a proyectos de Sensibilización y Educación para el Desarrollo.

El apartado de Sensibilización y Educación para el Desarrollo, comenzó, de manera experimental, a contar con

---

<sup>5</sup> Información disponible en: [http://europa.eu.int/comm/europaid/general/mission\\_amel\\_es.htm](http://europa.eu.int/comm/europaid/general/mission_amel_es.htm)

<sup>6</sup> A excepción de los instrumentos de preadhesión (Phare, Ispa y Sapard), las actividades humanitarias, la ayuda macrofinanciera, la Política Exterior y de Seguridad Común (PESC) y el Mecanismo de Reacción Rápida.

apoyo financiero a partir de 1978 y a ser regulado, y por tanto, oficialmente reconocido como sector de interés a partir de 1979. Entonces, el presupuesto era de 194.416 euros con los que fueron cofinanciados 17 proyectos. En 1987, se multiplicaron los recursos que alcanzaban los 5.738.248 euros, y los proyectos de sensibilización y E.D. que ascendieron a 75. En la convocatoria de 2002, se presentaron 246 proyectos, de los cuales fueron aprobados 45 por un importe de 21,5 millones de euros.

La asignación para la línea presupuestaria B7-6000 fue incrementándose a lo largo de los años, alcanzando 200 millones de euros en 2002, de los cuales un 10% se destinó a proyectos de Educación para el Desarrollo.

Para adecuar las convocatorias a la nueva situación surgida del proceso de ampliación de la Unión Europea —hecho efectivo en mayo de 2004— la línea presupuestaria B7-6000 fue sustituida por la 21-02-03, en vigor desde el 1 de enero de 2004. En la convocatoria correspondiente a este año se fijaban como prioridades<sup>7</sup>, para la selección de acciones objeto de subvención, aquéllas que cumplieran uno o varios de los criterios siguientes:

- que tiendan a subrayar la interdependencia entre la Unión Europea y los países en desarrollo,
- que pretendan movilizar apoyos en favor de unas relaciones Norte-Sur más equitativas,
- que alienten la colaboración entre ONG,
- que permitan una participación activa de partenaires de los países en desarrollo,
- que integren la dimensión de la Unión Europea ampliada e impliquen a ONG de los nuevos estados miembros, esto comprende acciones que favorezcan el intercambio de experiencias y la existencia de redes entre ONG de los quince antiguos miembros y de los diez nuevos.

También, la estrategia general intenta evitar la dispersión de fondos en apoyo a cientos de iniciativas inconexas, favoreciendo la formación de redes o consorcios que centran su

---

<sup>7</sup> Commission Européenne: Cofinancement avec les ONG européennes de développement. Actions de sensibilisation de l'opinion publique aux questions de développement. Lignes directrices à l'intention des demandeurs de subventions dans le cadre de l'appel à propositions 2004. Ligne budgétaire 21-02-03 (pág. 5).

atención y sus recursos financieros en un proyecto conjunto que tendrá impacto en distintos países de la Unión.

Las carencias con respecto al apoyo de acciones de E.D., existentes en distintos países del ámbito europeo han sido cubiertas, en parte, por los programas y apoyos de la Unión Europea. Sus fondos se destinan a cubrir acciones en pro de una mejor comprensión por parte de la opinión pública europea de cuestiones vinculadas al desarrollo, de los países en desarrollo y acciones emprendidas en el marco de las políticas de cooperación de la U.E. y de sus Estados miembros.

También la forma de evaluar los proyectos de E.D. ha variado. Por primera vez se facilita un baremo que concreta los criterios de evaluación<sup>8</sup> y que atienden a:

- *la capacidad financiera y operativa* (experiencia y capacidad de gestión de proyectos, experiencia técnica, fuentes de financiamiento);
- *la pertinencia* (en relación a los objetivos de la convocatoria, a las prioridades, a los grupos objetivo, a las cuestiones de desarrollo, dimensión europea clara y pertinente);
- *metodología* (sobre todo en torno a la coherencia entre medios, objetivos, actividades, en torno a la adecuación a los grupos objetivo, su nivel de implicación, la existencia de indicadores claros...);
- *durabilidad* (amplitud y profundidad del impacto en los grupos objetivo, efecto multiplicador; impacto a largo plazo y/o estructural);
- *presupuesto y relación coste-eficacia* (coherencia entre acción y coste, necesidad de los costes estimados).

Como todos los cambios, estos que hemos reseñado, son muy complejos y contradictorios. Tienen pros y contras importantes para la formulación, ejecución y evaluación de los proyectos de E.D., para la formación y coordinación de consorcios o para la concentración de esfuerzos financieros. En otras palabras, habrá que esperar para ver si los cambios estratégicos de la UE, mejoran o entorpecen las propuestas de las ONGD y el impacto de las acciones de E.D en los países miembros.

El Consejo de Europa creó el Centro Norte-Sur en 1988, con el fin de impulsar la sensibilización, la educación para

---

<sup>8</sup> Comisión Européenne, *op. cit.* (pág. 23-24).

el desarrollo y la educación global. Desde este organismo con sede en Lisboa, también se han organizado multitud de encuentros, distribución de materiales didácticos, campañas europeas, formaciones y premios para incentivar esta corriente educativa en todos los países miembros del Consejo.

También es de destacar la *Resolución del Consejo de la Unión Europea sobre la educación para el desarrollo y la sensibilización de la opinión pública europea en favor de la cooperación para el desarrollo* de Europa, adoptada el 8 de noviembre de 2001.

### Cuadro 3. Resolución del Consejo de la UE sobre E.D.

1. Acogiendo favorablemente el documento de reflexión de la Presidencia sobre el tema de la educación para el desarrollo.
  2. Considerando la interdependencia global de nuestra sociedad, la sensibilización mediante la educación para el desarrollo y la información contribuye a reforzar el sentimiento de solidaridad internacional y a crear un entorno favorable al establecimiento de una sociedad intercultural en Europa. También contribuye a modificar el modo de vida en favor de un modelo de desarrollo duradero para todos. Permite, por último, aumentar el apoyo de los ciudadanos a nuevos esfuerzos de financiación pública de la cooperación para el desarrollo.
  3. Recordando los criterios básicos de las acciones de sensibilización en las cuestiones de desarrollo —que incluyen la educación para el desarrollo— mencionados en el Reglamento sobre la cofinanciación con las ONG (Reglamento n.º 1658/98 del Consejo).
  4. Recordando el punto 44 de la Declaración conjunta del Consejo y de la Comisión sobre la política de desarrollo de la UE (Consejo Desarrollo de 10 de noviembre de 2000).
  5. Reconociendo el papel fundamental de los Estados miembros en la educación para el desarrollo, algunos de los cuales dedican ya esfuerzos considerables a este respecto, y el papel desempeñado por la Comisión.
  6. Desea favorecer un apoyo mayor a la educación para el desarrollo, y a la política de comunicación vinculada a la misma, por parte de la Comisión y de los Estados miembros, gracias al establecimiento de vínculos más estrechos entre los diferentes sectores que pueden ayudar al fomento de la educación para el desarrollo en diferentes ámbitos, como, por ejemplo las ONG, escuelas, universidades, formación de personas adultas, formación de formadores y formadoras, medios de comunicación audiovisuales, prensa, mundo asociativo y movimientos juveniles.
  7. Anima a la Comisión Europea y a los Estados miembros a que sigan apoyando iniciativas de ONG que trabajan en materia de educación para el desarrollo,
- .../...

.../...

así como las que proceden de las coordinaciones nacionales de ONG que se ocupan del desarrollo.

8. Subraya la importancia del factor «comercio equitativo», que constituye un método eficaz de educación para el desarrollo. Considera que sería útil estudiar, en concertación con los sectores interesados, las posibilidades de fomentar más la idea del comercio equitativo.
9. Quiere fomentar el intercambio de información y experiencias en materia de educación para el desarrollo entre los gobiernos y los agentes de la sociedad civil, así como de los gobiernos entre sí y de los agentes de la sociedad civil entre sí.
10. Alienta las iniciativas de las ONG y las instituciones europeas y nacionales destinadas a sensibilizar a la población de los países candidatos a la adhesión a la UE en lo referente a la importancia de apoyar la solidaridad internacional en la lucha contra la pobreza en el mundo, así como fomentar, en general, la educación para el desarrollo.
11. Invita a la Comisión a identificar su acción de información y de comunicación para sensibilizar mejor a la opinión pública de los Estados miembros, así como de los Estados candidatos a la adhesión, con respecto a la política europea de cooperación para el desarrollo.
12. Se congratula, por una parte, del trabajo de educación para el desarrollo realizado por el Consejo de Europa a través de su Centro Norte-Sur, que permite llegar a la totalidad de los países miembros del Consejo de Europa, entre los que se hallan asimismo los países candidatos a la adhesión a la UE y, por otra parte, de las actividades en materia de educación para el desarrollo realizadas por la OCDE.
13. Desea que se realice una evaluación
  - a) por una parte, en materia de educación para el desarrollo y de sensibilización de la opinión pública europea a las cuestiones de desarrollo en relación con la aplicación de la línea presupuestaria sobre cofinanciación ONG (línea B7-6000), y
  - b) por otra parte, en relación con los medios de información sobre cooperación con los países en vías de desarrollo aplicados por la Comisión, por lo que se refiere a la sensibilización de la opinión pública.Dicha evaluación debería permitir que mejorara en el futuro la eficacia de dichas políticas de información y sensibilización.
14. Insiste en la importancia de realizar periódicamente sondeos de opinión entre los ciudadanos de la UE y de los países candidatos, con objeto de evaluar su comprensión y apoyo en materia de cooperación para el desarrollo. Dicho sondeo servirá para encauzar la educación para el desarrollo hacia aquellos grupos de población que más la necesiten, lo que podría implicar que se revisaran las metodologías y se establecieran nuevas sinergias.

*Fuente:* Consejo de la Unión Europea (2001).

### 1.2.2. Del Comité de Enlace de las ONGD europeas al CONCORD

Uno de los interlocutores directos de la Unión Europea fue el Comité de Enlace de las ONGD (CLONG) que, con el tiempo, crearía el Forum y las escuelas de Verano de E.D., en las que se reúnen ONGD de toda Europa, para intercambiar reflexiones, experiencias y técnicas de formación.

Durante el período 2001-2002 el Comité de Enlace inició un proceso de revisión estratégica en el que se puso de manifiesto la necesidad de mejorar la estructura de coordinación y cooperación entre las ONGD europeas (incluyendo el Comité de Enlace y sus plataformas nacionales) y las redes de ONGD europeas que trabajan en el mismo campo y en sectores afines. Así, el 30 de enero de 2003, el CLONG es sustituido por CONCORD<sup>9</sup> (Confederation for Relief and Development).

Cuadro 4. **Objetivos y prioridades de CONCORD**

Objetivos	Prioridades
<ul style="list-style-type: none"><li>— Coordinar la cooperación entre las ONGD con el fin de influenciar el debate político y la formulación de políticas en el ámbito del desarrollo y la ayuda humanitaria.</li><li>— Mejorar la legitimidad y promover firmemente los intereses políticos del conjunto de las ONGD europeas como socias estratégicas de las instituciones de la Unión Europea.</li><li>— Asegurar la estabilidad y la calidad en el acceso a la financiación de la Unión Europea y de sus instituciones.</li><li>— Promocionar la calidad del trabajo de las ONGD, especialmente en lo referente a su relación con la sociedad civil del Sur.</li><li>— Contribuir al refuerzo de las capacidades de las ONGD.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>— Una influencia política activa para conseguir que se destine el 0,7% del PIB a la AOD.</li><li>— Reformular el papel de las ONGD del Norte con respecto a sus contrapartes en el Sur.</li><li>— Establecer una alianza seria con las instituciones de la Unión Europea.</li><li>— Elaborar el mecanismo para mejorar la legitimidad, la representación y la calidad.</li><li>— Salva guardar el mantenimiento de la responsabilidad europea hacia el Sur durante el proceso de ampliación y reforma de la Unión Europea.</li></ul>

*Fuente:* CONCORD (2004).

<sup>9</sup> Información disponible en <http://www.concordeurope.org>

Los miembros de CONCORD aportan el 25% de la financiación necesaria para cada ejercicio presupuestario, el 75% restante se obtiene de la Comisión Europea previa presentación de una solicitud en la que se detalla la previsión de actividades anuales.

Cuadro 5. **Miembros de CONCORD**

Plataformas nacionales	Redes
Austria	ActionAid International
Bélgica	ADRA
República Checa	Aprodev
Dinamarca	Cáritas Europa
Finlandia	CBMI
Francia	Cidse
Alemania	EU-CORD
Grecia	Eurodad
Hungría	Euroaid
Irlanda	Eurostep
Italia	Forum
Luxemburgo	IPPF
Malta	OXFAM International
Holanda	Plan Europe
Portugal	Save the Children
Eslovaquia	Solidar
España	I.F. Terre des Hommes
Suecia	World Vision
Reino Unido	

Fuente: CONCORD (2004).

La concienciación de las sociedades del Norte está lejos de alcanzar los niveles deseados pero, al menos, es alentador que una red de trabajo de entidades supranacionales, como la Unión Europea, y las asociaciones civiles, como Organizaciones No Gubernamentales y sus respectivas plataformas de coordinación, aúnen sus fuerzas y su imaginación para abrir caminos de Educación para el Desarrollo.

### 1.2.3. La Educación para el Desarrollo en el Estado español

Como hemos señalado antes la Educación para el Desarrollo en el Estado español<sup>10</sup> comienza realmente a mediados de la década de los 80. A raíz de la desaparición de la dictadura, del advenimiento de la democracia, del rápido proceso de modernización y de su ingreso en la Comunidad Económica Europea, el Estado español dejó de ser un receptor de ayudas para pasar a ser un nuevo donante en materia de desarrollo. A partir de 1976 se crea el Fondo de Ayuda al Desarrollo (FAD), instrumento de carácter comercial que al ser otorgado como concesión ventajosa para el receptor podía ya contabilizarse como ayuda al desarrollo.

En 1983 España solicitó dejar de ser incluida definitivamente en las listas de receptores de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) tal como hasta entonces estaba clasificada según el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD). Entre 1985 y 1990 es cuando se configura la cooperación al desarrollo como política estatal. También es cuando se estructura el sector No Gubernamental (ONG) de la solidaridad que es el que impulsa las diferentes estrategias de E.D.

En el Estado español, en sus regiones y comunidades autónomas, la Educación para el Desarrollo no ha sido considerada una actuación prioritaria que contara con apoyo estructural o financiero importante ya sea por parte de las autoridades responsables de las políticas educativas como aquéllas dedicadas a las relaciones exteriores o a la cooperación al desarrollo.

A diferencia de otros países europeos, en el Estado español no existen departamentos específicos ni programas gubernamentales dedicados a este campo. Sólo se le pueden atribuir algunas campañas publicitarias y apoyos financieros ocasionales más vinculados a la sensibilización que a la E.D. propiamente dicha.

La Agencia Española de Cooperación (AECI) ha impulsado diversas campañas institucionales de sensibilización con el propósito de fortalecer el apoyo público a la ayuda al desarrollo (1992 y 1995) y alentar el respaldo a las tareas de solidaridad de las ONG (1996-1998), (Burgui y Serrano;1998). Estas campañas han contado con recursos más bien escasos.

---

<sup>10</sup> Este apartado «La educación para el desarrollo en el Estado español» y el siguiente «Las ONGD principales agentes de la promoción de la E.D en el Estado español» contienen extractos del Informe coordinado por Pilar Baselga y Gabriel Ferrero (2000). Véase Bibliografía.

Casi no han contado con fines educativos o formativos; y con respecto al desarrollo o la cooperación su acción es limitada, ya que estas actividades masivas estaban dedicadas sobre todo a la ayuda y al apoyo de algunos de sus actores y no a las relaciones Norte-Sur como conjunto.

En otras ocasiones, instancias tan relevantes como las Cortes han destacado la importancia de la E.D. para informar y concienciar a la opinión pública española con el propósito primordial de obtener el consenso social para la puesta en marcha de políticas de cooperación al desarrollo y solidaridad con los países menos favorecidos.

En noviembre de 1992, la Comisión de Asuntos Exteriores del Congreso de los Diputados, ratificaba el «Informe sobre los objetivos y líneas generales de la política española de cooperación y ayuda al desarrollo». Entre los «principios básicos» de dichas políticas, los grupos parlamentarios señalaron la importancia del consenso social que esta requiere y para la que es necesario implementar una contundente acción informativa, explicativa y motivadora de respaldo, «todo ello requiere de una política de Educación para el Desarrollo que sensibilice a los ciudadanos sobre la necesidad de dicho esfuerzo». (Congreso de los Diputados, 1992).

En 1994 el Senado presentó la ponencia de estudio de la política española de Cooperación al Desarrollo. Este informe planteaba la planificación urgente de acciones para «...reforzar la conciencia solidaria y el apoyo de la sociedad española a las actividades de cooperación al desarrollo». (Senado, 1994).

En junio de 1998, la Ley de Cooperación Internacional fue aprobada por el Congreso. Esta supone un nuevo marco para la E.D. en el Estado español. La Ley establece como prescriptiva la elaboración de un Plan Director de carácter plurianual.

El Plan Director 2005-2008 está en fase de borrador y sujeto, por tanto, a modificaciones finales, pero en él se contempla la sensibilización y la educación para el desarrollo como un instrumento de la Cooperación que contempla las siguientes líneas estratégicas:

1. Incorporar la educación para el desarrollo como una de las estrategias prioritarias de la Cooperación española; mediante la realización de investigaciones, campañas institucionales, evaluación y sistematización de proyectos, promoción de consorcios, etc.

2. Promover la educación para el desarrollo en el sistema educativo formal; con la creación de centros de recursos didácticos, revisión de textos escolares, integración de la E.D. en los currícula educativos de todos los niveles, etc.
3. Promover la formación en educación para el desarrollo. Dentro de esta línea se contempla la formación en E.D. como parte integrante de la formación inicial del profesorado (Escuelas de Magisterio, CAP...).
4. Promover la coordinación entre los diferentes actores de la educación para el desarrollo. Incluye coordinación entre instituciones de Cooperación al Desarrollo y Consejerías de Educación; y entre las administraciones públicas —Estado, Autonómicas y Municipales—. Otro aspecto importante es la creación de un cargo, dentro de la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional, responsable de coordinación y gestión de E.D.

Por último, en el borrador, se incluyen algunas sugerencias de trabajo de cara a los medios de comunicación para favorecer un tratamiento más ajustado de la perspectiva de la realidad internacional.

En otro orden de cosas y en lo que se refiere al ámbito de la educación formal, los vaivenes que ha sufrido últimamente el sistema educativo han tenido sus efectos en las posibilidades de abordar de forma efectiva la introducción de la Educación para el Desarrollo. La reforma del sistema educativo que se plasmó en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) abrió la oportunidad de abordar las cuestiones del desarrollo y las relaciones Norte-Sur como ejes transversales del conjunto del currículum de la enseñanza obligatoria. Desde 1990 hasta el año 2000, las ONG jugaron un papel fundamental en la formación y apoyo del profesorado, así como en la producción de material educativo adecuado.

Sin embargo, las propuestas contenidas en la Ley de Calidad además de eliminar los ejes transversales y evitar cualquier referencia explícita a la formación cívica democrática, eran contrarias a los presupuestos de pedagogía crítica que orientan, hoy en día la E.D. En estos momentos, existe una propuesta para reformar la LOCE que, entre otras cuestiones, plantea la introducción de una asignatura de *Educación para la Ciudadanía* con el objetivo de *profundizar en los principios de ética personal y social*. Puede que ésta sea una nueva oportunidad para afianzar la Educación para el De-

sarrollo, aún cuando siga pendiente el reto de transversalización del resto del currículo.

#### **1.2.4. Las ONGD principales agentes de la promoción de la Educación para el Desarrollo en el Estado español**

Entre los hitos más importantes de la historia de la E.D. en el Estado español hay que destacar, en 1982, la creación de la Coordinadora de ONGD de España y la constitución de la Unidad Operativa de Sensibilización Social y Educación para el Desarrollo.

Una de las primeras acciones de la Unidad Operativa fue la de alcanzar un consenso sobre el significado y los contenidos que la E.D. tenía para las ONG del territorio español asociadas a la Coordinadora estatal. También en 1987 se elaboró por primera vez un catálogo de materiales de Educación para el Desarrollo, en el que 26 ONGD presentaron diversos tipos de materiales, desde diaporamas a exposiciones itinerantes. Las ediciones posteriores siguen ofreciendo un panorama de las iniciativas puestas en marcha, de los recursos disponibles y de la tipología de acciones y proyectos que las ONGD ponen en marcha en este campo.

Un acontecimiento vital fue la incorporación del Estado español a la Comunidad Europea en 1986 y, con ello, a la política comunitaria de cooperación, a las líneas de financiación para acciones de sensibilización y E.D., así como la incorporación de las ONGD del Estado español a las redes de ONGD europeas, al intercambio y debate sobre estrategias y políticas llevadas adelante por el Comité de Enlace o por el Centro Norte-Sur. La campaña sobre la interdependencia Norte-Sur impulsada en 1988 por el Consejo de Europa, alentó la implicación de la sociedad civil en la cooperación internacional.

En 1989 en el seno del Comité de Enlace de las ONGD europeas, se aprobó el «Código de imágenes y mensajes de las ONG a propósito del Tercer Mundo», que contiene unos principios deontológicos para la utilización de imágenes y mensajes sobre el Sur.

Este documento tuvo gran trascendencia pues permitió cuestionar prácticas de comunicación orientadas a la sensibilización del gran público con el claro objetivo de recaudar fondos para financiar diversas actividades de la organización y no para educar, lo que está en abierta contradicción con los objetivos de la E.D.

En 1990 Hegoa organizó, en Vitoria-Gasteiz, el I Congreso de E.D. Esta reunión, en la que participaron ONGD, profesorado, educadores y educadoras de todo el Estado español, sirvió para debatir en torno al concepto de E.D., para presentar múltiples experiencias, y para delimitar estrategias futuras. Desde entonces se ha impulsado la E.D. entre docentes y estudiantes de primaria y secundaria, en la formación de juventud, voluntariado y cooperantes. También se ha enriquecido el trabajo y la experiencia colaborando con sectores sindicales de formación, con movimientos de renovación pedagógica, instituciones locales, parroquias, escuelas de animación juvenil, educación de personas adultas y universidades.

Actividades significativas de E.D. de la década de los 90 han estado ligadas a la investigación y al debate sobre el desarrollo, a centros de investigación y documentación, bibliotecas y universidades de todo el Estado español.

A pesar de las múltiples actividades que desarrollaban, las Organizaciones No Gubernamentales eran escasamente conocidas por la ciudadanía española. Pero hace algunos años se dieron algunas circunstancias que llevaron a las ONGD y a diferentes movimientos sociales a las primeras páginas de los periódicos, bien por formar parte de foros alternativos o bien por promover acciones espectaculares de denuncia.

Así sucedía con la conmemoración del V Centenario del Descubrimiento y Conquista de América (1992). Muchas ONGD se dedicaron a denunciar ese acto como la conmemoración de un genocidio que era mejor no celebrar. También dieron voz y apoyaron la presencia de movimientos indígenas que no sólo denunciaban las injusticias del pasado sino las que sufren actualmente, ante la indiferencia de la comunidad internacional.

El acontecimiento que llevó algunos temas específicos del desarrollo a la escena pública fue la conmemoración de los 50 años de la creación de los organismos supranacionales de control monetario y financiero como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Las Instituciones de Bretton Woods celebraron en 1994, en Madrid, su 50 aniversario, y allí se movilizaron las ONGD de todo el Estado español, creando foros alternativos y denunciando las funciones opresoras o discriminatorias de estas instituciones, bajo el lema de «50 años bastan».

Una iniciativa importante para sensibilizar a la opinión pública sobre las relaciones Norte-Sur fue la huelga de hambre emprendida por dos dirigentes de la plataforma del

«0,7% y +», que desembocó en una movilización juvenil sin precedentes en todo el Estado español (1994), con una acampada sostenida en el paseo de la Castellana en Madrid que ocupó muchas páginas de periódicos y fue una acción conocida en toda Europa. Este proceso fue bastante prolongado y dio mucha notoriedad a las ONGD y al campo de la cooperación al desarrollo.

Otra acción muy interesante fue la del consorcio de ONGD que, a nivel nacional e internacional, gestó una larga campaña contra las minas antipersonales (1994-1997) que terminó con el compromiso de todas las naciones fabricantes de estas armas, de reducir su producción o, incluso, suprimirla definitivamente. La plataforma internacional recibiría el premio Nobel de la Paz en 1997.

Las ONGD participan en otras campañas igualmente importantes entre las que cabe destacar:

- Movimiento internacional por el control democrático de los mercados financieros y sus instituciones. La globalización financiera permite la libre circulación de capital sin que esté gravada por ningún impuesto al contrario de lo que ocurre con otro tipo de mercancías. James Tobin, premio Nobel de Economía, propuso establecer un impuesto del 0,1% sobre las transacciones especulativas en los mercados de divisas. La fijación de la tasa Tobin reportaría cerca de 100 mil millones de dólares anuales que podrían ser utilizados en la lucha contra la desigualdad. Con este propósito las ONGD se suman al movimiento internacional ATTAC (Acción por una Tasa Tobin de Ayuda a los Ciudadanos) para debatir, informar y actuar a escala europea e internacional.
- La deuda contraída por las naciones del Sur hipoteca sus posibilidades de desarrollo. Es necesario señalar que los países ricos reciben cuatro veces más en concepto de servicios de la deuda que lo que ofrecen al Sur como Ayuda Oficial al Desarrollo. Por este motivo, un grupo de ONGD impulsaron la campaña «Deuda Externa ¿Deuda Eterna?» iniciada en 1998 en la que se exige a los gobiernos la condonación de la deuda; invirtiendo, en el Sur, ese volumen de capital en programas de desarrollo, salud, educación y medio ambiente. En octubre de 1999, a instancias de la Plataforma 0,7 se convoca un encuentro con otras organizaciones y colectivos para impulsar la campaña de Abolición de la Deuda Externa. De aquí, surge la Red

Ciudadana por la Abolición de la Deuda Externa (RCADE) que, haciéndola coincidir con las elecciones generales, convoca para marzo de 2000 un Consulta Social sobre este tema. Más de un millón de ciudadanos y ciudadanas votaron a favor de la Abolición de la Deuda Externa.

- En mayo del 99, ONGD de todo el mundo lanzan la Red Internacional de Acción sobre Armas Ligeras (IANSA), la mayor red de acción desde la campaña contra las minas terrestres. Esta iniciativa trata de combatir las armas ligeras que causan la mayor destrucción masiva del mundo actual, alimentan las guerras, aumentan la delincuencia y socavan los programas de desarrollo o cualquier intento de construir la paz. En el Estado español, Intermon Oxfam, Amnistía Internacional e IANSA están trabajando conjuntamente en la campaña Armas bajo Control para conseguir un Tratado Internacional sobre Comercio de Armas que ponga fin a esta situación.

Otros temas abordados por el trabajo de E.D. realizado por ONGD en el Estado español son el racismo, la xenofobia vinculados a los procesos migratorios, a la descentralización empresarial, a las luchas interétnicas, o a las diversidad cultural; debido a la presencia de personas de distintas culturas que hacen de Europa y del Estado español un espacio multicultural. Por ser un fenómeno importante para el desarrollo, la convivencia, el respeto y la defensa de los derechos humanos, supone un esfuerzo prioritario para la E.D. trabajar contra las actitudes xenófobas o racistas, denunciando injusticias o fortaleciendo el mestizaje cultural y la convivencia en la diversidad.

Hoy ya no existe la Unidad Operativa de E.D. en la Coordinadora estatal, sino que tiene una Vocalía en la Comisión Directiva. Esto supone un reconocimiento de la importancia que la E.D. ha ido adquiriendo en el mundo de la cooperación. Otra señal, leve pero esperanzadora, es que a partir de 1996 se comienzan a registrar muchas iniciativas de E.D. que todos los años se vienen desarrollando en distintas regiones y comunidades autónomas del Estado español.

Para el II Congreso de E.D., también celebrado en Vitoria-Gasteiz, Hegoa, en colaboración con otras ONGD, hizo una primera encuesta sobre quienes, con qué medios, con qué objetivos realizaban acciones y proyectos de E.D. Los resultados se publicaron en el llamado *Informe Cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado español*. Esta pri-

mera noción del estado de cosas en el nivel formativo, iba a inspirar a la vocalía de E.D. de la Coordinadora, la realización de un nuevo estudio, más complejo y actualizado que se editó en mayo del año 2000 con el nombre «Una mirada hacia el futuro. Panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo en las ONGD de la Coordinadora».

Este salto cualitativo en la observación y sistematización del campo de la E.D. ha conseguido atraer la atención de las propias instituciones ligadas a la Cooperación Internacional.

La Oficina de Planificación y Evaluación (OPE) de la Agencia Española de Cooperación Internacional encargó a la Universidad Politécnica de Valencia, un estudio completo de la E.D. en el sector formal, incluyendo situación legal, financiera, institucional y de agentes educativos. En el 2001 se redactó un informe ejecutivo basado en el anterior y con la propuesta de debatir el estado de la E.D. y sus perspectivas entre la Administración y otros agentes de E.D. como centros escolares, Ayuntamientos, Universidades y ONGD<sup>11</sup>.

En el ámbito del País Vasco, UNESCO Etxea junto al Grupo de Sensibilización y Educación para el Desarrollo de Bizkaia de la Coordinadora de ONGD de Euskadi presentaron en 2004 los resultados de un estudio sobre el estado de la Educación para el Desarrollo en el sector formal. Las conclusiones apuntan algunos avances como el uso creciente de materiales didácticos producidos por las ONGD, pero también resaltan la presencia todavía marginal de la E.D. en la actividad educativa de los centros escolares.

A partir de estos informes existe la posibilidad de realizar diagnósticos periódicos de la E.D. en el país, para actualizar estos datos y para mejorar o reconducir estrategias y acciones. La Coordinadora estatal ofrece, en su página web<sup>12</sup>, el acceso on line a una completa guía de recursos producidos por las ONGD para fortalecer el trabajo de los grupos y personas comprometidas con la E.D.

Esta línea de estudios, diagnósticos y sistematización de recursos, a la que conviene dar seguimiento y continuidad, permite conocer la situación de la Educación para el Desarrollo en cada momento, convirtiéndose en una herramienta imprescindible para determinar nuevas propuestas de acción en consonancia con los nuevos retos identificados.

---

<sup>11</sup> Este estudio va a ser publicado por la Universidad de Valencia.

<sup>12</sup> <http://www.congde.org/guia/index.html>



# **2**

## **El papel de la Educación para el Desarrollo**



## **2.1. LAS FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN EL CAMPO DE LA COOPERACIÓN Y LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL**

La E.D. que nació como una actividad más de la cooperación, con el fin de informar, difundir las actividades de las ONGD y recaudar fondos para apoyar los proyectos sobre el terreno, hoy trasciende esos cometidos y pretende promover cambios en las percepciones que nuestras sociedades tienen de otras culturas y modelos de desarrollo. Esas propuestas deben basarse en el conocimiento de los procesos que llevan al empobrecimiento de unos países y al enriquecimiento de otros dentro de un marco internacional injusto para impulsar acciones que contribuyan a transformar la desigualdad en equidad.

Esto significa que junto al objetivo principal de trabajar por la justicia y el cambio social en esta coyuntura de globalización, la E.D. tiene también algunas metas más específicas que afectan directamente al campo de la cooperación y la solidaridad internacional.

Estas funciones van a marcar las distintas estrategias y métodos de trabajo de la E.D., según se trate de concienciar a distintos sectores sociales o de formar a cooperantes y agentes de la cooperación. Además son esas mismas funciones las que abren los espacios que la E.D. debiera ocupar dentro de la cooperación.

Según ellas, la E.D. debería ser considerada una estrategia esencial de la Cooperación Internacional ya que contribuye a la concienciación social, a la formación y al análisis

## Cuadro 6. Principales funciones de la E.D.

1. Formar a las personas en la reflexión compleja para combatir estereotipos y preconceitos acerca de otros pueblos y culturas.
2. Capacitar a las personas para la comprensión, la crítica y la participación en el desarrollo local e internacional.
3. Capacitar a cooperantes y agentes de cooperación públicos y privados.
4. Contribuir al análisis crítico de la cooperación para su actualización permanente.
5. Impulsar la democracia participativa y la cultura de la solidaridad .
6. Lograr respaldo social para dar credibilidad a las políticas y acciones de cooperación.

*Fuente:* Miguel Argibay (2004).

crítico de las propias acciones de cooperación, a la toma de conciencia de la responsabilidad de los distintos agentes de la cooperación en la puesta en marcha de un proceso de Desarrollo Humano Sostenible. La E.D. es una de las vías de «reflexión-acción» crítica que propone globalizar la solidaridad, la interculturalidad y la cooperación como alternativas a la mundialización de la pobreza, al pensamiento único, al determinismo cultural, a la competencia ilimitada y a la insolidaridad.

### 2.2. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA COOPERACIÓN

La E.D. constituye el contrapunto y complemento de la planificación y ejecución de proyectos de cooperación sobre el terreno. Los trabajos sobre el terreno quieren modificar el Sur sin modificar el Norte, mientras que la E.D. pretende cambiar el Norte para hacer duraderas las mejoras del Sur.

Se puede decir que la Cooperación al Desarrollo está constituida por dos líneas de trabajo diferenciadas y complementarias.

Según la E.D., de nada vale hacer esfuerzos por cambiar el Sur si no se modifica el Norte, que es donde se encuentra el origen de esos desequilibrios. Responsables políticos, instituciones y ONGD se manifiestan de acuerdo con esta idea, pero surgen las contradicciones cuando se observa que, a lo largo de tantos años, no han destinado ni tiempo, ni fondos, ni apoyo institucional sólido a la promoción de la E.D.

Cuadro 7. **Líneas de trabajo de la Cooperación al Desarrollo**

Acciones para transformar el Sur	Acciones para transformar el Norte
Ayuda de Emergencia	Sensibilización
Ayuda Humanitaria	Educación para el Desarrollo
Proyectos de Desarrollo	Presión Política
	Investigación y Documentación

*Fuente: Miguel Argibay (2004).*

Muchas veces se confunde la E.D. con la sensibilización porque ésta es el paso inicial de todo proceso de información y concienciación de la sociedad. La E.D. prepara su campo de trabajo mediante la información y la sensibilización pero continúa con una labor propiamente educativa que sólo se puede lograr en procesos de mediano o largo plazo.

La E.D. investiga, analiza, ofrece formación, procura desarrollar capacidades y generar actitudes que habiliten para la práctica responsable de la solidaridad. La sensibilización, informa sobre un aspecto concreto y puntual. La presión política incide sobre las políticas de actuación del Norte en los países del Sur. La investigación por otro lado es un elemento primordial, el fundamento de la Educación para el Desarrollo, a la que dota de contenidos y saberse, aunque igualmente diferenciado de la misma.

No hay E.D. sin estudio basado en las investigaciones recientes, pero la investigación sobre economía política, conflictos, catástrofes, culturas o cualquier otro aspecto de las relaciones internacionales, no tienen por qué tener fines pedagógicos, una característica importante de la Educación para el Desarrollo. En la tabla que se muestra a continuación se enmarcan los aspectos diferenciadores de las cuatro estrategias mencionadas.

En otras palabras, la interacción de estos cuatro ámbitos de trabajo es necesaria para lograr transformar el imaginario colectivo del Norte y para realizar una crítica fundamentada al modelo de desarrollo global imperante.

Los distintos agentes de cooperación han ido construyendo, paulatinamente, los pilares que sostienen la cooperación en el Norte, es decir la Educación para el Desarrollo. La Unión Europea, los gobiernos estatales o autónomos, los ayuntamientos, las universidades, los sindicatos y, prioritariamente, las Organi-

**Cuadro 8. Estrategias de la Cooperación en el Norte**

<b>Educación para el Desarrollo. Formación</b>	<b>Sensibilización. Campañas</b>	<b>Investigación. Documentación</b>	<b>Presión Política. Lobbying. Denuncia</b>
Acción a medio y largo plazo. Formación crítica para capacitar a las personas en el compromiso con acciones de solidaridad.	Acción a corto plazo. Información básica sobre la situación del Sur.	Acción a medio y largo plazo. Documentación, estudio y análisis de las relaciones Norte-Sur (generales / monográficas).	Acción a medio y largo plazo. Denuncia de estructuras o hechos que contribuyen a perpetuar injusticias N-S.
Reflexión, utilización de métodos pedagógicos adecuados para desarticular prejuicios, crear conciencia crítica.	Concienciación para obtener apoyo social o económico para la cooperación.	Estudios sobre cuestiones de desarrollo, académicas o extra académicas.	Negociación, trabajo en redes para presionar al poder y proponer enmiendas o alternativas.
Grupos objetivo específicos: sector formal, no formal e informal. Infancia y jóvenes, asociaciones, profesorado, profesionales de cooperación, medios de comunicación, administración e instituciones públicas, etc.	Grupo objetivo amplio. Público en general. Utiliza medios de comunicación masiva.	Grupos objetivo específicos: profesionales, docentes, estudiantes. Se basa en recursos especializados.	Grupo objetivo: Instancias de poder público o privado. Logro de apoyo ciudadano. Control democrático del poder político. Influencia en las políticas de cooperación.
Mensaje complejo. El éxito de la formación radica en crear pensamiento crítico propio, provocar debate y cambio de actitudes, promover la participación responsable.	Mensaje breve y contundente. Su éxito radica en el impacto publicitario cuantitativo y no tanto en la reflexión cualitativa.	Conclusiones analíticas, complejas, contrarias a la simplificación y al pensamiento único. Aportan enfoques teóricos y prácticos en los que la documentación resulta imprescindible para reflexionar, educar, sensibilizar, presionar o hallar alternativas.	Mensaje crítico argumentativo, recurrente, fundamentado. Se basa en documentación e investigación. Pretende cambiar, percepciones actitudes y estrategias injustas, ejercidas por instancias de poder.

Fuente: Baselga, P.; Ferrero, G. (2000). Adaptado.

zaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD) han promovido y perfeccionado los distintos campos de la E.D.

Sin embargo, insistimos en que de hecho se sigue considerando prioritario el trabajo sobre el terreno. Además, y por esa misma razón, los avances realizados en los campos de la E.D. no se aplican ni se relacionan con la manera de planificar y ejecutar proyectos sobre el terreno. Para la mayor parte de las instituciones o agentes de cooperación, incluidas las ONGD, los proyectos se elaboran en el Norte, el personal experto es del Norte, el modelo técnico y cultural es occidental y las justificaciones de la ejecución del proyecto se presentan, casi siempre, sólo ante las instituciones donantes del Norte. Por otra parte, se destinan pocos recursos para sensibilizar, formar, concienciar a personal político, directivo y técnico de instituciones públicas y privadas y de las ONGD que intervienen en la cooperación.

Existen pues algunas deficiencias visibles entre los distintos agentes de la cooperación que podríamos reducir a tres: plano político-comunicativo; plano cultural y plano pedagógico-formativo. No es este el espacio apropiado para analizarlas a fondo, pero sí para apuntar algunas cuestiones que dejan claro el papel de la E.D. dentro de la cooperación.

En el *plano político-comunicativo*, se establecen las percepciones que los agentes de cooperación tienen de sí mismos, de sus contrapartes del Sur y del significado de la cooperación. Es aquí donde se percibe si las estructuras de los agentes de cooperación son democráticas o son jerárquicas, si tienen en cuenta a sus interlocutores o si aplican sus propios esquemas político/técnicos creando dependencias e ingerencias paternalistas o neo-coloniales.

Por decirlo en palabras de Javier Erro (2002): «Esta interpretación se justifica desde el falso debate entre *eficacia* y democracia. [...] Tiene sentido entonces distinguir dos formas de entender la comunicación: un modelo *eficientista* o *propagandístico* que parte de la creencia de que la comunicación está llamada a cambiar conductas; y un modelo *democrático-participativo* que considera la dimensión comunicativa como un elemento importante de procesos de relación horizontal. El primero nos dice *aprenda a persuadir bien* y pone el énfasis en las técnicas. El segundo nos recuerda que la comunicación no hace milagros porque se debe a la democratización de estructuras y relaciones institucionales y sociales. El primero nos habla de *con-vencer* (vencer con la persuasión); el segundo de construir entre todos y todas relaciones sociales democráticas. [...]

Comunicar es, en este sentido, un *estilo*, porque:

- Refleja y construye a la vez nuestras señas de identidad (conscientes e inconscientes).
- Nos educa, porque forja percepciones y reafirma decisiones y opciones.
- Construye los futuros posibles. El marco (los rasgos del sistema de solidaridad y cooperación, el tipo de instituciones que lo conforman y las relaciones que las conectan) en el que nos desempeñamos.

Cuando las ONGD eligen su *estilo de comunicación* no sólo difunden mensajes: están construyendo el marco de solidaridad y cooperación en el que se insertan y se están educando y transformando ellas mismas.

No deben separarse medios y fines: al pedir dinero en nombre del Sur podemos movilizar a la sociedad en torno al problema de la pobreza (crear *cultura de solidaridad*), o desmovilizarla al difundir la idea de que todo se resuelve haciendo caridad (crear *consumo de solidaridad*)». <sup>13</sup>

Se diría que la mayoría de las ONGD y de las instituciones tienden a potenciar el modelo jerárquico-eficientista en detrimento del modelo horizontal y democrático tanto en sus estructuras internas como en su relación con las contrapartes y con su público.

En lo que se refiere al *plano cultural* parece que los agentes de cooperación del Norte han descuidado este aspecto, dando por hecho que el modelo occidental es el mejor. Cooperantes e instituciones no suelen preguntarse cuáles son las características culturales de las contrapartes y según ellas qué sentido tienen los proyectos propuestos. Nadie ha investigado cuántos proyectos fracasan por malentendidos o desconfianzas generadas por los distintos códigos culturales de donantes y receptores.

Casi nadie prepara a las personas que van a ser expatriadas para una labor técnica en una ética de actuación que se corresponda con el marco socio-cultural en el que van a actuar.

Debería ponerse especial cuidado en no generar fuertes procesos de aculturación en nombre de la cooperación solidaria. Nunca habrá buena cooperación basada en estereoti-

---

<sup>13</sup> Erro Sala, Javier (2002): *Comunicación Desarrollo y ONGD*. Bilbao, Hegoa. pag.22-25.

pos y menosprecio de las culturas de quienes son las comunidades beneficiarias de la solidaridad internacional.

En cuanto al *plano pedagógico-formativo*, aunque se haya mejorado notablemente, tanto las ONGD como las instituciones de cooperación suelen centrarse en la formación técnica pero, —como se subrayó en el encuentro de la *Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular*<sup>14</sup>— pocas veces se preocupan de que su personal esté capacitado pedagógicamente y cuente con nociones básicas de educación en derechos humanos o resolución de conflictos, «...numerosas organizaciones se ocupan de la información, la contrainformación y la denuncia, donde sólo importa el mensaje solidario y no la profesionalidad en las formas de transmitirlo».

Estos son los espacios que corresponden a la E.D. y que los agentes de cooperación deberían impulsar favoreciendo la democratización de las propias estructuras de cooperación, formando a donantes y comunidades beneficiarias en la equidad, el respeto y la participación. A nivel europeo existen iniciativas (Centro Norte-Sur, CONCORD, Forum E.D., DEEEP<sup>15</sup>) para dar más peso y más presencia a la E.D. dentro de la cooperación.

### 2.3. AGENTES DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. LAS ONGD

Si la E.D. tiene un papel y unas funciones bien definidas dentro de la cooperación al desarrollo, sensibilizando y formando para obtener apoyo social e implicación en las acciones de solidaridad internacional hay que identificar a aquellas personas, entidades o instituciones que cumplen el rol de agentes promotores de la E.D.

Existen muchas instituciones públicas y privadas que directa o indirectamente actúan como agentes de Educación para el Desarrollo. Instituciones europeas, estatales, autonó-

---

<sup>14</sup> El encuentro tuvo lugar en Murgia (Álava) en noviembre de 2002, la red fue promovida por el consorcio Polygone, integrado por ITECO —Bélgica—, CIDAC —Lisboa—, CIP —Madrid— y Hegoa —País Vasco—. Las conclusiones se pueden consultar en la publicación, *Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular (2003): Mosaico educativo para salir del laberinto*. Bilbao, Hegoa. También disponible en [www.webpolygone.net](http://www.webpolygone.net)

<sup>15</sup> Para más información: Centro Norte-Sur ([www.coe.int/T/E/North-South\\_Centre/](http://www.coe.int/T/E/North-South_Centre/)), CONCORD ([www.concordeurope.org](http://www.concordeurope.org)), DEEEP ([www.deeep.org](http://www.deeep.org)), Forum E.D. ([www.deeep.org/def/index.htm](http://www.deeep.org/def/index.htm))

## Cuadro 9. **Código de conducta. Sensibilización y Educación para el Desarrollo**

Esta actividad es un proceso activo y creativo que promueve un cambio de actitudes y comportamientos en la sociedad, fomentando los valores de justicia y solidaridad.

Con la sensibilización y la educación para el Desarrollo, las ONGD pretenden:

- Mantener a la opinión pública informada de la realidad de la pobreza en el mundo y de las causas y estructuras que la perpetúan; y facilitar una mejor comprensión de la interdependencia entre países, de las causas de la desigualdad y de sus posibles soluciones.
- Fomentar en la opinión pública un ambiente de comprensión y de respeto hacia las costumbres y formas de vida de otras culturas.
- Promover valores y actitudes tendentes a un cambio social, basado en criterios de justicia, paz, equidad, igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, democracia, participación, solidaridad y cuidado del medio ambiente.
- Estimular un compromiso concreto con los países empobrecidos.

### **Investigación y reflexión**

Las ONGD han de buscar, junto con sus contrapartes del Sur, la creación de un pensamiento solidario a partir de la profundización en la realidad, del análisis científico de la misma y de su propia experiencia.

Estas acciones se concretarán en proyectos de investigación, publicaciones, cursos de formación, seminarios y talleres, foros de discusión y participación en conferencias internacionales.

### **Incidencia política**

Se entiende por incidencia política el conjunto de acciones de información, diálogo, presión y/o denuncia que las ONGD realizan de cara a la sociedad en general o a las instituciones con capacidad de decisión en aquello que afecta a las relaciones Norte/Sur. La finalidad de estas acciones es promover la defensa de los colectivos más vulnerables e influir de forma positiva en las relaciones entre los pueblos.

### **Comercio justo**

El comercio justo es un movimiento internacional que pretende establecer relaciones comerciales internacionales justas e igualitarias que posibiliten condiciones laborales dignas a los trabajadores y trabajadoras del Sur. Estas relaciones comerciales deben respetar los siguientes principios:

- Eliminación de intermediarios innecesarios, mediante la compra directa a las organizaciones de productores del Sur.
- Fijación de precios de forma consensuada con el productor.
- Respeto al medio ambiente, a las minorías y a las poblaciones indígenas.
- Apoyo a los grupos más débiles y mantenimiento de relaciones comerciales estables.
- Cuestionamiento del funcionamiento y estructuras injustas del comercio internacional.

*Fuente:* Coordinadora de ONG de Desarrollo España (1998).

micas, provinciales o municipales, suelen ser reguladoras, donantes y, a veces, promotoras de acciones de cooperación y de Educación para el Desarrollo. Medios de comunicación, empresas, cooperativas, bancos o cajas de ahorro, sindicatos, universidades, centros educativos, movimientos sociales, todos ellos pueden ser agentes promotores o público receptor de campañas de sensibilización, investigaciones sobre desarrollo, campañas de denuncia, propuestas de formación. Sería interminable describir el trabajo de E.D. ejercido por cada una de estas entidades.

Sin embargo, las que más se han esforzado en difundir la E.D. son las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo. En este apartado sólo vamos a reseñar lo que ellas consideran su trabajo en lo relativo a la Educación para el Desarrollo.

Las ONGD parten de la premisa de que la Ayuda al Desarrollo propiciada por estamentos gubernamentales u organismos multilaterales no es suficiente y que es necesario complementar con el trabajo solidario de la sociedad civil. Esta es la base que legitima la cooperación de las ONGD tanto en el Sur como en el Norte. Por eso la Coordinadora estatal de ONGD, en el Código de Conducta recoge las tareas de E.D. como esenciales para conseguir el apoyo y la implicación de la sociedad civil en los países donantes.

Además las ONGD procuran dar respuesta a otros fenómenos relacionados con la problemática del desarrollo como la presencia de inmigrantes del Sur en el Norte. Este fenómeno ha producido reacciones políticas de control, rechazo y actitudes sociales agresivas contra los grupos de recién llegados. Estas actitudes sectarias han provocado el empeño de las ONGD, y de otros movimientos sociales, en la lucha contra la xenofobia y el racismo. Al mismo tiempo se han organizado para dar respuestas solidarias de acogida, protección, asesoría legal y formación de personas extranjeras.

#### **2.4. LOS GRUPOS OBJETIVO**

Como hemos visto en el caso de los agentes, también habría que determinar con claridad sobre quiénes quiere ejercer su influencia la E.D., a qué sectores sociales intenta concienciar para incorporarlos como agentes activos de la solidaridad y la cooperación.

No podemos describir todos y cada uno de estos sectores pues son innumerables los grupos objetivo de la E.D. Empezando por las ONGD e instituciones públicas de coopera-

ción hasta instituciones públicas y privadas como universidades, centros educativos, juventud, grupos de tiempo libre, sindicatos, movimientos sociales, empresas, cooperativas, sectores profesionales, cargos políticos, cargos técnicos, medios de comunicación, etc.

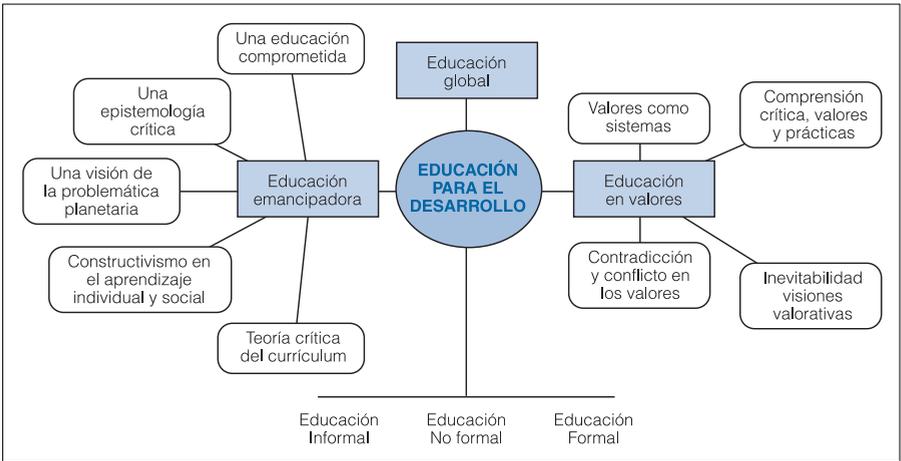
Vamos a abordar este apartado agrupando a los distintos grupos objetivo en tres sectores de características diferentes: formal, no formal e informal.

Se entiende por sectores de intervención educativa aquellos ámbitos en los que se encuentran los grupos objetivo a los que se dirigen actividades de Educación para el Desarrollo. La E.D. estima necesario e imprescindible dotar a su público de conocimiento, habilidades y actitudes que le capaciten para intervenir activamente en el desarrollo de su comunidad y en la cooperación con otros pueblos.

Si es posible educar a las personas para que sean sujetos activos del desarrollo local o internacional surgen inmediatamente innumerables cuestiones: ¿cómo educar en el desarrollo y la solidaridad?, ¿cuál será el método educativo más apropiado?, ¿cuál es el desarrollo deseable?, ¿cómo generar aprendizajes *contra corriente*, en un mundo insolidario?, ¿qué contenidos deberá tener este nuevo conocimiento?, ¿quién será educador o educadora y qué conocimientos debe tener?...

En otras palabras, hay que vislumbrar qué desarrollo parece deseable y posible, en cada contexto, para optar por

**Gráfico 1. La educación para el desarrollo, un enfoque para todos los sectores**



Fuente: Celorio, J.J. (1995).

una línea educativa cuya pedagogía encamine a la sociedad en dirección a esa meta.

El llamado Sector Educativo Formal es el que abarca los espacios de socialización en la educación reglada desde la escuela hasta la universidad. El Sector Educativo No Formal lo conforman todas aquellas actividades no regladas que se realizan como complemento a la formación. El aprendizaje que se genera a lo largo de la vida a través de la interacción social —en la familia, en la calle, con el círculo de amistades...—, de la influencia de los medios de comunicación, de las políticas de las instituciones públicas conforma el Sector Educativo Informal.

**Cuadro 10. Los sectores de intervención educativa**

Sector formal	Sector no formal	Sector informal
Educación reglada	Educación no reglada complementaria	Educación no reglada indirecta
—Escuela Infantil-Primaria —Escuela Secundaria —Universidad. Postgrados	—Grupos de Juventud —ONGD / Cooperantes —Asociaciones —Sindicatos	—Instituciones locales, nacionales y supra nacionales —Medios de Comunicación —La sociedad en general

*Fuente: Miguel Argibay (2004).*

Como se refleja en el cuadro cada sector educativo contiene a su vez una amplia gama de grupos objetivo entre los que se pretende extender las propuestas de la E.D. y capacitarlos en la medida de sus posibilidades, en función de sus centros de interés o de sus necesidades.

#### 2.4.1. Sector formal

El público beneficiario de las acciones de E.D. dentro de la educación reglada se divide en dos grandes bloques: docentes y estudiantes. Dada la variedad de grupos de edad que existen desde educación infantil o primaria hasta universidad, la E.D. debe producir materiales, cursos de formación, enfoques didácticos con mensajes y lenguajes adecuados para cada uno.

Además hay que tener en cuenta los niveles de conocimiento para adecuarse a los intereses y capacidades de nues-

tro público. Es igualmente importante conocer la estructura y los objetivos propios de cada nivel educativo, para no dejar a la E.D. fuera de las propias exigencias curriculares.

Durante mucho tiempo, se consideró que bastaban las intervenciones extra-curriculares para sensibilizar y concienciar a toda la comunidad educativa. Predominaron entonces las acciones puntuales ligadas a las fechas significativas como el día mundial de la paz o el día internacional de las mujeres. El carácter de actividad excepcional, las hace atractivas pero al mismo tiempo, deja a estas propuestas en un nivel muy superficial. Frente a este diagnóstico se realizaron varias propuestas para incluir una asignatura con enfoques globales como la E.D., circunscribiéndoles a una o dos áreas de conocimiento como Ética o Ciencias Sociales o que formaran parte de todo el proyecto curricular.

Entre 1990 y 1998 se realizaron varios trabajos de análisis de textos escolares<sup>16</sup> que denunciaban sus contenidos eurocéntricos, la glorificación del dominio imperial, el desconocimiento de otras culturas, la indiferencia sobre las desigualdades de género y sobre las cuestiones ambientales. Si se estimaba deseable educar en la solidaridad a niñas, niños y jóvenes, había que hacer una crítica profunda de contenidos y métodos y al mismo tiempo proponer alternativas que mejoraran esta situación.

La reforma del sistema educativo (1990) planteó una fórmula interesante al considerar los contenidos procedimentales y valorativos al mismo nivel que los conceptuales. Además, en lugar de ampliar el currículum planteó la transversalidad de los enfoques alternativos de Educación para la Paz, Derechos Humanos, Medio Ambiente, Desarrollo, Género, Salud, Consumo, como forma de incorporarlos al currículum ya que debían estar presentes o impregnar todas y cada una de las áreas de conocimiento.

Sin embargo, no quedó claro cómo se debía cambiar el enfoque curricular. Las transversales se transformaron en una seria complicación para el profesorado que vio en ellas

---

<sup>16</sup> Alegret, J.L. (Coord.) (1990): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*. Barcelona: ICE de la UAB i Consell de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona; Mesa, M.; Buezas, T. (1990): *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja Española; Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J.J. (1991): *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao, UPV-EHU/Hegoa; Grupo Eleuterio Quintanilla (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid, Talasa.

una duplicación no explícita de contenidos a tratar. Otra dificultad añadida la constituyó el hecho de que no se dedicaron fondos suficientes para la formación docente.

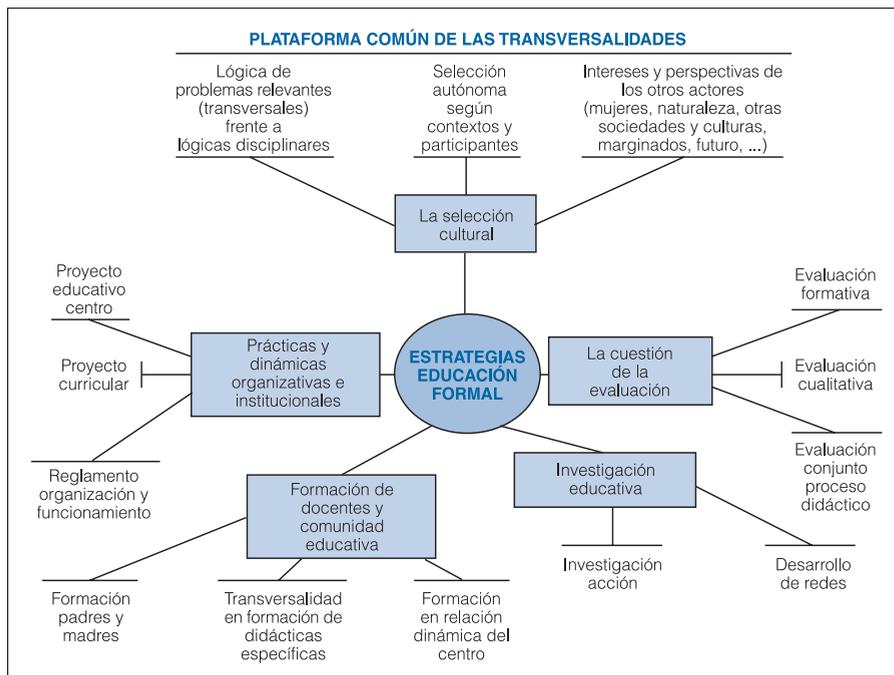
Las líneas transversales, entre ellas la E.D., no han logrado el espacio que les corresponde. Pero a pesar de reconocer estas dificultades, se ha mejorado muchísimo el trabajo de los centros educativos. Las ONGD han multiplicado sus esfuerzos por presentar iniciativas a los Centros, acompañadas de materiales didácticos de muy buena calidad. El profesorado también ha producido mejores programaciones, materiales didácticos propios o proyectos de innovación pedagógica que incluyen o están diseñadas desde la perspectiva de la E.D. o de las otras corrientes mencionadas.

Estos avances se vieron frenados con políticas educativas que proponían una vuelta a la educación más instructiva. La Ley de Calidad (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación) propuesta por el gobierno conservador significaba la eliminación de los avances más interesantes de la reforma educativa del 1990. Basándose en la supuesta ignorancia de la juventud se cerraba el curriculum y la evaluación a los contenidos conceptuales. Los contenidos procedimentales y actitudinales, en la práctica, se diluían. La educación pasaba a ser, casi exclusivamente, acumulación de información. Se alentaba la competencia mediante la teoría del esfuerzo. La educación corría el riesgo de convertirse en una mercancía diseñada para excluir y romper la cohesión social. Afortunadamente, la aplicación de esta ley ha sido suspendida tanto por el nuevo gobierno como por algunas de las comunidades autónomas. Como decíamos más arriba, existe una propuesta para reformar la LOCE que plantea la introducción de una asignatura de *Educación para la Ciudadanía* con el objetivo de *profundizar en los principios de ética personal y social*.

La E.D. parte de una concepción educativa socialmente integradora y formativamente integral, más acorde con las premisas de la reforma de 1990, basada en el análisis sociológico y pedagógico de la educación que hace simultánea e inseparable la formación en valores con aquella dedicada a los contenidos científicos y técnicos correspondientes a cada área del conocimiento.

La E.D. plantea desde infantil hasta universidad, una formación integral, en la que los valores sociales de equidad, justicia, solidaridad, cooperación y convivencia sean las pautas que orienten la estructuración curricular de las áreas de conocimiento científicas, sociales, técnicas o artísticas.

**Gráfico 2. Elementos comunes a las líneas transversales**



Fuente: Celorio, J.J. (1995).

La misma idea de visión global o de relaciones sistémicas entre los fenómenos tiene dos efectos muy interesantes: propiciar el trabajo interdisciplinar y vincular a las líneas transversales en un enfoque de conjunto. Se puede construir así un marco global dentro del cual cada perspectiva cobre sentido y sea inclusiva con respecto a las demás.

El Sector Educativo Formal, que suele ser muy resistente a los cambios, es un sector de mucha importancia porque ocupa un período prolongado de la vida de las personas que se preparan para incorporarse a la vida social y laboral. Es imprescindible hacer un trabajo profundo para educar a la nuevas generaciones en valores de cooperación y de responsabilidad participativa.

#### 2.4.2. Sector no formal

Este sector es más difícil de definir. Se pueden considerar dentro de él a todas aquellas acciones con explícita intención formativa, complementaria o alternativa a la educación

reglada. A diferencia de ésta no tiene siempre unas etapas o un currículum estructurado, predeterminado que concluya en la promoción o en el fracaso. Constituye un escenario de formación flexible en donde las prácticas educativas son más libres, participativas y dialógicas que en la educación reglada cuya estructura rígida y jerárquica deja escaso margen de maniobra a docentes y estudiantes.

Jaume Trilla (1993), en una obra ya clásica, define la educación no formal como «todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos. Es decir, abarca desde las ludotecas a programas de alfabetización no escolar, desde actividades de reciclaje profesional organizadas por las propias empresas a las colonias de verano, desde la enseñanza a distancia a los llamados medios itinerantes, pasando naturalmente por la instrumentalización pedagógica de los medios de comunicación de masas. En resumen, un tipo de educación intencional, metódica, con objetivos definidos..., pero no circunscrita a la escolaridad convencional».<sup>17</sup>

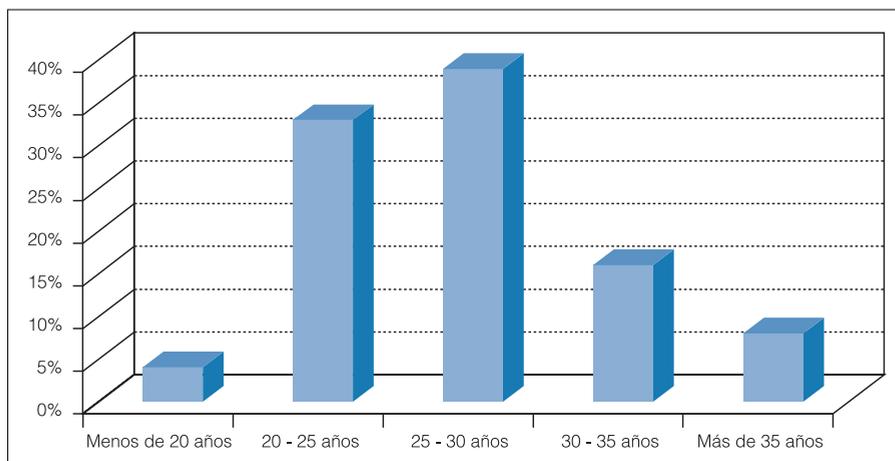
Las formaciones que se ofrecen en el ámbito no formal pueden tomar la estructura de cursos, seminarios o talleres; tener un carácter intensivo y breve o más prolongado en el tiempo; tener como objetivo la concienciación o capacitar a las personas participantes para su futuro trabajo como formadores o formadoras. Los trabajos y el tipo de conocimientos compartidos en estos encuentros son complementarios de los conocimientos adquiridos en la educación formal aunque, no suelen contar con reconocimiento oficial. Además, la educación no formal parte con ventaja ya que su público acude por propia voluntad, lo que garantiza un mínimo de conocimientos y de interés en participar. Que la educación impartida en el ámbito no formal tenga este carácter más flexible no significa falta de rigor a la hora de estructurar contenidos, aplicar métodos de aprendizaje participativos o disponer de sistemas de evaluación.

Los grupos destinatarios de acciones de E.D., más comunes, son las propias ONGD e instituciones de cooperación, los monitores y monitoras de tiempo libre, educadores y educadoras que trabajan con grupos de jóvenes.

---

<sup>17</sup> Trilla, Jaume (1993): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel.

**Gráfico 3. Distribución porcentual de las edades del personal voluntario/cooperante**



*Fuente:* Legarretaetxebarria, C. (1997).

Aunque cada vez más las propuestas educativas en este sector se abren también a otros colectivos: organizaciones de mujeres, asociaciones de inmigrantes, asociaciones de ámbito rural, tercera edad, etc.

También aquí hay que tener en cuenta los objetivos del grupo receptor, el contexto, el grado de conocimiento. Sin embargo, el lenguaje, los contenidos y muchos de los materiales o metodologías empleadas sólo necesitan pequeños ajustes para su adecuación al público objetivo.

Además de estos grupos, que son los más habituales, también puede tratarse de otros grupos del mismo sector dedicados a la formación de personas adultas, sensibilización de la tercera edad, formación de cooperantes, voluntariado o de distintos sectores profesionales, sindicatos, parroquias y otro tipo de asociaciones de las que participan distintos grupos de edad y de extracción social.

#### **2.4.3. Sector informal**

Este sector es más diluido o indefinido que el anterior. En primer lugar alude a la concienciación o formación indirecta que se pretende mediante los mensajes masivos que debieran provocar la sensibilidad y la conciencia del gran público. Otras veces, cuando la formación indirecta va dirigida a un público específico puede adquirir la forma de

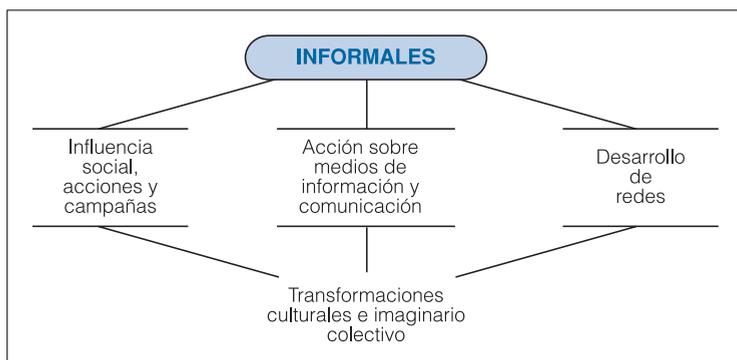
denuncia o debate sobre la manipulación de la información por parte de los medios; sobre una legislación insuficiente; sobre las tendencias de muchos gobiernos u organismos supranacionales cuyas propuestas políticas no sólo no reducen la pobreza sino que en ocasiones la agravan.

El sector informal es de interés en la medida en que participa o determina las políticas internacionales a favor o en contra de la solidaridad, y por otra parte contribuye a crear un imaginario colectivo, apoyado en la potencia de los medios de comunicación; crea opinión pública de aprobación o rechazo. En este caso han sido conocidas las campañas de lobbying, que consorcios de grandes ONGD han llevado contra las armas, especialmente las minas anti-persona, contra la explotación infantil, contra la deuda externa.

También han sido útiles investigaciones y publicaciones sobre medio ambiente, derechos de las mujeres, tráfico de armas, apropiación de nuevas tecnologías o flujos del capital financiero, que sirven para concienciar de manera indirecta a muy diversos sectores de la sociedad.

En muchos casos todos estos elementos han coadyuvado a alcanzar algunos éxitos de participación social, de sensibilidad y de denuncia de injusticias que han conseguido el consenso de hacer execrables las pruebas atómicas, de sancionar la contaminación ambiental, o, en el caso de propuestas concretas, extender el conocimiento de la tasa Tobin para regular y gravar fiscalmente al capital financiero, utilizando esos impuestos en la cooperación y desarrollo de los pueblos.

Gráfico 4. **Líneas de acción en el sector informal**



Fuente: Celorio, J.J. (1995).

#### 2.4.3.1. **Marketing con causa. ¿Ética o estética?**

Para concluir este capítulo, queremos ofrecer algunas reflexiones en torno al llamado marketing con causa, práctica en auge en los últimos años, no exenta de contradicciones y polémicas.

#### 2.4.3.2. **La Responsabilidad Social Corporativa. Marco general**

El marketing con causa sería una expresión más de los programas de empresa agrupados bajo la denominación de Responsabilidad Social Corporativa (RSC). Según Mezo<sup>18</sup> (2003): «La RSC es una filosofía que responde a un conjunto de valores sociales demandados. Esta filosofía intenta compatibilizar la obtención del beneficio económico con el desarrollo socioeconómico y el respeto medioambiental». Estos programas se concretan en prácticas específicas de acción social por medio de las cuales, según el mismo autor, las empresas dedican «recursos empresariales, normalmente a través de organizaciones sin ánimo de lucro, a proyectos de desarrollo socioeconómico que apoyan a personas desfavorecidas en las áreas de servicios sociales, salud, educación, formación profesional y empleo».

En julio de 2001 la Comisión Europea publicó el Libro Verde<sup>19</sup> para el fomento de un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas. En este documento se plantea que «la mayoría de las definiciones de la responsabilidad social de las empresas entienden este concepto como la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores». La Comisión plantea que «aunque la responsabilidad principal de las empresas consiste en generar beneficios, pueden contribuir al mismo tiempo al logro de los objetivos sociales y medioambientales, integrando la responsabilidad social como inversión estratégica en el núcleo de su estrategia empresarial». Y añade: «además es necesario facilitar a las empresas, sobre todo a las pymes, orientaciones e instrumentos que les permitan informar de manera eficaz sobre

---

<sup>18</sup> Mezo, J. (2003): «Relación empresas-ONG ¿Rollo fácil o noviazgo?» en la revista *Medicus Mundi Gipuzkoa*, Donostia, Diciembre 2003. pp. 6-7.

<sup>19</sup> Comisión de las Comunidades Europeas: *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Bruselas, 18.07.2001. Versión en castellano disponible en: [www.ecodes.org/documentosecores/Libro\\_verde\\_RSC.pdf](http://www.ecodes.org/documentosecores/Libro_verde_RSC.pdf)

sus políticas, procedimientos y resultados en el campo de la responsabilidad social».

Aún cuando el Libro Verde es un intento interesante de iniciar un debate sobre la responsabilidad social de las empresas al tiempo que una propuesta de algunos criterios para su orientación, no tiene carácter normativo. Se incluyen recomendaciones, se alude a los códigos éticos que poco a poco van elaborando algunas empresas, se expresa la posición de la Comisión Europea<sup>20</sup> pero no conlleva obligatoriedad.

Esto significa que dentro de este amplio concepto de RSC las prácticas que afectan a los marcos de colaboración entre empresas y ONGD —en el campo de la solidaridad y de la cooperación, que es el que nos interesa aquí— están libradas a la iniciativa privada y al control que exclusivamente ambas partes, como firmantes de acuerdos y/o convenios, quieran establecer.

Como plantea Romero (2002)<sup>21</sup>, «Estas relaciones se producen en terrenos muy diferentes, que plantean distintos tipos de problemas. Por una parte, el “sector privado” incluye empresas de muy diversa naturaleza, por su tamaño, por su actividad o por sus criterios de negocio: desde las ETN al “tercer sector”, desde las “grandes marcas” interesadas en las ONGD como soporte comercial hasta las pequeñas empresas que junto a bienes y servicios suministran donaciones directas o indirectas, desde chiringuitos de la especulación financiera hasta las cajas de ahorro que aún conservan un perfil de actividad social. Por otra parte, las relaciones pueden ir desde el suministro de bienes y servicios a la financiación empresarial de proyectos de ONGD (directamente o por medio de fundaciones); desde los proyectos conjuntos empresas-ONGD a la competencia que se origina por la entrada de las empresas en actividades gestionadas tradicionalmente por ONGD (comercio justo...) y de las

---

<sup>20</sup> «La Comisión Europea se ha comprometido a apoyar activamente las directrices de la OCDE [su contenido abarca varios ámbitos de la responsabilidad social de las empresas, tales como el trabajo infantil y forzado, las relaciones sociales, la protección del medio ambiente, la protección de los consumidores, la transparencia y la publicación de información reservada, la lucha contra la corrupción, las transferencias de tecnología, la competencia y la fiscalidad.]. El cumplimiento de las normas fundamentales de la OIT (libertad de asociación, abolición del trabajo forzado, no discriminación y supresión del trabajo infantil) es un componente esencial de dicha responsabilidad social; convendría reforzar su control y acatamiento.

<sup>21</sup> Romero, M. (2002): *La «solidaridad» de mercado*. En [www.nodo50.org/hemenetamunduan/upload/2002-Sep-12-15-09-42\\_Texto\\_ONG-Empresas.txt](http://www.nodo50.org/hemenetamunduan/upload/2002-Sep-12-15-09-42_Texto_ONG-Empresas.txt)

ONGD en actividades tradicionalmente a cargo de las empresas (licitaciones y otras modalidades de subcontratación de fondos de la AOD...); y en el terreno político, pueden ir desde la colaboración (iniciativas y campañas comunes, aval de ONGD a códigos de conducta empresariales...) al conflicto (iniciativas y campañas de presión política y/o de denuncia ante actividades empresariales insolidarias...).

#### 2.4.3.3. ***El marketing con causa. Contradicciones desde la Educación para el Desarrollo***

Como vemos las posibilidades son múltiples, en unos casos cabe hablar de colaboración y en otros de conflicto. El concepto de RSC es muy amplio. Tendrían cabida, los programas de voluntariado, de patrocinio, de mecenazgo y —como otra posibilidad más— el marketing con causa. Podríamos definir esta última como aquel conjunto de actividades que desarrolla una empresa o sector con el objetivo de lograr el compromiso de los consumidores y consumidoras con un determinado fin de interés social, favoreciendo al mismo tiempo y de forma directa los intereses de la empresa en cuanto a su posición en el mercado y/o su imagen.

Interesa por tanto conocer qué modalidades ofrece esta colaboración empresas ONGD y en qué medida esta práctica se puede inscribir o no en un marco de Educación para el Desarrollo.

La primera consideración parece obvia y es que los fines de unas y otras difieren notablemente. La empresa busca un beneficio económico y las ONGD persiguen un fin social, de lucha contra la pobreza y a favor del desarrollo humano.

La segunda apunta a una contradicción extrema y clave desde una perspectiva de E.D. La actividad empresarial y mercantil es un factor central del desarrollo capitalista, cuyos nefastos efectos, en la época de la globalización neoliberal, ya conocemos. En este sentido estamos de acuerdo con Verdú (2001) cuando dice que «el capitalismo de ficción lleva a estos efectos alucinatorios. Crea la explotación y la consuela con limosnas, mata y manda víveres, produce desigualdad y se presenta como paliativo de la injusticia. Obtiene plusvalías materiales del Tercer Mundo para regresar con un plus de piedad. Y de beneficio».<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Verdú, V. (2001): «La economía con buen corazón. El capitalismo de ficción crea la explotación y la consuela al mismo tiempo». *El País*, 11 noviembre 2001. En: [http://www.alicante-ayto.es/p\\_ciudadana/articulo\\_1101\\_3.html](http://www.alicante-ayto.es/p_ciudadana/articulo_1101_3.html)

En este mismo sentido, Ballesteros (2001) opina que «el marketing con causa genera valor para determinadas causas, pero no para La Causa, con mayúsculas»<sup>23</sup>.

Y es que se trata de una práctica puesta en marcha por las empresas con el fin de dotar de más *valor* a sus productos y servicios y no tanto con el fin de contribuir a la erradicación de la pobreza.

El funcionamiento básico es que del precio de un producto/servicio determinado, un pequeño porcentaje se dedica a algún proyecto de desarrollo o, en general, a alguna causa social. Cada vez más, las empresas explicitan qué proyecto y/o con qué ONGD, fundación u organismo colaboran, pero no siempre.

Se supone que el marketing con causa beneficia a todos los agentes involucrados: a la empresa, al organismo con el que colabora, a las consumidoras y consumidores concretos. A la empresa porque añade «valor al producto» más allá de sus cualidades intrínsecas y le permite situarse en una posición más competitiva en el mercado; a la entidad colaboradora porque es una manera cómoda de incrementar ingresos para sus proyectos de cooperación; y al consumidor o consumidora porque le permite ejercer una «solidaridad» sin compromiso que no conlleva costos personales: no involucra, tranquiliza su conciencia y le permite continuar con su vida cotidiana sin distorsiones ni cuestionamientos adicionales.

El carácter formativo del marketing con causa es nulo, o lo que es peor, educa en los hábitos más consumistas que contribuyen dócilmente a la reproducción del sistema hegemónico imperante.

En el caso de las empresas está clara cuál es, al menos, una de las motivaciones que hay detrás del interés por promover el marketing con causa y es que un amplio sector de población estaría dispuesto a pagar más si le aseguran que el producto que adquiere o el servicio que contrata tiene un valor social añadido en términos de solidaridad. «Las encuestas muestran que los consumidores no sólo quieren productos buenos y seguros, sino también tener la seguridad de que se producen de manera responsable desde el punto de vista social. [...] Esto crea perspectivas comerciales intere-

---

<sup>23</sup> Ballesteros, C. (2001): *Marketing con causa, marketing sin efecto. El marketing con causa y la educación para el Desarrollo*. Universidad Pontificia de Comillas. Resumen en: [www.isf.uva.es/cursoeas/eas2/D18\\_16\\_Ciudadania\\_Corporativa.pdf](http://www.isf.uva.es/cursoeas/eas2/D18_16_Ciudadania_Corporativa.pdf)

## Cuadro 11. Una propuesta insolidaria

Algunas de las campañas lanzadas bajo este sistema han sido polémicas y generado conflictos en el seno de la Coordinadora de ONGD y entre los sectores críticos que operan en el ámbito de la cooperación y/o del compromiso solidario. Una de ellas fue la campaña «Fortuna 0'7», lanzada en 1998, suscrita por algunas ONGD (Fundeso, Anesvad, Codespa, Acción contra el Hambre y MPDL) que pasaron por alto, no sólo, los efectos sobre la salud del consumo de tabaco, sino que obviaron las deplorables condiciones bajo las que las empresas tabacaleras operan en muchos países del Sur. Estas ONGD aceptaron fondos de esta campaña en contra de la recomendación adoptada por la Junta de Gobierno de la Coordinadora de ONG quien «acordó a instancias de la Comisión de Seguimiento del Código de Conducta, dirigirse a las ONG federadas recomendando que no acepten los fondos de la convocatoria que promueve Tabacalera. Invitaba a manifestar públicamente el rechazo a unos fondos considerados no éticos, puesto que el tabaco es un producto nocivo para la salud que causa miles de muertos cada año. Poco antes la Coordinadora emitió un comunicado en el que denunciaba la campaña de Fortuna y pedía a Tabacalera que reconsiderase su estrategia publicitaria. Transcurridos unos meses desde su inicio, la campaña sigue. Fortuna ya ha concedido ayudas por importe de 80 millones y se ha gastado otros 60 en publicidad para contarlos».

Fuente: Coordinadora de ONG de Desarrollo España (1999).

santes, ya que un número considerable de consumidores afirma estar dispuesto a pagar más por tales productos».<sup>24</sup>

Ahora bien, cuál es el interés de las ONGD. Parece claro que la obtención de fondos para los proyectos, pero cabe preguntarse, ¿a cualquier precio? ¿Es lícito utilizar el mismo criterio mercantilista y contribuir a afianzar aquellas estructuras que en otros foros son objeto de denuncia? «Adoptando un razonamiento puramente mercantilista, parece evidente que ciertas ONG venden barato un valor, *el de la solidaridad*, que hoy se cotiza muy alto en el mercado de la publicidad». Fueyo (2002)<sup>25</sup>

La relación empresas-ONGD es lo suficientemente delicada como para que deba ser sometida a análisis pormenorizados en cada caso. Podría ser interesante siempre y cuando las empresas con las que se va a colaborar gestionen su actividad conforme a determinadas reglas éticas en el terreno laboral, en sus relaciones con la sociedad y con el entorno. Pero acceder a esta información y tener capacidad para

<sup>24</sup> Comisión de las Comunidades Europeas (2001), *op. cit.*

<sup>25</sup> Fueyo Gutiérrez, Aquilina (2002): *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Barcelona, Icaria.

contrastarla no siempre es fácil, máxime en los casos de grandes Empresas Transnacionales que operan en diversos países para beneficiarse de legislaciones menos exigentes en material laboral, social o de derechos humanos.

Otra posibilidad a explorar es aquella por la cual determinadas empresas destinan parte de sus beneficios a proyectos de carácter social con el compromiso de no utilizar esas actividades como parte de la estrategia publicitaria de la misma. Esto podría significar —*a priori* al menos— que la empresa busca legitimidad social con otros proyectos y que su implicación en causas sociales gestionadas por ONGD responde más a criterios éticos que lucrativos.

#### 2.4.3.4. ***El marketing con causa no es Educación para el Desarrollo***

A la vista de los rasgos que hemos caracterizado, cabe concluir que el marketing con causa no es una buena práctica ni de sensibilización, ni de educación para el desarrollo, porque:

- Su fin es vender el producto, dotarle de más valor, no contribuir al desarrollo humano.
- Beneficia a las empresas —que mejoran su imagen para hacerse más competitivas— más que a las comunidades a quienes se destinan los fondos.
- Incita al consumo: «cuanto más se vende más se ayuda».
- Responde a un enfoque asistencialista del desarrollo.
- No suscita conciencia crítica en los consumidores y consumidoras, convirtiéndose en un acto tranquilizador de conciencias.

#### Cuadro 12. **El marketing con causa no es educación para el desarrollo**

El Marketing con causa no crea valor a los principales actores, que son los países empobrecidos, pues la mayoría de las veces se queda en una mera transferencia de fondos, de donativos caritativos. Es necesario plantearse si esto es suficiente y conveniente o si, por el contrario, es contraproducente para estos países. Es cierto que la transferencia de dinero es a veces necesaria y puede suponer dar de comer a pueblos hambrientos. Sin embargo, parece estar más en la típica afirmación de dar el pez, en vez de dar la caña, enseñar a pescar o plantear porqué unos pescan y otros no, porqué unas personas tienen los medios y las capacidades para pescar y porqué otras no. Esta es quizás una

.../...

.../...

de las principales críticas que puede hacerse al Marketing con causa: que da el pez y con eso consigue que el ciudadano del norte se quede contento y no se plantee los pasos siguientes. Así puede afirmarse:

1. Que el marketing con causa nace y tiene sentido porque las empresas deben mantenerse competitivas en el mercado, buscando diferenciarse de la competencia y asociar su nombre a un cierto componente social, que las hace ganar en imagen y posiblemente vender más o fidelizar a sus clientes.
2. Que el marketing con causa aporta valor al consumidor que busca una compra rápida, eficiente y diferente y encuentra en las marcas posicionadas como sociales una forma de ejercer una cierta solidaridad que le hace sentirse bien consigo mismo pues cree estar contribuyendo a la transformación del mundo.
3. Que el marketing con causa aporta a las causas a él asociadas un valor en forma de fondos para proyectos de notoriedad en el mercado.
4. Que el marketing con causa, así como «otras soluciones» al hambre y la pobreza como la que se podría denominar *Solidaridad de Ratón*<sup>a</sup> no educan para el desarrollo porque suponen que el consumidor-ciudadano se quede en el sillón y con un mero clic de ratón, con un simple ir a la compra, crea estar contribuyendo a un mundo mejor. No intenta que el ciudadano se pregunte las causas sino sólo pretende actuaciones. En este sentido el marketing con causa sería lo contrario al consumo consciente.
5. Que el marketing con causa no educa para el desarrollo porque provoca que las estructuras perduren fomentando un consumo a veces excesivo y no consciente. El mensaje del marketing con causa «Si tú compras más, yo dono más» supone la pervivencia de un modelo opresor. El consumo contribuye claramente al desarrollo humano cuando aumenta la capacidad y enriquece la vida de la gente sin afectar negativamente al bienestar de otros. Sin embargo, el modelo y la tendencia actual acentúa y acelera las desigualdades y la degradación del medio ambiente (PNUD, 1998). El opresor inconsciente es el comprador que, además y paradójicamente, cree estar haciendo un bien cuando lo que fomenta es la ampliación de las desigualdades.
6. Que el marketing con causa hace perdurar un modelo de desarrollo puramente asistencial, dado que las causas que «venden» son las de atención humanitaria; hace perdurar un modelo de desarrollo no sostenible pues no plantea soluciones a las desigualdades y un modelo de dependencia de las compras, por el que si se cambia de marca porque la de la competencia ofrece más valor, los fondos transferidos a la causa social disminuyen.
7. Que el marketing con causa no educa y además puede acallar y acabar con la independencia de algunas ONG que deberían estar trabajando en ese sentido.
8. Que existen abiertas preguntas y cuestiones interesantes para seguir estudiando como son las de seguimiento de las campañas, la influencia de los grupos de referencia de los consumidores y de las modas y la posible implicación de otros agentes aquí no contemplados como los accionistas y los trabajadores y trabajadoras de las empresas.

<sup>a</sup> Son esos sitios de la WEB en los cuales pinchando con el ratón en un botón de la página, un patrocinador dona una taza de arroz, sopa o similar a una persona con hambre del Tercer Mundo. Véase por ejemplo: [www.thehungersite.com](http://www.thehungersite.com), [www.donagratias.com](http://www.donagratias.com), [www.canalsolidario.org](http://www.canalsolidario.org)

Fuente: Ballesteros (2001).

# **3**

## **La dimensión pedagógica**



### **3.1. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO**

La dimensión pedagógica de la E.D. está dentro de su propio enunciado que nos habla de educar para lograr algo llamado desarrollo. Presupone un acto volitivo, estructurado, basado en técnicas de construcción del saber y métodos de formación que conseguirán transformar a las personas en promotores del cambio social hacia el Desarrollo.

A pesar de su evidente vocación formadora, la E.D. no ha tenido un origen estrictamente pedagógico. Por ello, para elaborar su propia teoría, determinar los sujetos y los métodos de trabajo, ha apelado a fuentes y autoridades de diversas disciplinas como la pedagogía, la sociología, la antropología, la psicología.

El eclecticismo ha sido beneficioso y enriquecedor porque ha permitido la actualización permanente del conocimiento. La variedad también es comprensible no sólo por la complejidad de contenidos sino por la diversidad de públicos. Esta circunstancia hace necesario partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje diseñados en función de los distintos grupos de edad y sectores sociales. Además, la E.D. cuenta con que esos públicos, de características tan diversas, son, a su vez, internamente heterogéneos.

Aunque no se puede profundizar en cada una de estas fuentes, se puede decir que la E.D. se nutre de aquellas corrientes del siglo xx que consideraban que la educación era un proceso y un producto cultural, político y social. Por eso la E.D. incorpora aspectos derivados de las contribuciones

al pensamiento educativo de Dewey, Montessori, Freinet, Neil o Piaget.

En algunos aspectos está más próxima a las ideas de aprendizaje de interacción social propuestas por Vigotsky y desarrolladas por Bruner. La E.D. reclama una pedagogía dinámica por lo que acude a fuentes como Lewin con sus propuestas de Investigación-Acción cuyas ideas retomarán Carr y Kemmis entre otros.

Estas y otras influencias están presentes en diferentes etapas de la E.D., aunque su conjunto tiene como columna vertebral la pedagogía social desarrollada por uno de los más famosos pedagogos del siglo xx, el brasileño Paulo Freire. La idea de la educación como práctica de la libertad y como autoconcienciación por parte de los grupos oprimidos, se adelanta a los propios objetivos de la cooperación y del desarrollo humano. Además de haber nacido en el Sur, en América Latina, esta teoría y su creador han tenido enorme influencia en países africanos y europeos.

Uno de los libros más antiguos sobre este tema, «Educación para el cambio social»<sup>26</sup>, que contenía artículos de Pierre Furter, Iván Illich y Paulo Freire, trataba de las mismas preocupaciones de formación, ética y compromiso con el desarrollo comunitario que las que hoy forman parte de la Educación para el Desarrollo. Destacamos a continuación algunas reflexiones contenidas en los artículos de cada uno de estos autores.

La acción pedagógica tiene como finalidad, no tanto impartir formación pre-establecida o pre-fabricada, como crear las condiciones en las que el *ser humano* pueda continuamente autoformarse y capacitarse para ser un agente del desarrollo, comenzando por su propio desarrollo personal, pero no limitándose a él. (Furter).

Ser profético, utópico y esperanzado, (...) es denunciar y anunciar, a través de la praxis real. El conocimiento científico de la realidad, por lo tanto es condición necesaria para la eficiencia profética. (Freire).

Hay que tener coraje para decir el precio de un mundo limpio y transparente; para firmar a qué costo podría la tecnología ser puesta al servicio de la gente del mundo, para que cada persona pudiera ser capaz (...) de moverse alrededor del mundo y de aprender lo que... desea saber. Hay que tener coraje para poner a la tecnología en manos de todos, arrebatándola de las manos de los tecnócratas que se enorgullecen de proveer, para

---

<sup>26</sup> Freire, P.; Illich, I.; Furter, P. (1974): *Educación para el cambio social*. Buenos Aires, Ed. Tierra Nueva.

cada vez menos personas, y cada vez más caras medicinas, educación, alojamiento o transporte; todo entendido como productos de consumo, cuyos secretos de producción son la erudición privada de expertos. (Illich).

Aunque un poco inocentes para este comienzo de siglo XXI, estas reflexiones subrayan las tensiones entre individualismo y participación, activismo irreflexivo y concienciación fundada en el conocimiento, el abuso de poder o exclusión frente a empoderamiento, socialización de la ciencia, del arte o de los bienes materiales necesarios para una vida digna. Hoy están planteadas algunas polémicas que engloban ética, ciencia y tecnología: las patentes de fármacos o del genoma humano, la industria alimentaria, los comercios de grandes superficies, los sistemas de comunicación electrónica capaces tanto de generar bienestar como de aumentar las desigualdades.

Todos esos hechos contradictorios, reafirman la necesidad de la existencia de corrientes educativas como la E.D. que aboguen por la ética de la cooperación, la equidad, el empoderamiento de la gente. Capacitar a las personas para participar en el desarrollo y para exigir el reparto más justo de los bienes y de las oportunidades entre la población mundial.

### **3.2. CÓMO ACOTAR Y DEFINIR ESTA CORRIENTE EDUCATIVA**

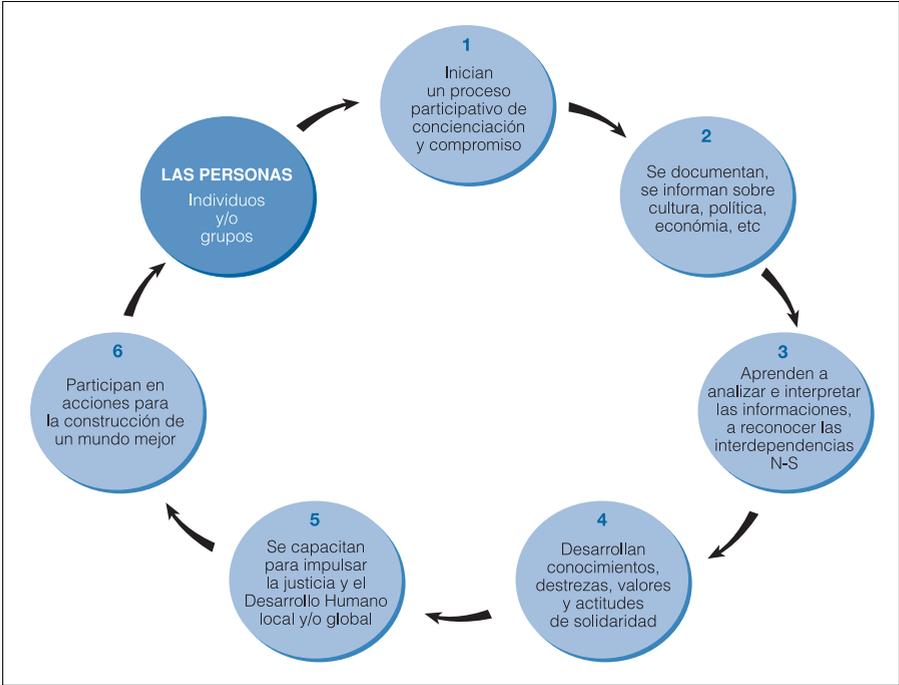
Como hemos podido observar durante su evolución ha habido varias interpretaciones, más amplias o más restringidas de lo que es la E.D., que dan lugar distintas corrientes y prácticas de E.D. Aún así, todas parten de algunas premisas comunes en las que coinciden al considerar que la E.D. es el mejor mecanismo para promover la solidaridad en el Norte.

Cada una presenta sus líneas prioritarias distintas, a veces coincidentes y otras contradictorias o francamente divergentes. Encontramos aquéllas que abogan por unas campañas de divulgación generalizada, por la recogida de fondos, otras centradas en la información rigurosa para que el gran público o profesionales y especialistas puedan contrastar con la información habitual de la prensa, la radio o la televisión. Algunas ven a la investigación y a la formación como fines académicos, mientras que existen las que opinan que el conocimiento sólo adquiere sentido en su aplicación final de: cooperación, solidaridad, denuncia o alternativas de desarrollo. Otras estiman que el conjunto de trabajos no son excluyentes sino que deben sumarse para provocar un cambio social.

Hicks y Townley (1982), autores considerados clásicos, definían la Educación para el Desarrollo como aquella formación que «...pretende habilitar a la gente para participar en el desarrollo de su comunidad, de su nación y del mundo en general. Esa participación exige conocimientos sobre situaciones locales e internacionales basadas en la comprensión de procesos sociales económicos y políticos».<sup>27</sup>

Según Marlen Eizaguirre<sup>28</sup> hoy se puede definir la Educación para el Desarrollo como un «Enfoque que considera la educación como un proceso dinámico, interactivo y participativo, orientado a: la formación integral de las personas; su concienciación y comprensión de las causas locales y globales de los problemas del desarrollo y las desigualdades Norte-Sur, y su compromiso para la acción participativa y transformadora».

Gráfico 5. Ciclo de la Educación para el Desarrollo



Fuente: Miguel Argibay (2002).

<sup>27</sup> Hicks, D.; Townley, C. eds. (1982): *Teaching world studies. An introduction to Global perspectives in the curriculum*. Harlow, Longman.

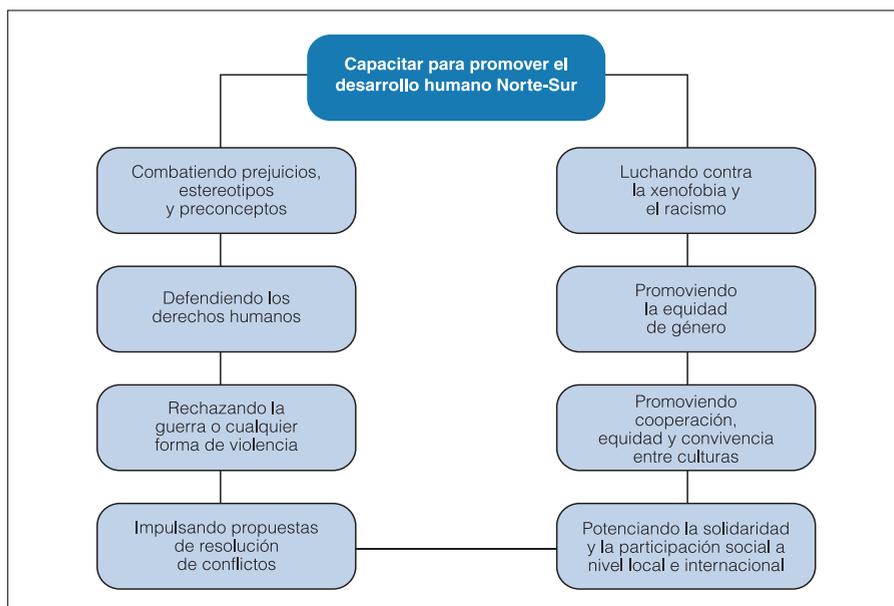
<sup>28</sup> Pérez de Armiño, Karlos (dir.) (2002): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona. Icaria / Hegoa. pag. 209.

Habitamos en un solo mundo, en una aldea global, pero solemos ignorar otras realidades y, muchas veces, incluso la nuestra. Va siendo hora de apostar por la ciudadanía internacional educando a la gente del Norte y del Sur en el respeto a los derechos humanos; en el conocimiento de las múltiples interdependencias que unen a países y culturas de todos los continentes; y en la comprensión de las consecuencias de esos vínculos.

Como ya señalara Audrey Osler (1994): «... el reconocimiento de la interdependencia global nos brinda un marco adecuado para que [las personas] puedan explorar las relaciones existentes entre poder político y económico, permitiéndoles desafiar el racismo y la injusticia».<sup>29</sup>

Por eso, resulta urgente y necesario educar en la cooperación, la convivencia, en el respeto y conocimiento de los otros, en el mestizaje cultural y en la riqueza de la diversidad que son los aspectos más humanos de las relaciones internacionales, aunque éstas estén definidas por elementos políticos, militares y económicos.

Gráfico 6. **Líneas de sensibilización y formación de la E.D.**



Fuente: Miguel Argibay (2003).

<sup>29</sup> Osler, Audrey (1994): *Development Education. Global perspectives in the curriculum*. Londres, Cassell.

**Cuadro 13. Qué es y qué no es la Educación para el Desarrollo**

ES	NO ES
<p><b>Un proceso</b> La E.D. es un viaje continuo más que una progresión predeterminada. Cuando toma aspectos puntuales los analiza por el sentido que adquieren dentro de procesos más amplios. Cuando investiga o realiza formación lo hace de forma progresiva, dando lugar a una educación interactiva basada en la reflexión permanente. Las dudas, el conocimiento y la experimentación prolongada permiten modificar concepciones erróneas.</p>	<p><b>Una acción aislada</b> Dada la complejidad de los temas que aborda y la continuidad de estos en el tiempo, toda acción educativa aislada o descontextualizada contradice los principios de la E.D. Se vuelve una propuesta mecánica que no permite la interacción, ni la comprensión, ni la adquisición de los conocimientos. No sirve para modificar ideas previas.</p>
<p><b>Compleja</b> Los temas abordados son complejos en sí mismos (política, economía, cultura, ética). Cada elemento debe ser examinado en profundidad y desde distintas perspectivas. Es preciso conocer y ponderar, matizar.</p>	<p><b>Simplificadora</b> La realidad compleja y contradictoria, no puede ni debe ser presentada en términos simplistas. Es preciso evitar las respuestas apresuradas o mecanicistas.</p>
<p><b>Controvertida</b> La E.D. trata temas controvertidos y los somete a estudio, análisis, debate y a propuestas de intervención. Para muchos de ellos hay más de una respuesta. Para otros hay que admitir que, de momento, la solución se ignora. Las contradicciones y conflictos pueden surgir de las distintas perspectivas culturales, de las diferentes interpretaciones de la historia, de falta de conocimientos, de choque entre distintas escalas de valores, etc.</p>	<p><b>Monolítica</b> La E.D. no predica certezas eternas. Se basa en su flexibilidad, en su capacidad reflexiva, en el intercambio de opiniones. Sus presupuestos deben estar sometidos a constante revisión. No son rígidos ni incuestionables. Es irrenunciable huir del maniqueísmo reduccionista, de las consignas sin matices. No se pueden aceptar argumentos sin fundamentación, ni hacer oídos sordos a interpretaciones diferentes de las propias.</p>
<p><b>Sobre el mundo</b> Las distintas dimensiones del desarrollo afectan a todos los países, regiones, culturas y seres humanos del planeta. La E.D. se ocupa de buscar las conexiones entre los fenómenos, de dar una visión holística y de mostrar las influencias mutuas entre lo local y lo global.</p>	<p><b>Sólo sobre el Sur</b> El mal desarrollo no es sólo cuestión del Sur ni se hace comprensible sin la inclusión del Norte y de su papel en el empobrecimiento del Sur. Es inaceptable presentar la pobreza, la violencia, la corrupción como producto exclusivamente endógeno del Sur. Eso supondría negar las interdependencias, la desigualdad del poder, etc.</p>
<p><b>Diagnósticos y propuestas</b> La E.D. es una mirada aguda sobre la realidad. Observa y analiza los problemas para proponer soluciones, para mostrar los aspectos positivos. Intenta elaborar propuestas alternativas que favorezcan perspectivas de futuro con el fin de respetar la diversidad, facilitar la convivencia, la comprensión, la empatía y la participación de las personas en procesos de desarrollo humano y de extensión de la justicia social.</p>	<p><b>Sólo sobre problemas</b> Por ser el desarrollo una cuestión tan compleja y contradictoria, es simplificador y contraproducente enunciarlo sólo en forma de problemas, insistiendo en sus aspectos catastróficos y más conmovedores. Esto supone un punto de vista próximo al determinismo. Puede promover el pesimismo, la indiferencia; resultados opuestos a los que pretende la E.D.</p>

Fuente: DEC Birmingham. 1994. Adaptado.

Hemos establecido las coordenadas generales de lo que es la E.D., de lo que pretende y de la influencia que debería ejercer sobre quienes reciben formación desde la perspectiva de la E.D. Sin embargo, hay quienes se limitan a utilizar un sesgo reduccionista de la E.D. y sólo abordan las cuestiones catastróficas y las características negativas del Sur.

El afán de activismo y solidaridad termina por aislar los elementos despojándolos de sentido, de todo vínculo con el marco global. En ese caso, estas concepciones y prácticas dan resultados opuestos a los postulados defendidos por la E.D. Por eso, aunque pueda parecer redundante, es necesario distinguir qué es y qué no es educación para el Desarrollo.

Resumiendo, la E.D. no es una acción aislada, simplificadora y monolítica que trata sólo sobre el Sur y que sólo sirve para detectar y analizar problemas. La E.D. es un proceso complejo, controvertido, sobre el mundo, que sirve para hacer diagnósticos y propuestas de mejoras tanto a nivel local como global.

Precisamente por esta orientación a la complejidad, a la comprensión crítica y la necesaria interacción de perspectivas y problemáticas, es por lo que, hoy en día, la Educación para el Desarrollo se convierte en una Educación Global, que incorpora los distintos enfoques en su análisis y en sus propuestas pedagógicas.

Como ya señalaran en su día Greig, Pike y Selby (1991)<sup>30</sup> es necesaria la integración de las diferentes *educaciones para* en un enfoque amplio que de cuenta de las interconexiones entre ellas. La educación intercultural, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación ambiental o la educación para el consumo, nos están remitiendo a algunos de los ejes claves con los que tenemos que analizar la realidad y sobre los cuales imaginar y construir modelos de desarrollo alternativos.

Los movimientos de personas de unos países a otros ponen de relieve la necesidad de implementar políticas de acogida, pero también de extender una cultura de aprecio por la diversidad cultural, de generar marcos de convivencia en donde se reconozcan los derechos humanos para todas las personas y en donde se puedan dar los intercambios necesarios para asegurar la integración sin que ello suponga pérdida de la propia identidad cultural.

---

<sup>30</sup> Greig, S.; Pike, G.; Selby, D. (1991): *Los derechos de la Tierra. Como si el planeta realmente importara*. Madrid, Editorial Popular.

En un mundo convulso y en cambio permanente, como el que nos toca vivir, los conflictos de todo tipo, y en especial los de carácter bélico, se multiplican. Pero no sólo es necesario eliminar cualquier forma de violencia directa como la que se concreta en soluciones armadas, sino que la violencia estructural constituye hoy en día la mayor lacra a la que debe enfrentarse la humanidad: la injusticia y la desigualdad, la pobreza y la ausencia de condiciones de vida dignas para la mayoría de la humanidad, son consecuencia de un determinado modelo de desarrollo que antepone el beneficio y el lucro al valor de la vida humana. En este sentido, la educación para la paz y los derechos humanos se convierten en ejes primordiales de un enfoque pedagógico que apuesta por el aprendizaje de la gestión y resolución de conflictos y que ve en la extensión y práctica de los derechos humanos uno de los pilares primordiales para la consecución de un desarrollo humano justo y equitativo para todos los pueblos.

La educación ambiental y la educación para el consumo corren parejas. La crisis ecológica está en el centro del debate sobre el desarrollo. Distintas agencias y diversos informes alertan sobre los límites de un desarrollo basado en la explotación sistemática de los recursos naturales; plantean la urgencia de restaurar el equilibrio entre satisfacción de necesidades humanas y conservación del medio ambiente; destacan el valor de la biodiversidad y la noción de formar parte de un ecosistema integrado de cuya fragilidad debemos ser conscientes. La comprensión de la interacción entre los ecosistemas naturales y humanos sólo puede ser abordada desde una educación sistémica, problematizadora que aluda a una nueva ética del desarrollo donde el medio natural adquiera una relevancia distinta a la de mero receptáculo de la acción humana. En este marco, la educación para el consumo hace hincapié en nuestra responsabilidad activa en la transformación del actual modelo de desarrollo basado en el consumo exacerbado, para conformar otro donde como consumidores y consumidoras adoptemos un papel consciente en favor del comercio justo y del consumo responsable.

Hemos dejado para el final de este apartado un enfoque que nos parece especialmente relevante cuando hablamos de una educación para el desarrollo integradora de otras perspectivas y miradas. Nos referimos a la perspectiva de género, perspectiva que debe estar presente no sólo en el análisis de la realidad sino también en las propuestas de desarrollos alternativos y en las claves educativas orientadas a la transformación social.

### 3.2.1. **La perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo**

#### 3.2.1.1. ***El análisis socio-cultural desde la perspectiva de género***

Hemos visto cómo la Educación para el Desarrollo cuenta con una larga historia en la que algunos de sus componentes más relevantes han acusado cambios acordes con las transformaciones que tenían lugar en el plano social, político, económico y cultural.

- El concepto de Desarrollo ha evolucionado y se ha enriquecido con los aportes realizados desde el pensamiento crítico. Del paradigma de la Modernización al paradigma del Desarrollo Humano y Sostenible no sólo cambian el contenido y la orientación sino que la centralidad del debate se sitúa en la persona, en la satisfacción de sus necesidades y en el desarrollo de sus potencialidades.
- El concepto de Interdependencia ligado al de Diversidad. No sólo porque compartimos problemas que demandan soluciones globales y acciones solidarias al Sur y Norte del planeta, sino porque caminamos hacia sociedades cada vez más complejas donde la presencia de distintas culturas y etnias nos plantea el reto del aprendizaje de la interculturalidad como medio para superar las visiones simplistas y eurocéntricas.
- El concepto de Globalización. La idea de que vivimos en un mundo cada vez más pequeño, donde es más fácil acceder a noticias y acontecimientos en ritmos casi simultáneos al momento en que se producen, donde la información transita a gran velocidad; pero donde, sin embargo, se impide la libre circulación de personas.
- El concepto mismo de Educación. Tanto en su vertiente de formación integral que cuida tanto los aspectos cognitivos como los afectivos y actitudinales; como en la reivindicación de la Educación como Derecho Humano que demanda la Educación para Todos y Todas como uno de los desafíos más acuciantes para este milenio.

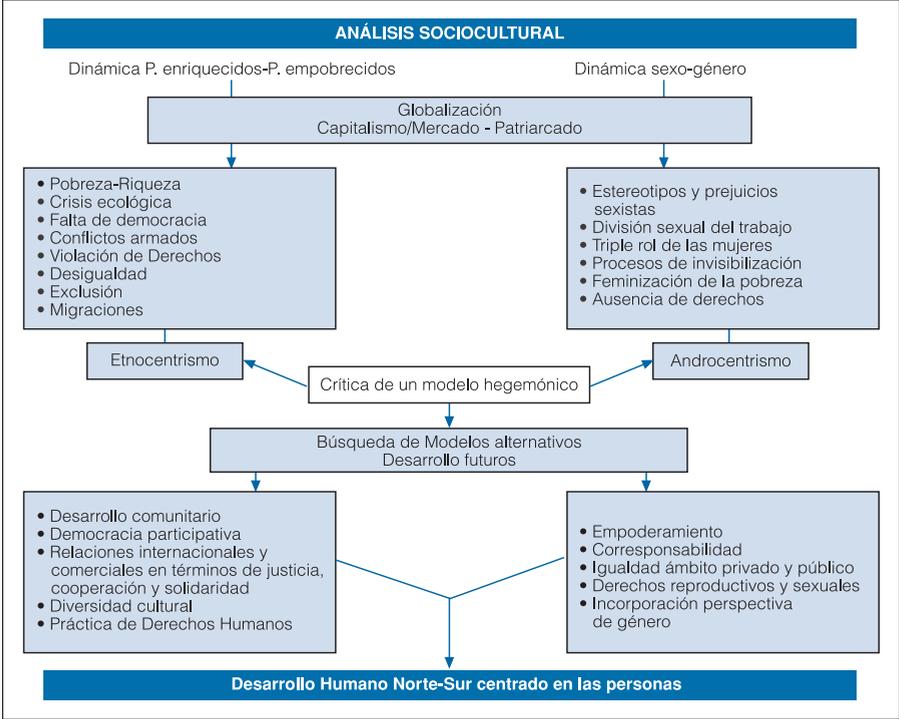
Pero tan importante como estos elementos que hemos señalado se plantean otros que han permitido que la Educación para el Desarrollo amplíe sus horizontes y enriquezca sus miradas con aportes procedentes del movimiento ecologista, pacifista y feminista.

A este último, debemos la incorporación de la perspectiva de género en el análisis de la realidad y en las propuestas políticas que se deben implementar para conseguir un Desarrollo Humano basado en la justicia y la equidad para todas las personas, hombres y mujeres.

Incorporar la perspectiva de género implica ser conscientes de que las desiguales relaciones de poder entre hombres y mujeres afectan a todos los ámbitos de la vida pública y privada. Permite identificar los mecanismos de subordinación para, desde ese conocimiento, intentar plantear las transformaciones necesarias que faciliten el cambio social. Afina nuestra mirada sobre la realidad y visibiliza situaciones que, de otro modo, permanecerían ocultas bajo el velo de estructuras de pensamiento y acción androcéntricas.

Podemos enumerar diferentes problemáticas que inciden en distintos colectivos o sociedades pero, es un error, presuponer que la manera en que se manifiestan y afectan a mujeres y hombres es idéntica en ambos casos. Por eso, la desigualdad se aprecia en distintos ámbitos y sectores.

**Gráfico 7. Análisis sociocultural con perspectiva de género**



Fuente: Gema Celorio (1998).

## Cuadro 14. Pinceladas de un sistema inequitativo

### Pobreza

De los 1.300 millones de personas pobres que hay en el mundo el 70% son mujeres. Hablamos de «feminización de la pobreza» para referirnos al creciente impacto que ésta tiene sobre las mujeres, un sector más vulnerable porque la persistencia de prácticas discriminatorias les afecta de forma directa.

Las mujeres tienen mayores responsabilidades familiares, perciben menos ingresos, cobran salarios más bajos que los hombres, el acceso a los recursos es menor. Sus condiciones de vida, en general, han sufrido un importante deterioro en los últimos años.

El número de mujeres que viven en la pobreza es mayor que el de hombres, y esta disparidad ha aumentado en el pasado decenio, particularmente en los países en desarrollo. [...] Las disparidades de género persisten debido a que las instituciones sociales y jurídicas aún no garantizan la igualdad de la mujer en materia de derechos jurídicos y derechos humanos básicos, ni en el acceso a las tierras u otros recursos y el control de los mismos, ni en el empleo y la remuneración, ni en la participación social y política. Estas disparidades tienen graves consecuencias, no sólo para las propias mujeres, sino también para sus familias y para la sociedad en general. (FNUAP. Estado de la Población Mundial, 2002).

### Educación

Unos 100 millones de infantes, de los que por lo menos 60 millones son niñas, carecen aún de acceso a la enseñanza primaria y más de las dos terceras partes de los 960 millones de personas analfabetas adultas del mundo son mujeres. (Párr. 70 de la Plataforma de Acción de Beijing).

El acceso a los diferentes niveles educativos es un factor básico para combatir la pobreza. Limitar las posibilidades de formación de las mujeres no sólo viola uno de los derechos fundamentales de cualquier persona sino que además reduce las posibilidades de controlar sus propias vidas y restringe su capacidad de intervención política, social y económica en condiciones óptimas.

Uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio<sup>31</sup> establece que para el 2015 se debe lograr que todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria. Otro de ellos propone eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015.

Según Christopher Colclough, director del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos<sup>32</sup> «La educación contribuye a incrementar en gran medida la productividad de las mujeres y, por consiguiente, a aumentar los ingresos de sus

.../...

<sup>31</sup> Estos objetivos surgieron de la Declaración del Milenio, refrendada por los líderes mundiales en la Cumbre del Milenio de Naciones Unidas de septiembre de 2002. El Informe sobre Desarrollo Humano 2003 del PNUD ofrece un análisis de los progresos del mundo en la consecución de los mismos.

<sup>32</sup> El Programa Educación para Todos fue asumido por 164 gobiernos en el Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en abril de 2000 en Dakar (Senegal). Uno de los seis objetivos que se definieron en este Programa

.../...

hogares y reducir la pobreza. También contribuye a aumentar el bienestar de las personas y del conjunto de la sociedad. En efecto, cuando los padres, y sobre todo las madres, poseen instrucción, sus hijos e hijas gozan de mejor salud, están mejor alimentados y tienen más posibilidades de ir a la escuela y conseguir mejores resultados en ella. Invertir en la educación de las niñas es uno de los medios más idóneos de garantizar que las generaciones futuras sean instruidas».

### **Economía y trabajo**

Las mujeres participan en la economía a través del trabajo reproductivo y productivo y trabajan más horas que los hombres en casi todas las sociedades.

Las encuestas recientes sobre el uso del tiempo indican que al menos la mitad del tiempo total de trabajo de la mujer se dedica a tareas no remuneradas. Los datos de nueve países en desarrollo mostraron diferencias aún mayores, pues las mujeres dedicaban, en promedio, 34% de su tiempo a tareas de mercado remuneradas y 66% a tareas distintas de las de mercado, en comparación con 76% y 24%, respectivamente, para los hombres. [...] Cuando se incluye en el cómputo el tiempo que las mujeres dedican a la producción en el hogar, ellas aportan del 40% al 60% del ingreso de la familia. (FNUAP. Estado de la Población Mundial, 2002).

Las responsabilidades familiares hacen a las mujeres más vulnerables a la precarización de los empleos ya que muchas veces deben aceptar trabajos de peor calidad, con menor protección laboral y de seguridad social, a cambio de flexibilidad para compatibilizar trabajo doméstico y trabajo remunerado. Esto permite transformar esta vulnerabilidad de las mujeres en parte de la estrategia desreguladora del mercado de trabajo. (Rosalba Todaro<sup>33</sup>, 2000).

En los países empobrecidos, las mujeres son la mayoría de la mano de obra campesina, pero sólo un 1% es propietaria de la tierra. Tienen graves dificultades para acceder al capital, al crédito, a la tecnología y a otros medios de producción que les permitiría mejorar su nivel de vida y el de su familia. Buena parte de la participación de las mujeres en la economía se sitúa dentro de las actividades no monetizadas que, sin embargo, son claves para la supervivencia de la comunidad.

Todo el trabajo reproductivo, la participación en el sector agrario (cuidado del ganado y agricultura de subsistencia) y muchas actividades manuales (moler grano, hilar, tejer, alfarería) se destinan directamente al autoconsumo familiar. La FAO y la ONU valoran en torno al 50% la aportación que las mujeres de todo el mundo hacen a la producción de alimentos. Si hiciéramos discriminación regional observaríamos cómo, en algunos casos, ese porcentaje se eleva hasta el 80% (caso del África Sub-Sahariana).

Cuando las mujeres logran acceder a los sectores de economía formal, tienen que superar toda una serie de trabas discriminatorias y, lo hacen en condiciones de desigualdad en lo que respecta a contrataciones, remuneración —los salarios

.../...

---

establece la consecución de la igualdad entre los sexos en la escolarización de niños y niñas para las etapas de Primaria y Secundaria.

<sup>33</sup> «Aspectos de género de la globalización y la pobreza» artículo publicado en [www.un.org/womenwatch/daw/csw/todaro.htm](http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/todaro.htm)

.../...

son entre un 30% y un 40% más bajos que los de los hombres—, garantías sociales y laborales, etc. (Felipe y Rodríguez<sup>34</sup>, 1996).

## Salud

Derechos sexuales y reproductivos. La salud, física y mental, entendida en el sentido más amplio, constituye otro de los derechos básicos de las personas. Sin embargo, también en este caso la desigualdad de género deja su huella. Las discriminaciones que sufren las mujeres en materia de salud son muy numerosas y, en muchos casos, ponen en peligro sus vidas.

La reproducción no representa el único riesgo para la salud de las mujeres, también lo son las deficiencias nutricionales, la violencia, las enfermedades de transmisión sexual y la pobreza. (Antolín, 1997)<sup>35</sup>.

Las cifras nos muestran de nuevo la cara más dramática de la realidad: cada año 585.000 mujeres mueren por causas relacionadas con el embarazo; 70.000 pierden la vida como consecuencia de abortos realizados en malas condiciones. Entre 120 y 150 millones de mujeres desean limitar o espaciar sus embarazos pero carecen de información y medios para hacerlo. En muchos países, seis de cada diez mujeres padecen una enfermedad de transmisión sexual. No existen cifras sobre los casos de violencia sexual y el maltrato, pero se considera que van en aumento. (FNUAP. Estado de la Población Mundial, 1997).

En los países en desarrollo, 82 millones de niñas que actualmente tienen entre 10 y 17 años de edad habrán contraído matrimonio antes de cumplir 18 años. Entre un 10% y un 40% de las jóvenes solteras han tenido un embarazo no deseado y la mayoría de estos terminan en aborto. (FNUAP. Estado de la Población Mundial, 2003).

Los derechos sexuales y reproductivos que son considerados derechos humanos, pese a las reticencias de algunos países y del Vaticano a aceptar las consecuencias que se derivan de tal afirmación, fueron objeto de atención en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo (1994). Allí se señalaron como principales derechos:

- Derecho a la salud sexual y de la reproducción.
- Derecho a adoptar decisiones con respecto a la procreación.
- Derecho a condiciones de igualdad y equidad de hombres y mujeres.
- Derecho a la seguridad sexual y de la reproducción.

El reconocimiento de tales derechos es esencial para mejorar la calidad de vida de las mujeres y hacer posible su participación en todas las esferas de la vida pública y privada.

Fuente: Gema Celorio (2004).

<sup>34</sup> Felipe, Nuria y Rodríguez, Rocío (1996): «La Plataforma para la Acción. Beijing 95: Un lenguaje sin corchetes y una agenda política para las mujeres» en *WIDE-Mujeres en el desarrollo en Europa*, Boletín n.º 7. Madrid, Iepala. pp. 23-26.

<sup>35</sup> Antolín, Luisa (1997): *Cooperación en salud con perspectiva de género*. Madrid, Federación de Planificación Familiar de España (FPFE).

La búsqueda de modelos de Desarrollo alternativos debe partir de una deconstrucción de los sistemas etnocéntricos y androcéntricos que han formado parte de los fundamentos de las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales.

Hablar de desarrollo comunitario, de democracia participativa, de unas relaciones internacionales y comerciales en términos de justicia, cooperación y solidaridad, de la importancia de la diversidad cultural, y/o de la necesidad de una práctica efectiva de Derechos Humanos; se torna insuficiente si a ello no añadimos —como parte consustancial de una sociedad más equitativa— otras cuestiones como la necesidad de favorecer el empoderamiento de las mujeres, de asumir la corresponsabilidad en el ámbito privado, de restablecer el valor y la consideración social de éste frente al ámbito público, de la urgencia de reconocer los derechos reproductivos y sexuales. En suma, incorporar y asumir la perspectiva de género en todas las fases que median entre el análisis de la realidad y la práctica de políticas favorables al Desarrollo Humano.

### 3.2.1.2. ***El enfoque de género en la Educación para el Desarrollo. Claves pedagógicas***

Nuestro modelo social y cultural se caracteriza por ser portador de una estructura de pensamiento y conocimiento profundamente androcéntrica y eurocéntrica. Ambos elementos distorsionan profundamente la interpretación de la realidad y, como consecuencia, también las propuestas de transformación.

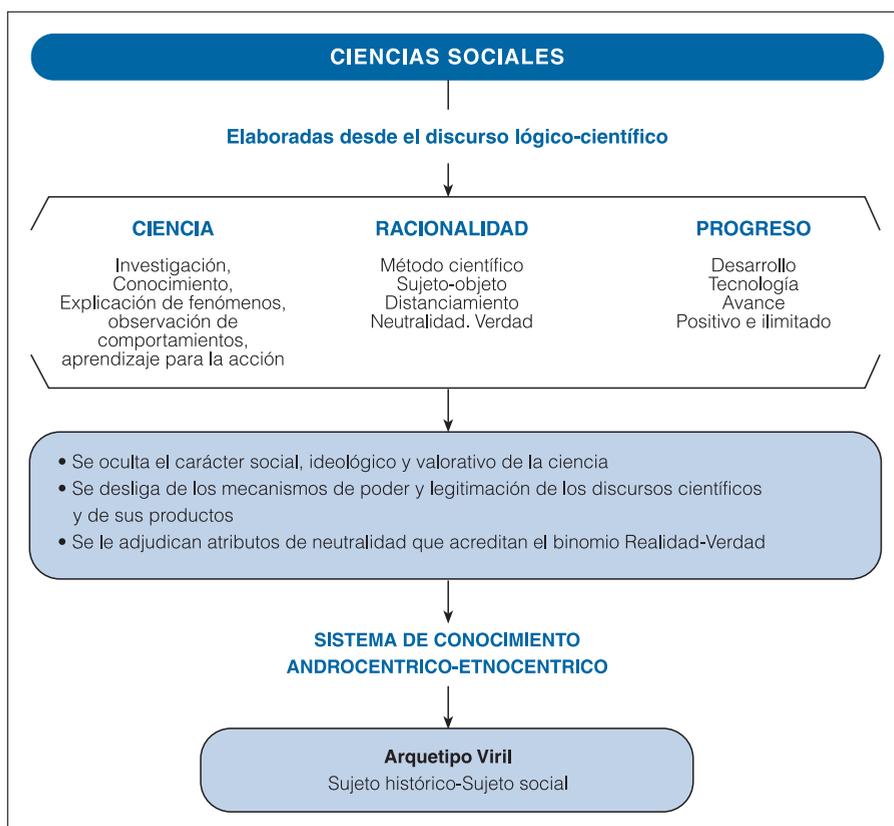
El androcentrismo generaliza el punto de vista masculino como parámetro de estudio y análisis de la realidad válido para el conjunto de la humanidad, cuyo 50% son mujeres. El androcentrismo ha impregnado profundamente las relaciones de poder, la producción cultural y el pensamiento científico. Implica una forma de conocer el mundo, de acercarse a él e interpretarlo. Este sistema de ocultación, de generalización abusiva de un punto de vista hegemónico ha invisibilizado y menospreciado la contribución de las mujeres a las diferentes sociedades en el tiempo y en el espacio.

Por su parte el eurocentrismo es un concepto que describe la arrogancia de unas culturas que se autocalifican como superiores condenando a las demás a la consideración de «subculturas» atrasadas o inferiores. El eurocentrismo, establecido por las sociedades política y económicamente do-

minantes, produce y perpetúa estereotipos y prejuicios sobre otras sociedades y pueblos.

La E.D. como práctica educativa comprometida con la defensa de los Derechos Humanos, y contraria a todo tipo de discriminación por razón de etnia, creencia, clase o sexo, incide en la importancia de desvelar los supuestos androcéntricos y eurocéntricos que sostienen la desigualdad, que distorsionan la realidad y se alejan de las lecturas críticas del desarrollo.

Gráfico 8. **Las Ciencias Sociales y el discurso lógico-científico**



Fuente: Gema Celorio (1999).

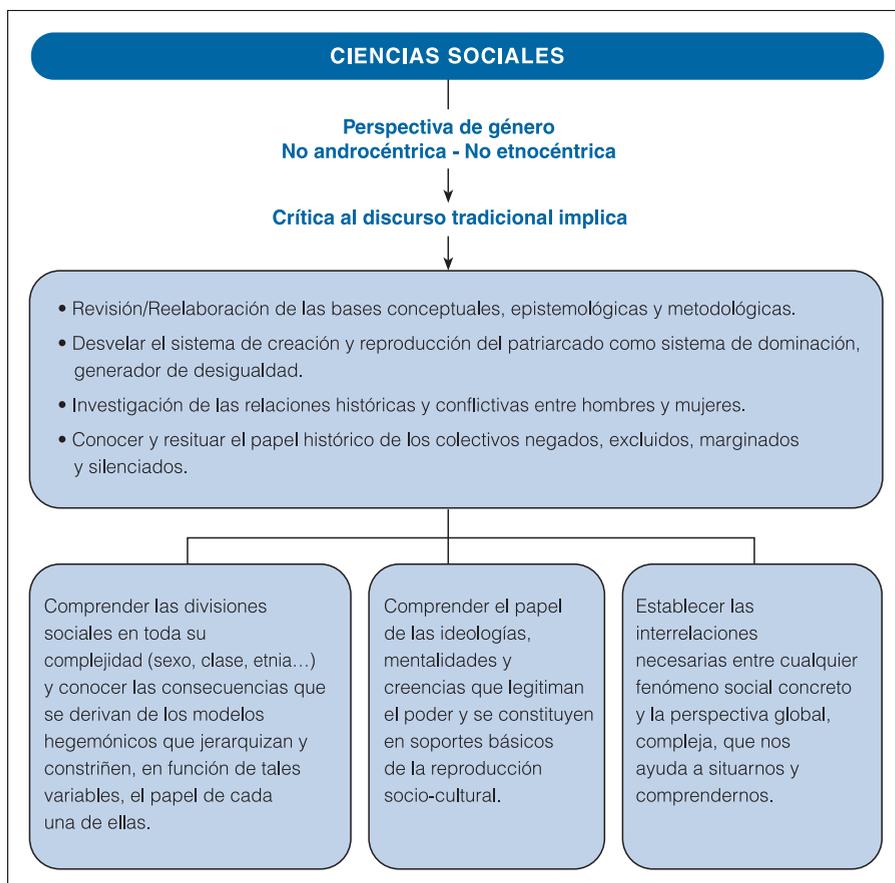
Integrar la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo implica:

1. Partir de un análisis crítico con la interpretación de la realidad, con el modelo de desarrollo dominante y

con los elementos que actúan en la reproducción de un sistema que se considera injusto e insolidario.

En este análisis debemos tener en cuenta las problemáticas globales que afectan al conjunto de la humanidad y/o a amplios sectores de población y hacer una relectura de los mismos desde la perspectiva de género. Se trata de identificar cómo el sistema sexo-género vigente establece unas relaciones de poder y dominación basadas en la subordinación de las mujeres que genera desigualdad estructural en la distribución de conocimientos, en el disfrute de los derechos humanos, en el acceso al trabajo, ingresos y rentas propias y en la participación en procesos de-

Gráfico 9. **Perspectivas críticas en Ciencias Sociales**



Fuente: Gema Celorio (1999).

mocráticos que les permita decidir sobre aquello que les afecta.

2. Buscar modelos de desarrollo alternativos asentados en nuevos valores de justicia, equidad y solidaridad.

El compromiso con la transformación social implica identificar las claves sobre las que debe asentarse un nuevo modelo que, a través del empoderamiento de las mujeres y de los colectivos más vulnerables, posibilite a todas las personas el disfrute de una condiciones de vida dignas, mediante el acceso, de forma equitativa, a las esferas económica, social, cultural y política.

3. En el ámbito pedagógico podemos plantear algunos aspectos que puede ser interesante tener en cuenta a la hora de programar una propuesta educativa.

Cuadro 15. **Implicaciones pedagógicas de la perspectiva de género en la E.D.**

Respecto de los contenidos	
Aspectos a evitar	Aspectos a potenciar
Invisibilidad de las mujeres en los contenidos que se trabajen.	En cada problemática que se vaya a analizar, abordar cómo afecta a las mujeres y cómo es percibida por ellas.
Presentar a las mujeres y a los pueblos del Sur como víctimas pasivas.	Resaltar los aspectos positivos, mostrar el compromiso político y la organización de las mujeres, en particular, y de los pueblos del Sur, en general, como protagonistas de sus luchas y de los cambios en sus sociedades.
Visiones deterministas y/o catastrofistas de la realidad.	Presentar análisis complejos, que establezcan interrelaciones entre distintos fenómenos. Explicar las causas que explican la pobreza y la desigualdad.
Presentar los problemas del desarrollo y aquéllos que afectan a colectivos específicos como propios de otras sociedades, alejados de nuestra realidad.	Favorecer las visiones globales. Hacernos conscientes de que compartimos problemáticas aún cuando las manifestaciones sean diferentes según los contextos.

.../...

.../...

Aspectos a evitar	Aspectos a potenciar
Lenguaje que nombra en masculino, lenguaje peyorativo y uso de conceptos estáticos: «pueblos primitivos», «sociedades atrasadas»...	Uso crítico y no sexista del lenguaje. Uso y definición de conceptos potentes y dinámicos —género, patriarcado, empoderamiento, países empobrecidos / países enriquecidos— que den cuenta de las relaciones dialécticas existentes entre colectivos, pueblos y sociedades.
Mantenimiento de estereotipos sexistas y prejuicios sobre el Sur.	Presentar temas, experiencias y protagonistas que cuestionen y contradigan estereotipos y prejuicios.
Uso de materiales y recursos didácticos sexistas y/o eurocéntricos.	Uso de materiales y recursos didácticos planteados desde una perspectiva crítica, que incluya la perspectiva de género.

#### Respecto del planteamiento didáctico

Partir de las ideas previas del grupo con que se trabaja. Esta fase es importante para detectar estereotipos y/o conceptos erróneos o débilmente estructurados. Visibilizarlas para que el grupo sea consciente de sus conocimientos de partida.

Aportar datos e ideas-fuerza contundentes que sean suficientes para enmarcar los contenidos que vamos a trabajar y para poner en crisis las ideas previas que queremos transformar.

Propiciar líneas de investigación y actividades que les permita profundizar el conocimiento sobre un tema mediante propuestas de trabajo individual y de grupo.

Facilitar procesos de comunicación tanto individuales como colectivos.

#### Respecto de la metodología

Estimular la participación de las mujeres —niñas, chicas...— que asisten a la formación (reglada o no formal). No hacer una intervención positiva y planificada en este caso puede reforzar el protagonismo exclusivamente masculino. (En algún momento, no de forma sistemática, se pueden establecer grupos de mujeres para que reflexionen y debatan sobre los temas de trabajo).

Favorecer la reflexión sobre las implicaciones del sistema sexo-género y las consecuencias que se derivan para las personas. Para ello es importante evitar algunos tópicos como que «el sistema es sólo injusto para las mujeres» —lo es en mayor medida, pero también para los hombres—; que los contenidos deben ser «sobre mujeres» —es «sobre las mujeres y los hombres y sus relaciones de poder»...—

.../...

.../...

Estas consideraciones son importantes para conseguir que los hombres —niños, chicos...— también se impliquen y se capaciten sobre cuestiones de género.

La metodología de trabajo conviene que sea activa y participativa. Se trata de ofrecer un espacio para que las personas participantes tengan voz propia y posibilidad real de intervenir en el conjunto del proceso formativo.

Para potenciar un aprendizaje más estimulante tiene interés recurrir a procedimientos que faciliten la investigación, la autonomía, la interpretación, el análisis, la comunicación...

El papel de la persona que dinamiza la formación —docente, maestra/o, educador/a— debe ser el de facilitar el aprendizaje del grupo, aportando información, ofreciendo claves que permitan comprender y estructurar los temas que se trabajen, orientando el trabajo individual y de grupo, observando las dinámicas de las sesiones para reconducirlas en caso necesario y estimulando la participación de todas las personas.

La evaluación debe atender al conjunto de aspectos que intervienen en la formación: organización y estructura del curso, contenidos, metodología, papel de las y los docentes y coordinadores/as, papel de los y las participantes.

*Fuente:* Gema Celorio (1999).

### 3.3. OBJETIVOS GENERALES

Cualquiera sea el sector social al que se dirijan las actividades de E.D. existen unos objetivos generales que no pueden estar ausentes:

1. Aumentar el conocimiento sobre las relaciones internacionales, las interdependencias (políticas, económicas, socio-culturales) que evidencian las causas del aumento de las desigualdades, la pobreza, la exclusión.
2. Potenciar la mirada crítica de la realidad, que tenga en cuenta la perspectiva de género, de derechos humanos, de diversidad cultural, de respeto al medio ambiente...
3. Facilitar la comprensión de los factores que vinculan las vidas de las personas del Norte y del Sur y que legitiman las acciones de solidaridad.
4. Dotar a las personas y colectivos de recursos e instrumentos —cognitivos, afectivos y actitudinales— que los capaciten para tomar conciencia sobre la realidad y transformar sus aspectos más negativos.

5. Fomentar la cooperación y la participación solidaria como medios sociales para la consecución de un mundo más justo en la distribución de bienes, recursos, libertades y poder.
6. Favorecer el desarrollo humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario, local e internacional.
7. Denunciar las injusticias e impugnar aquellas decisiones políticas, económicas o culturales que conducen a un desarrollo deshumanizado.
8. Proponer alternativas al injusto orden internacional.

Aunque la E.D. dedique parte de sus esfuerzos a radiografiar la economía y la política internacional, éstas son sólo el marco de un cuadro que quiere por protagonistas a las personas, que no reclama la caridad para una subsistencia indigna sino la colaboración para la dignidad de todas las personas. Como se puede observar, para la E.D., el desarrollo no es una cuestión puramente económica o únicamente ligada a los avances tecnológicos. Esta perspectiva o percepción del desarrollo en sentido amplio, no reduccionista, se traduce en que la E.D. abre espacios de reflexión y de formación de manera que el ejercicio de la participación pueda ser real. Sin formación o reflexión —sobre la propia cultura, las otras culturas, las interdependencias, las necesidades de la gente—, hablar de espacios de participación es engañoso y desvirtúa tanto las motivaciones como la calidad de la participación de personas o entidades en la solidaridad local y/o global.

Puede que el ejercicio de la E.D. no garantice las prácticas participativas y el compromiso con la justicia y la democracia, pero lo que no deja lugar a dudas es que al dedicar tiempo a explorar el significado de la democracia o al analizar los estereotipos o comprender las interdependencias, contribuye a alcanzar mejores niveles de calidad de estrategias y acciones de cooperación al desarrollo.

### 3.4. LOS EJES COGNITIVOS

La Educación para el Desarrollo propone la formación de las personas siguiendo los tres tipos de contenidos presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- a) Los conceptos y temáticas. Los temas a tratar que son la materia prima de la E.D.

- b) Los procedimientos. Que sirven para seleccionar e interpretar los contenidos y proporcionan estrategias para incorporar y comunicar de forma crítica nuevos conocimientos.
- c) Los valores. Sistemas organizados que orientan la práctica desde un posicionamiento ético con el que se interpreta la realidad.

A estos contenidos habría que agregar la sistematización para que los procesos de formación sean acumulativos y no haya que recomenzarlos una y otra vez. Además, la sistematización permite evaluar las acciones y reelaborar tanto la teoría como la praxis, en un circuito de actualización y mejora permanente.

### 3.4.1. Los conceptos y temáticas

Es necesario estudiar, conocer y construir una estructura conceptual básica sobre el desarrollo, que incluya una visión amplia e interdisciplinar. Este saber básico es imprescindible para poder desentrañar las razones, los mecanismos que generan las desigualdades existentes. De ese conocimiento se derivan las posibilidades de proponer alternativas para construir estructuras más justas.

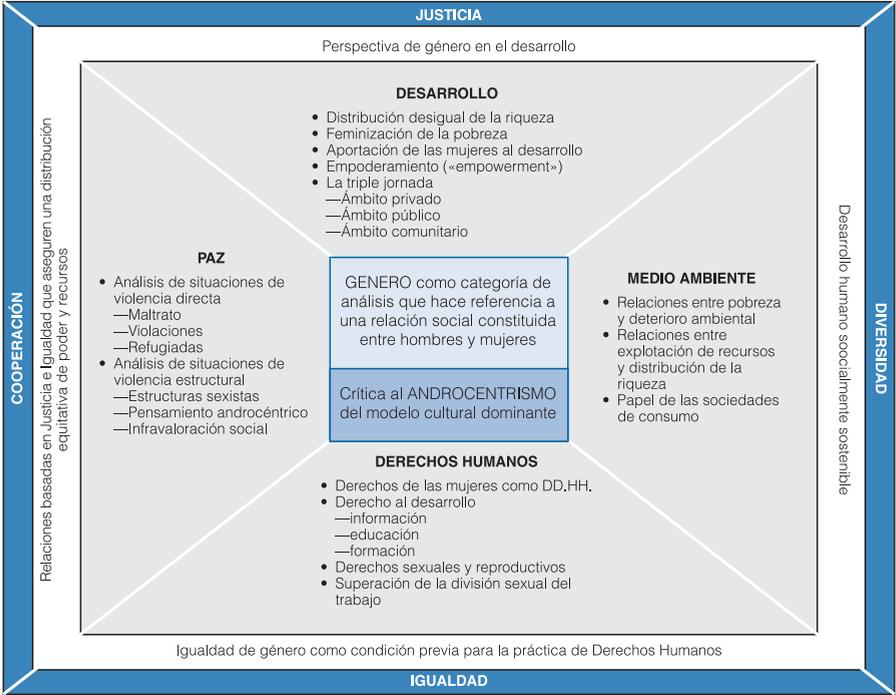
Además de estos aspectos generales, para comprender la complejidad del mundo en que vivimos es necesario que cada proceso explore algunos conceptos básicos ligados a la dimensión ética y a la dimensión pedagógica de la E.D. Democracia, desarrollo, relaciones culturales, conflictos y otros más podrían constituir la red fundamental de conceptos en los que se debe profundizar.

La E.D. pone el acento en la exploración de conceptos que trascienden el marco económico, tecnológico o de la historia de las relaciones internacionales. Su perspectiva es filosófica, propositiva de una ética en la que importa menos conocer indicadores macro económicos que saber si la distribución de la riqueza es equitativa o si la gente tiene oportunidades reales de ejercer su participación en la comunidad local e internacional.

Formar a distintos sectores supone que la E.D. inicia a las personas en el conocimiento del desarrollo a partir de un enfoque global, de una visión de sistema de relaciones (análisis sistémico) que vincula aspectos del desarrollo con enfoques de género, interculturalidad, derechos hu-

manos, medio ambiente, estableciendo nexos entre lo general y lo particular, las coyunturas socio-económicas específicas y globales, o el estudio de procesos de larga duración.

Gráfico 10. Los enfoques integradores son posibles



Fuente: Gema Celorio (1998).

Este gráfico ayuda a percibir la complejidad del desarrollo y de los aspectos que debemos tener en cuenta en nuestras prácticas de cooperación y de educación para el desarrollo. Esta forma de presentar esquemáticamente cómo se vinculan aspectos económicos con elementos ambientales que a su vez están ligados a los derechos humanos, a la situación de género, sirven para sintetizar y ejemplificar lo que Juanjo Celorio (1995) quería resaltar cuando decía que en la coyuntura de la globalización, la E.D. no es un territorio reservado a especialistas de la economía o la cooperación internacional; sino que constituye un espacio abierto a ambientalistas, feministas, pacifistas, sindicatos, «...ciudadanos y ciudadanas conscientes, porque ya no se presenta como un problema de ayuda o de

solidaridad, sino que es el reto de la transformación civilizatoria».<sup>36</sup>

Por eso, la E.D. no es un coto privado de las ONGD sino un campo en el que, los movimientos sociales y otras instancias de la sociedad civil, pueden y deben participar con iniciativas propias.

### 3.4.2. Los procedimientos

El aprendizaje de conceptos es imprescindible pero no suficiente. Los procedimientos son las herramientas que vehicu-

Cuadro 16. **La lógica del conocimiento**

<b>Percepción</b>	¿Qué imágenes recibimos del Sur / Norte? ¿Qué ideas provocan? ¿Cómo han sido creadas? ¿Qué intereses les motivan o justifican? ¿Qué grado de veracidad tienen? ¿Cómo contrastar?	Análisis de fotos, videos, películas, prensa, publicidad, informativos. Método comparativo. Datos, imágenes y símbolos. Construcción conocimiento reflexivo. Identificación de ideas previas.
<b>Reconocimiento</b>	¿Quiénes son? ¿Quiénes somos? ¿Cómo viven? ¿Cómo vivimos? ¿Qué desarrollo, justicia, equidad? ¿Por qué nos afecta a todos? ¿Tenemos capacidad de indignación? ¿Somos indiferentes a las injusticias y falta de solidaridad con otros pueblos, con el nuestro y con las generaciones venideras?	Descripción de distintas culturas y modelos de desarrollo socio-económico. Similitudes-diferencias Contradicciones del modelo de desarrollo hegemónico occidental. Responsabilidad en las desigualdades a nivel local y planetario.
<b>Racionalización</b>	Frente a una situación, nosotros y nosotras y otros pueblos, otras culturas: ¿Cómo percibimos, reaccionamos, justificamos, respondemos, denunciamos, actuamos?	Contraste de información, interpretación, de testimonios diversos o voces protagonistas de discursos contradictorios.

.../...

<sup>36</sup> Celorio, J.J. (1995): «La Educación para el Desarrollo». *Cuadernos Bakeaz*, n.º 9. Bilbao, Bakeaz. pag. 5.

.../...

<b>Explicación</b>	Causas de cada situación observada ¿Qué fenómenos, conflictos, consecuencias genera? ¿Quién se beneficia? ¿Qué obstáculos se presentan? ¿Qué cambios se precisan?	Estudio riguroso de un conflicto, dentro de un proceso histórico y de un marco global. Complejidad de estudio y análisis. Modificar preconceptos. Evitar las simplificaciones.
<b>Compromiso</b>	Posibilidades de cambios. Identificación de posibles sujetos y agentes de cambio. ¿Qué propuestas y acciones se llevan adelante? ¿Qué podemos hacer? ¿Cómo podemos participar?	Conocer las respuestas institucionales, asociativas o de redes sociales que permitan la participación individual en propuestas colectivas.

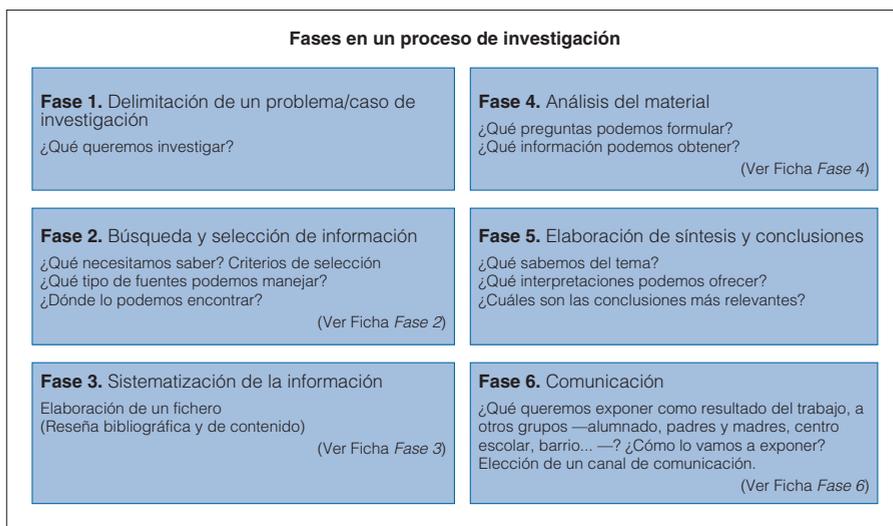
Fuente: ACSUR-Las Segovias, (1998). Adaptado.

lan y hacen posible la adquisición del conocimiento. Para poder tener criterios propios hay que alfabetizarse en técnicas y métodos que faciliten la construcción de conocimientos y al mismo tiempo sirvan para desarticular las ideas preconcebidas, los errores de información o de interpretación.

Estas tareas, no son sencillas y requieren métodos y procedimientos específicos para poner en crisis los argumentos, estereotipos e imágenes que falsean la realidad. El dominio de procedimientos posibilita el análisis e interpretación de fenómenos de una manera interdisciplinaria.

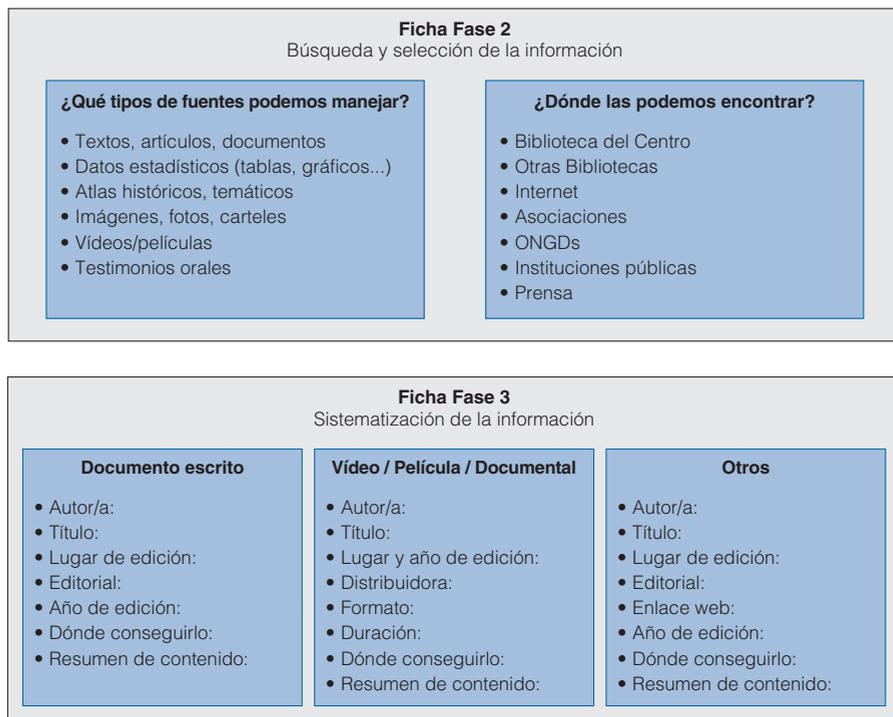
1. Formular hipótesis. Aprender a especular sobre la conexión de datos, plantear dudas, contradicciones, apuntar distintas descripciones de un fenómeno y las posibles explicaciones a sus incógnitas.
2. Documentarse. Aprender a reunir información sobre uno o varios aspectos de la realidad observada. Saber seleccionar fuentes y clasificarlas jerárquicamente según su valor demostrativo.
3. Analizar. Tener criterios para estudiar la documentación o una situación dada, situándolas en el contexto que le corresponda, descubriendo contradicciones, vacíos, coherencias, incoherencias. Aplicar métodos de análisis rigurosos, que es lo que permite la reformulación de hipótesis o la elaboración de conclusiones más atinadas.

**Gráfico 11. Procedimientos asociados a los procesos de investigación**



Fuente: Gema Celorio (1999).

**Gráfico 12. Selección y sistematización de la información**



Fuente: Gema Celorio (1999).

## Gráfico 13. Análisis de la información

<b>Ficha Fase 4.1</b> Análisis del material		
<p style="text-align: center;"><b>Lectura y análisis de fuentes escritas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura atenta del documento:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.ª lectura completa del texto.</li> <li>2.ª lectura para identificar conceptos y/o palabras nuevas. Búsqueda de significados.</li> <li>3.ª lectura para identificar y subrayar las ideas principales.</li> </ol> </li> <li>Elaboración de un mapa y/o esquema conceptual.</li> <li>Contraste con otros textos y recogida de distintas interpretaciones sobre el mismo tema.</li> <li>Elaboración de una estructura explicativa/comprendiva del problema que se esté trabajando:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>— Introducción (presentación del tema).</li> <li>— Descripción (datos y situaciones que ejemplifiquen).</li> <li>— Causas (contextualización histórica).</li> <li>— Consecuencias.</li> <li>— Conclusiones (interpretaciones explicativas; aportaciones propias).</li> </ul> </li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Lectura y análisis de fuentes estadísticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación del ámbito al que hace referencia el gráfico y/o estadística.</li> <li>Identificación de las variables (grupos por sexo/edad; países, sectores productivos...).</li> <li>Análisis estadístico (medias, curvas, valores máximos y mínimos, tendencias...).</li> <li>Comparación entre variables y/o entre diferentes estadísticas.</li> <li>Interpretación posible (causas, consecuencias, contexto histórico).</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Lectura y análisis de imágenes fijas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observación atenta de la imagen.</li> <li>Descripción (paisajes, fondos, personajes, ubicación, actividad, objetos, textos —si los hubiera—...).</li> <li>Interpretación (qué nos sugiere, qué creemos que representa, en qué contextos lo podemos situar, qué información nos aporta, grado de veracidad/falsedad de la realidad - estereotipos, prejuicios...).</li> <li>Ubicación de la imagen en un contexto más amplio (qué más conocemos sobre el tema; con qué otros aspectos relevantes de lo que estamos estudiando lo podemos relacionar).</li> </ul>

<b>Ficha Fase 4.2</b> Análisis del material																																			
<p style="text-align: center;"><b>Guión de análisis de publicidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tipo de producto:</li> <li>Marca:</li> <li>Destinatario/público al que se dirige:</li> <li>Protagonistas:</li> <li>Espacio: Exterior —describir—; Interior —describir—.</li> <li>Ámbito: Urbano, Rural, Norte, Sur, Sin adscripción.</li> </ul> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33%;"><i>• Qué vende</i></td> <td style="width: 33%;"><i>• Qué sugiere</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bajo precio</td> <td>Amistad</td> <td>Modernidad</td> </tr> <tr> <td>Calidad</td> <td>Posición social</td> <td>Elegancia/originalidad</td> </tr> <tr> <td>Facilidad de manejo</td> <td>Belleza</td> <td>Rebeldía</td> </tr> <tr> <td>Diversión</td> <td>Evasión/aventura</td> <td>Relajación</td> </tr> <tr> <td>Juventud</td> <td>Amor</td> <td>Diferenciarse de los demás</td> </tr> <tr> <td>Salud</td> <td>Seguridad</td> <td>Competición/triunfo</td> </tr> <tr> <td>Belleza</td> <td>Confort</td> <td>Contacto con la naturaleza</td> </tr> <tr> <td>Necesidad</td> <td>Erotismo</td> <td>Salud</td> </tr> <tr> <td>Placer</td> <td>Calor del hogar</td> <td>Alegria</td> </tr> <tr> <td>Eficacia</td> <td>Libertad</td> <td></td> </tr> </table>	<i>• Qué vende</i>	<i>• Qué sugiere</i>		Bajo precio	Amistad	Modernidad	Calidad	Posición social	Elegancia/originalidad	Facilidad de manejo	Belleza	Rebeldía	Diversión	Evasión/aventura	Relajación	Juventud	Amor	Diferenciarse de los demás	Salud	Seguridad	Competición/triunfo	Belleza	Confort	Contacto con la naturaleza	Necesidad	Erotismo	Salud	Placer	Calor del hogar	Alegria	Eficacia	Libertad		<p style="text-align: center;"><b>Guión de análisis de vídeo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Trabajo individual. Ver el vídeo completo para obtener una primera impresión del tema que plantea y de la forma en que lo representa.</li> <li>Volver a ver el vídeo, esta vez con más atención, haciendo uso del mando para detener la imagen y/o retroceder siempre que sea necesario y anotar en un papel:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulario desconocido, conceptos nuevos, referencias a espacios geográficos que debemos localizar, datos relevantes (fechas, nombres, cantidades,...).</li> <li>Ideas claves.</li> </ul> </li> <li>Con todo lo que hemos anotado, hacer un esquema en el que se refleja la estructura del vídeo (introducción del tema, ejemplos, explicaciones que se ofrecen, conclusiones a las que se llegan...).</li> <li>Reunirse en pequeño grupo. Contrastar lo que cada persona haya anotado en cada una de las fases anteriores. Elaborar un esquema conjunto.</li> <li>Puesta en común de todos los grupos —si procede— y reestructuración final del esquema para incluir elementos nuevos.</li> </ol>	
<i>• Qué vende</i>	<i>• Qué sugiere</i>																																		
Bajo precio	Amistad	Modernidad																																	
Calidad	Posición social	Elegancia/originalidad																																	
Facilidad de manejo	Belleza	Rebeldía																																	
Diversión	Evasión/aventura	Relajación																																	
Juventud	Amor	Diferenciarse de los demás																																	
Salud	Seguridad	Competición/triunfo																																	
Belleza	Confort	Contacto con la naturaleza																																	
Necesidad	Erotismo	Salud																																	
Placer	Calor del hogar	Alegria																																	
Eficacia	Libertad																																		

Fuente: Gema Celorio (1999).

- Comunicar conclusiones. Elegir el sistema de comunicación para presentar los resultados de la investigación. Sopesar el valor del análisis realizado y expresar entonces opiniones fundamentadas. Contrastar y debatir con otras personas tanto la información como los modelos interpretativos utilizados y los argumentos explicativos que sostienen las conclusiones alcanzadas.

Gráfico 14. **La comunicación del trabajo**

Ficha Fase 6 Comunicación						
Canal	Dossier	Murales	Prensa Escolar	Exposiciones	Vídeo	Teatro
<b>Ventajas</b>	Sencillo de realizar. Fácil distribución a otros grupos.	Visibilidad. Imagen más texto.	Aprendizaje estilo periodístico. Además de al centro llega a padres y madres.	Combina medio visual y oral. Puede tener carácter itinerante.	Motivador. Aprendizaje de un nuevo lenguaje de comunicación. Fácil distribución.	Lenguaje literario y artístico. Trabajo interdisciplinar (lengua y literatura, plástica, ed. física...).
<b>Objetivos</b>	Confeccionar un documento que recoja el informe de investigación.	Destacar de forma visual los aspectos más relevantes de la investigación.	Entresacar un aspecto de la investigación y presentarlo en algunas de las modalidades propias del medio (noticia editorial, artículo de opinión...).	Estructurar el trabajo de investigación y combinar distintos soportes para su presentación (textos, fotos, mapas, gráficos...). Elaborar un guía para las visitas guiadas.	Registrar en imágenes las diferentes fases del proceso de investigación seguido en el aula.	Dramatizar algún aspecto del tema trabajado.
<b>Material</b>	Además del habitual, ordenador, impresora, fotocopiadora.	Cartulinas de colores, rotuladores, tijeras, pegamento, cello, chinchetas...	Ordenador, impresora, fotocopiadora	Paneles expositores, imágenes, cartulinas, ordenador, impresora, fotocopiadora. Guía para las visitas.	Cámara de vídeo, magnetoscopio, cintas de vídeo, monitor, focos, mesa de mezclas, equipos de sonido, cd-s...	Salón de actos o similar. Cartón y telas para los decorados. Vestuario. Focos. Sonido.
<b>Tareas Grupo</b>	Selección del material. Redacción. Transcripción. Maquetación. Edición.	Selección de los temas relevantes. Selección de imágenes, prensa, gráficos. Redacción de textos cortos y títulos. Montaje.	Selección del tema. Redacción. Maquetación. Edición. Distribución.	Confección de los paneles. Búsqueda de sala de exposición y petición de permisos. Elaboración del guía para la visita guiada.	Elaboración del guía técnico y narrativo de vídeo. Selección de música, imágenes y narración. Filmación. Montaje. Edición.	Elección del tema. Elaboración del guía. Selección de personajes. Confección del decorado. Distribución de tareas (Dirección, actores y actrices, vestuario, luz...) Ensayos, representación.

Fuente: Gema Celorio (1999).

### 3.4.3. Los valores

Aprender a aplicar correctamente estos procedimientos o explorar los conceptos son etapas que están al servicio de un nuevo marco de valores, críticos y comprometidos que facultan a las personas y colectivos para la participación responsable en la transformación de la sociedad.

Los valores sociales e individuales sólidos, condicionan las nuevas actitudes necesarias para impulsar y justificar las distintas formas de participación en acciones para el cambio, relacionados con la solidaridad y la justicia social. Es la enseñanza de la colaboración con los demás, la indignación frente a las injusticias, en suma: la ética de la cooperación.

Esos elementos actitudinales son:

- *Autoestima*. Niños, niñas, personas jóvenes y adultas, deben reafirmarse en la construcción de su personalidad estimando su medio familiar y socio-cultural, para vincular lo individual y lo social. También el personal docente debe partir de la valoración de la persona o grupo al que se dirige.
- *Equidad*. Promover la capacidad de participación y decisión para colectivos y personas superando las desigualdades de sexo-género, etnia, clase, religión... Impulsar el reconocimiento y defensa de los Derechos Humanos políticos, económicos, sociales y culturales.
- *Justicia*. Luchar por la igualdad y en contra de cualquier discriminación de la diversidad (cultura, sexo, religión, edad, etc). Promover el respeto y la defensa de la diversidad. Reconocer y oponerse a estereotipos y prejuicios. Alentar la convivencia pacífica y el intercambio entre la multitud de culturas, religiones, nacionalidades que comparten un mismo espacio geográfico.
- *Solidaridad*. Actitud consciente y volitiva que supone la disposición de actuar en apoyo de individuos, organizaciones o sociedades que se enfrentan a situaciones injustas que se quieren modificar, sintiendo que nos afectan e implican. Significa comprender los factores de la injusticia estructural e implicarse en acciones destinadas a combatirlos.

Entre las orientaciones metodológicas por las que habitualmente se opta para potenciar el desarrollo de valores, se pueden destacar tres:

#### 1. El enfoque informativo

El enfoque informativo supone que con abundante información bibliográfica o documentación y las aportaciones del profesorado experto es suficiente para que el público, cualquiera que sea, sea capaz de analizar, comprender, elaborar su propio pensamiento y tomar decisiones al respecto. Es el esquema clásico que confunde formación con información. Es un método que no ofrece los elementos indispensables para aprender a interpretar, por lo que no asegura que se haya construido nuevo conocimiento ni que se haya mejorado la comprensión de los fenómenos estudiados.

## 2. El enfoque socio-afectivo

El enfoque socio-afectivo intentó mejorar la situación anterior, ofreciendo un mínimo de información y de interpretación, para poner el acento en la participación y en la reconstrucción vivencial de situaciones, mediante dramatizaciones, juegos de roles y otros recursos que generaran empatía del grupo con la situación presentada. Es verdad que algunas experiencias directas, aunque sean simulaciones, acercan a las personas a la comprensión directa de los sucesos ocurridos en otras partes. Simular el restaurante del mundo, o las relaciones financieras entre países pobres y ricos y el Banco Mundial, puede ser entretenido, útil y esclarecedor. Sin embargo, se corre el riesgo de que se convierta en una propuesta activa que acaba en sí misma. La participación y el juego desvinculado de la información y la reflexión necesarias quedan reducidas a un método ligero, lúdico. Estas características son muy interesantes para el aprendizaje pero, necesitan el complemento de la profundización en la dimensión política, económica o ética de los fenómenos tratados.

## 3. El enfoque valorativo comportamental

El enfoque valorativo comportamental implica la combinación de los anteriores y algunos elementos propios. Se parte de las ideas previas, de las percepciones que tenga nuestro público para luego ofrecerle información suficiente y pautas de análisis para que vayan adquiriendo criterios propios. Para ejemplificar lo estudiado se puede recurrir a juegos o técnicas que sirvan para simular problemas, resaltar dudas y contradicciones a resolver en una valoración crítica, mediante debates e intercambios de ideas. Una vez recorrido éste camino se ofrecen propuestas de acción para que el grupo no se quede frustrado por un conocimiento teórico que no tiene aplicación. Como la premisa fundamental de este enfoque es que el conocimiento es un producto social se procura que el propio proceso (lo comportamental) se base en la participación, la responsabilidad tanto de individuos como del grupo<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Ver ACSUR-Las Segovias, (1998): *Guía de Educación para el Desarrollo. Y tú... ¿Cómo lo ves?* Madrid, Los Libros de la Catarata.

En conjunto esto significa que la pedagogía de la E.D. implica:

1. Partir de un enfoque «Global». Analizar los diferentes aspectos de la realidad desde una dimensión amplia que relacione distintos elementos de la realidad estableciendo nexos entre las coyunturas locales y el marco internacional.
2. Facilitar la capacidad crítica. La E.D. promueve la capacidad crítica mediante el contraste de distintas informaciones y la interpretación de ellas desde una perspectiva interdisciplinaria. La documentación y el análisis son la base que permite formular opiniones o diagnósticos elaborados sobre un fenómeno dado para evitar las explicaciones simplistas y/o eurocéntricas.
3. Intervención participativa. Siguiendo las premisas de la educación popular o de la investigación acción participativa, el individuo debe involucrarse en su propia formación aprendiendo a documentarse, a contrastar opiniones, a analizar contextos y a proponer posibles formas de intervención.

### **3.5. LAS ACCIONES DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO**

En los comienzos de la E.D., ya existía una gama de acciones bastante diferenciada aunque tan variada como la actual. En la revista «Ideas en Acción» de la FAO (n.º 156, 1984), Jorgen Lissner exponía las acciones más apropiadas para impulsar la E.D. en los países nórdicos. Todas las propuestas partían de elementos familiares para las sociedades industrializadas. Así, el acercamiento a otras realidades no significaba un salto a lo desconocido. Sabiendo que la gente se centraba en sus preocupaciones locales y que era difícil interesarla en cuestiones aparentemente lejanas, se intentaba atraer su atención hablando, por ejemplo, a cada uno de los sectores profesionales sobre sus homólogos de otros países, que utilizaban otras técnicas.

La Educación para el Desarrollo cuando tomaba como eje el ámbito laboral proponía tomar un mismo sector productivo y comparar sus técnicas, inconvenientes y logros en sociedades del Norte y del Sur.

Otro tipo de acciones recurrían a lo más cotidiano. Tratando de concienciar a la población sobre las relaciones

Norte-Sur, a través de los múltiples productos de consumo que provenían de los países del Sur como el té, el chocolate, el café, el azúcar, las frutas tropicales, o también de las materias primas necesarias para la industria del automóvil como el cobre, el acero o el petróleo.

Estas y otras muchas ideas se han sumado para dar un nutrido catálogo de acciones de E.D. posibles, con largos años de experimentación práctica y de contrastado impacto en los grupos objetivo.

### 3.5.1. Tipología de acciones

A continuación se presenta una tipología de las acciones de Educación para el Desarrollo<sup>38</sup> más comunes que se llevan a cabo en el ámbito formal y no formal, siendo muy complejo diferenciar las que se emprenden en un ámbito o en otro, pues son habituales los proyectos y programas que incluyen actividades en ambos. Otro motivo de dificultad para parcelar actividades de E.D. en uno u otro ámbito, es que los temas que se abordan en el marco de la Educación para el Desarrollo trascienden el marco escolar y tienen implicaciones para con otros actores como las asociaciones, ayuntamientos, consejos de la juventud, movimientos de renovación pedagógica, entre otros, la mayoría de ellos pertenecientes al ámbito no formal. De este modo, en algunos casos, actividades consideradas como acciones de Educación para el Desarrollo comparten enfoque con otro tipo de estrategias como la Sensibilización Social o la Investigación en Desarrollo.

No obstante, es importante señalar el hecho de que cualquier tipo de actividades de las aquí enumeradas sólo pueden considerarse de «Educación al Desarrollo» si se encuentran enmarcadas en un programa educativo.

En algunas ocasiones puede parecer que actividades como las campañas de sensibilización son propias del trabajo dirigido al gran público. Sin embargo, muchas veces han servido para abordar un tema extracurricular y darle entrada en el mundo escolar. Del mismo modo, mapas, videos, material didáctico generalmente elaborado para centros escolares pueden tener aplicación en la formación de juventud o voluntariado.

---

<sup>38</sup> Esta clasificación, con ligeras modificaciones, ha sido tomada de Baselga y Ferrero (1999 y 2000).

**Cuadro 17. Tipología de acciones de Educación para el Desarrollo**

<b>Programas de Educación para el Desarrollo en centros educativos y universidades</b>
Diferentes estrategias en el ámbito formal: la E.D. como eje transversal, la E.D. desde un área curricular (Ciencias Sociales, Filosofía o las tutorías), la E.D. como proyecto educativo de centro, que organiza el currículum (se formulan desde todas las áreas curriculares y no sólo desde las Ciencias Sociales) y, desde la perspectiva universitaria, asignaturas que siguen esta metodología pedagógica.
<b>Cursos de formación convalidados por el MEC o Consejerías de Educación</b>
Formación dirigida al profesorado como parte de su propuesta educativa. Se realizan en colaboración con los Centros de Profesores y Recursos o bien a iniciativa de un grupo de profesores que lo solicitan.
<b>Cursos, talleres, seminarios, charlas</b>
Actividades formativas dirigidas al ámbito formal y no formal que abordan la Educación para el Desarrollo desde distintas perspectivas, como un instrumento para llevar a cabo un programa posterior en sus ámbitos respectivos. Son organizados por agentes muy diversos, especialmente movimientos sociales, aunque también existen algunas experiencias promovidas por entidades públicas. Las metodologías son muy participativas e innovadoras y se observa una búsqueda de «recetas prácticas» que se puedan aplicar posteriormente con facilidad.
<b>Jornadas y congresos</b>
Debate, análisis y discusión sobre los aspectos relacionados con el desarrollo en general, o con la Educación para el Desarrollo en particular.
<b>Publicaciones y material didáctico</b>
La producción de materiales ha ido adquiriendo gran importancia a lo largo del tiempo. Pueden distinguirse diferentes tipos de tipos de material: obras de referencia clave sobre el desarrollo (anuarios, análisis sobre temas concretos), libros sobre Educación para el Desarrollo como objeto de estudio, material didáctico con propuestas para trabajar con grupos, material para los medios de comunicación (anuncios y publicidad), son los más significativos. Videos, CD-Rom, material multimedia, Internet.
<b>Campañas</b>
Las campañas de sensibilización tienen por objetivo llamar la atención sobre un tema concreto o realizar presión política. Pueden versar sobre un tema concreto o sobre varios temas; pueden ser a corto, medio o largo plazo. Entre las estrategias que utilizan pueden mencionarse: la difusión en periódicos, televisión y radio; la elaboración de materiales: folletos, libros, revistas, unidades didácticas; la realización de jornadas, mesas redondas, ruedas de prensa; la redacción de un manifiesto y recogida de firmas; la realización de concentraciones o manifestaciones, etc.
.../...

.../...

### **Apoyo a Centros de Documentación y Recursos. Investigación y estudios**

Desde los Centros de Documentación y Recursos y desde las Universidades se ofrece apoyo y asesoría a estudiantes, profesores, en aspectos relacionados con la Educación para el Desarrollo. Se realizan dossiers temáticos, recopilación de prensa, realización de estudios e investigaciones, y son referencia clave para el investigador y el educador. Multimedia y páginas web especializadas en E.D. o en la mayoría de los temas del desarrollo.

### **Exposiciones**

Exposiciones estables o itinerantes: paneles con texto, fotografías, material explicativo de la propia exposición. Exposiciones vivientes, que reproducen espacios o situaciones del Sur. Exposiciones interactivas, que plantean preguntas y actividades a los que las visitan.

### **Viajes de solidaridad y turismo solidario**

Viajes que se realizan en el marco de un programa formativo más amplio: hermanamiento entre escuelas, proyectos de intercambio, visitas a países del Sur, promovidas en muchos casos por ONGDs.

### **Actividades artísticas**

Aproximación a las cuestiones del desarrollo en colaboración con profesionales del mundo artístico. Festivales. músicas, discos, teatro, películas, videos, multimedia.

### **Hermanamientos**

Se trata de establecer lazos con homólogos de otros países. Puede tratarse de vínculos entre ayuntamientos, escuelas, sindicatos, asociaciones civiles o religiosas del Norte y del Sur.

### **Comercio Justo**

Es una actividad bastante desarrollada. Existen tiendas de Comercio Justo en toda Europa. Comercializan productos alimenticios, ropa y artesanías producidas en el Sur, con salarios dignos, sin explotación, cuyos beneficios sociales y productivos revierten en la comunidad.

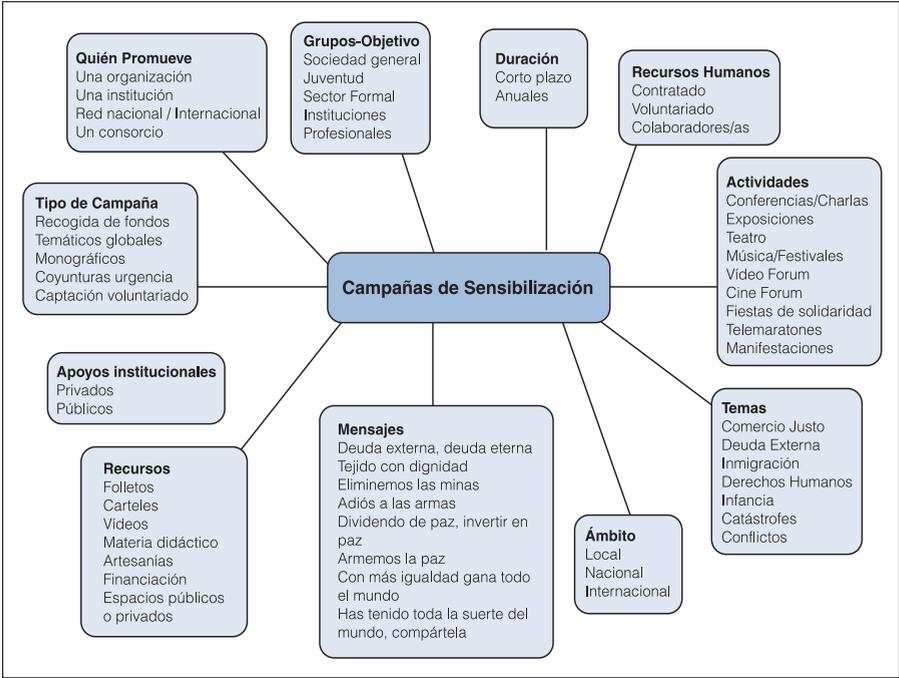
*Fuente: Baselga, Pilar; Ferrero, Gabriel (coord.) (2000).*

#### **3.5.1.1. Campañas**

Tradicionalmente las campañas han sido de sensibilización, concienciación, recogida de fondos, teniendo por objetivo la divulgación de las relaciones Norte-Sur en general o, lo más común, focalizando las actividades programadas y la información sobre un tema, un país, una región o un grupo social o cultural específico. Tal como se señalara anteriormente, si se trata de actividades a corto plazo para sensi-

bilizar u obtener fondos del gran público apelando a la divulgación de situaciones extremas o de catástrofes no podemos considerarlas E.D. En muchos casos incluso pueden contradecir las premisas éticas fundamentales recogidas en el código de imágenes y de conducta de las ONGD.

Gráfico 15. Tipología de campañas de sensibilización



Fuente: Gema Celorio (2000).

Sin embargo, muchas campañas abren el debate o denuncian una realidad prolongando su mensaje en actividades de formación, denuncia, lobbying, presión política, que implica la participación de los grupos objetivo en una parte o en el conjunto de las acciones. Esta voluntad de participación para la transformación social, requiere como mínimo la divulgación, el consenso y la organización para que la implicación de las personas sea posible. En este caso, las campañas son E.D. sin lugar a dudas. Ha habido muchas campañas emblemáticas como las sostenidas contra la explotación infantil, las minas antipersonales, o a favor de la transparencia en el comercio de armas, la reclamación del 0,7% para la solidaridad con naciones empobrecidas o la condonación de la deuda externa, obstáculo primordial para el desarrollo humano del Sur.

### 3.5.1.2. **Exposiciones**

Al igual que las campañas las exposiciones pueden tener como foco un tema coyuntural muy específico o abordar aspectos globales como desarrollo, consumo, crisis ecológica, derechos humanos, feminización de la pobreza, conflictos bélicos u otros aspectos del desarrollo y de las relaciones Norte-Sur.

Las exposiciones, normalmente, compuestas de fotografías, gráficos, objetos y paneles explicativos pueden tener otras características importantes: pueden ser exposiciones fijas, se montan en un sólo lugar al que acuden visitantes; o bien, ser itinerantes, es decir que es la exposición la que va en busca del público.

Pueden ser meramente informativas sin que haya mediación entre la persona que observa y el material expuesto. Pueden ser formativas si existe una persona que guía al grupo visitante o un material explicativo complementario que oriente el recorrido o que permita profundizar el tema fuera de la exposición. También pueden ser interactivas cuando quienes acuden a la exposición tienen que obtener respuestas manipulando objetos o incorporarse a un recorrido escénico en el que se convierten en protagonistas esenciales.

En ocasiones, son estudiantes de primaria, secundaria, universidad o integrantes de asociaciones juveniles quienes elaboran una exposición como elemento final de un trabajo. Es una manera de culminar el estudio, el análisis y las conclusiones de su aprendizaje en una síntesis, y en un acto de comunicación y difusión de su esfuerzo.

### 3.5.1.3. **Viajes de solidaridad**

Los viajes de solidaridad organizados por ONGD, asociaciones juveniles o instituciones de cooperación o juventud tienen dos objetivos principales: por una parte, sensibilizar, concienciar y formar en la práctica de la solidaridad a gente joven de los países desarrollados; y por otra, dar cauce a esa fuente de energía solidaria para que en cortos períodos de tiempo, generalmente vacacionales, los grupos organizados contribuyan con su esfuerzo o con su conocimiento profesional al desarrollo de algunos proyectos de cooperación en el Sur.

Estos viajes son interesantes si cuentan con un período de preparación previa, con pautas de trabajo y de permanencia consensuadas con las contrapartes del Sur, y, final-

mente, si sirven para que después del viaje continúe la reflexión, el estudio o la colaboración directa en la solidaridad. En caso contrario, pueden terminar afianzando prejuicios entre quienes participan en estas actividades, desconfianzas y resentimientos en el Sur y retrasos en los proyectos.

Es un tipo de actividad que requiere mucha planificación, buena formación, objetivos claros y seguimiento exhaustivo por parte de las personas responsables del intercambio, tanto las del Norte como las del Sur.

#### 3.5.1.4. *Actividades artísticas*

Todas las actividades artísticas suelen ser portadoras de cultura, de símbolos, de reflexiones sobre ética, estética y ritos sociales impugnados o compartidos. En esta medida son elementos potencialmente extraordinarios para hacer E.D.

Los más comunes y multitudinarios han sido los conciertos. En general, se ha tratado de música popular que bajo un lema de solidaridad ha reunido a un público numeroso y han servido para la recaudación de fondos destinados, por ejemplo a paliar situaciones de catástrofe. Con estas características no entrarían en la categoría de actividades de Educación para el Desarrollo.

Sin embargo, conciertos en los que actúan artistas de distintas culturas, que tienen espacio dentro de un programa educativo más amplio, por ejemplo, en el que existe la posibilidad de conocer ritmos e instrumentos de distintas culturas, realizar comparaciones en historia de la música, sí podrían ser considerados E.D. Además resultan muy atractivos para distintos sectores y podrían constituirse en un excelente vía de empatía, aprecio y solidaridad entre el Norte y el Sur.

Menos espectaculares pero más educativos resultan el teatro, las semanas culturales, los ciclos de cine, vídeo-forums, arte, literatura, religión o mitologías comparadas, cuentacuentos, etc. En todos ellos es importante que el tema tratado se vincule al desarrollo o a la cooperación solidaria local o internacional. Debe existir un trabajo previo sobre el tema tratado y trabajos posteriores para analizar contenidos, recursos y mensajes de la propia obra. De esta forma, se puede abordar con mayor profundidad y de forma sistemática, los temas que se plantean en estos trabajos artísticos. Resultan elementos novedosos y atractivos para las prácticas de E.D.

#### 3.5.1.5. **Documentación**

Reunir en centros de documentación, o localizar en bibliotecas y en páginas web información especializada bien sobre las temáticas a tratar, bien en los métodos de comunicación o de enseñanza aprendizaje, significa crear una base sólida y permanente para el ejercicio de la investigación, la denuncia, las propuestas alternativas, los intercambios de conocimientos. Contar con centros de información y recursos no sólo enriquece la Educación para el Desarrollo sino que le otorga mayor valor académico y social.

#### 3.5.1.6. **Publicaciones**

La E.D. ha tenido entre sus acciones más estables y permanentes la publicación de libros, artículos, revistas, cómics, videos, guías didácticas, manuales que han servido de apoyo a las programaciones educativas.

Tanto para el nivel informativo como para desarrollar actividades concretas se precisan recursos materiales bien elaborados que respondan a las necesidades de docentes y estudiantes. Hoy, estos materiales han ampliado sus modalidades de publicación con las nuevas tecnologías. Materiales multimedia que permiten un cierto grado de interactividad en el aprendizaje, serían un ejemplo. Igualmente, a través de internet se puede acceder a información de calidad (a condición de que se hayan establecido buenas condiciones de búsqueda y se cuente con criterios de selección establecidos); algunos portales y páginas web actúan como centros de recursos virtuales en los que resulta sencillo acceder a bibliografía especializada o a recursos didácticos clasificados por edades, enfoques y temas.

#### 3.5.1.7. **Jornadas y Congresos**

Las Jornadas y Congresos tienen por objetivo promover el debate, el análisis y discusión sobre aspectos relacionados con el desarrollo en general, y sus vínculos con estrategias de divulgación, concienciación, formación y vías de participación social, es decir, con la Educación para el Desarrollo. También han estado al servicio de la promoción de la E.D. como área de trabajo.

Estos encuentros pueden tener carácter local, nacional o internacional. Pueden inscribirse tanto en el terreno de la solidaridad, la paz, los derechos humanos y la cooperación, como en el terreno estrictamente pedagógico y didáctico. Se tienen

en cuenta algunos contenidos propios del desarrollo o de las relaciones internacionales para intercambiar propuestas metodológicas sobre cómo transmitir esos contenidos a distintos sectores de edad, y sobre los instrumentos o materiales existentes que indican la necesidad o no de crear nuevos materiales al servicio de un nuevo temario o de nuevos receptores.

#### 3.5.1.8. ***Seminarios, talleres, charlas, mesas redondas***

Actividades como seminarios, talleres, charlas o mesas redondas son por definición actividades a corto plazo. Se las considera parte de la E.D. cuando sirven a una estrategia de análisis, concienciación o formación que trasciende los límites de la actividad puntual. Cuando no se inscriben en ningún marco de acción concebido a medio o largo plazo, se las puede considerar actividades de sensibilización.

De entre ellas, seminarios y talleres implican una voluntad pedagógica y unos objetivos de estudio y profundización temática o metodológica que las convierten en estrategias de E.D. aún cuando su duración temporal oscile entre el corto y el medio plazo. Muchas de las formaciones de docentes, de extensión universitaria, de preparación del voluntariado, de juventud o de cooperantes, se realizan generalmente siguiendo el formato de talleres o seminarios. Las ONGD, las coordinadoras de ONGD, los movimientos sociales, los sindicatos, las asociaciones universitarias o de juventud, los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) e instituciones como universidades, ayuntamientos, consejerías o ministerios son los grupos que más promueven este tipo de actividades.

#### 3.5.1.9. ***Hermanamientos***

Los vínculos formales entre dos colectivos del mismo sector pero uno del Norte y otro del Sur, son una forma de establecer un interés constante y un fuerte lazo afectivo además de mejorar la eficacia de envíos, intercambios, ayudas materiales o técnicas. En el caso de las escuelas, suele funcionar bien cuando al menos los/las docentes visitan mutuamente el lugar, la escuela con la que se han hermanado. En muchos casos sirven para el envío de útiles escolares, para el intercambio de experiencias, o para que los niños y niñas de ambas escuelas establezcan contactos directos —desde la tradicional carta hasta la videoconferencia, si ello es posible—. El profesorado, además, puede realizar proyectos de investigación sobre diferentes estilos de actuación docente, que suelen ser muy enriquecedores para su actualización metodológica.

Los estrechos lazos entre ayuntamientos del Norte y del Sur, tienen muchas ventajas y suelen ser bastante estables en el tiempo. Multiplica las actividades de uno y otro lado para dar a conocer la identidad y el tipo de colaboraciones con la ciudad hermanada. Si las labores divulgativas están bien planteadas crean un sentimiento generalizado de proximidad y aumentan sensiblemente la participación ciudadana en las acciones solidarias relacionadas.

#### 3.5.1.10. **Comercio Justo**

En principio se trata de crear redes alternativas para algunos productos generados en los países del Sur y que se comercializan en todo el mundo, especialmente en el Norte. Este comercio no sólo crea un circuito económico diferente sino que es una fuente de denuncia sobre las condiciones de explotación y una muestra de justicia laboral internacional, ya que las condiciones del comercio justo implican salario justo, condiciones laborales dignas, equidad entre hombres y mujeres, protección de la infancia, cumplimiento de los derechos laborales, distribución de las ganancias entre las comunidades productoras, etc. Producen mejoras evidentes en el Sur, aunque como corriente comercial no sea una competencia real para las grandes corporaciones. Estas no temen al volumen de intercambios generados sino a las denuncias de las condiciones de explotación con las que operan en el Sur para obtener mayores beneficios ya que, de hecho, otro objetivo importante de las actividades de Comercio Justo, en nuestro entorno, es propiciar foros de sensibilización, debate y denuncia.

#### 3.5.2. **Los ejes temáticos**

Como se ha visto, tratar las relaciones humanas en un marco internacional, de influencias mutuas a nivel mundial, —cuyos impactos se ramifican en cuestiones económicas, políticas, militares, culturales, religiosas, sociales...—, hace que el campo de conocimiento sobre el que puede incidir la sensibilización sea enormemente amplio.

En el estudio «Una mirada hacia el futuro»<sup>39</sup> presentado por la Coordinadora estatal de ONGD en Mayo del 2000 se

---

<sup>39</sup> El informe completo disponible en [http://www.risolidaria.org.es/canales/canal\\_congde/pdf/Tema12.pdf](http://www.risolidaria.org.es/canales/canal_congde/pdf/Tema12.pdf)

exponía una relación de los temas de E.D. que las propias ONGD consideran prioritarias en el Estado español y en sus Comunidades Autónomas.

**Cuadro 18. Temas prioritarios de E.D. (ONGD del Estado español)**

Temas prioritarios E.D.	ONGD
Articulación proyectos de cooperación y E.D./Cooperación al Desarrollo.	46%
Trabajo desde enfoques específicos (ámbito sanitario, deuda externa, ecología, género, derechos humanos).	43%
Vinculación problemática del Sur con exclusión Norte/interculturalidad/emigración/org. Sociales/colectivos marginales.	32%
Formación integral/valores de solidaridad, justicia.	29%
Actividades E.D. circunscritas al ámbito de Educación Formal (educación para la paz, ciudadanía, educar en los colegios, universidad, profesorado...).	25%
Comercio justo/Consumo responsable.	14%
Relaciones N-S/Globalización.	14%
Información, documentación.	11%
Relación estrecha entre nuestras actividades cotidianas y lo que sucede en el mundo/Habilidades y destrezas E.D.	7%
Voluntariado.	7%
Otras.	21%

*Fuente:* Pino, Esther.; De la Fuente, Chus; Ferrándiz, José Luis; Gago, Angela (2000).

Las primeras opciones de cada caso, estatal y autonómico, están enunciadas con nombres diferentes y sin embargo sus objetivos son semejantes. Nos hablan de la necesidad de vincular la Cooperación y la E.D. o lo que es casi igual, dar a conocer los trabajos de las ONGD en la cooperación.

En conjunto, haciendo referencia a las ONGD entrevistadas, la mayoría expresa que cualquier tema es válido para hacer E.D. si desvela su realidad profunda, sus contradicciones; si se aprovechan hechos coyunturales para informar qué ha sucedido reflexionar sobre cómo, por qué o en beneficio de quién ha ocurrido.

**Cuadro 19. Temas prioritarios de E.D. (ONGD Comunidades Autónomas)**

Temas prioritarios E.D.	CC.AA.
Acercar las ONGD a la gente.	50%
Trabajo desde enfoques específicos (ámbito sanitario, deuda externa, ecología, género, derechos humanos).	33%
Relaciones N-S/Globalización.	33%
Información, documentación.	33%
Formación integral/valores de solidaridad, justicia.	17%
Actividades E.D. circunscritas al ámbito de Educación Formal (educación para la paz, ciudadanía, educar en los colegios, universidad, profesorado...).	17%
Relación estrecha entre nuestras actividades cotidianas y lo que sucede en el mundo/Habilidades y destrezas E.D.	17%
Voluntariado.	17%
Otras.	17%

(NOTA: El orden de los porcentajes responde a las jerarquías de las opciones más votadas. Por eso la suma no es igual a 100%).

*Fuente:* Pino, Esther.; De la Fuente, Chus; Ferrándiz, José Luis; Gago, Angela (2000).

### 3.6. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La pedagogía general nos habla de aspectos teóricos, de los grandes objetivos o finalidades de la E.D., pero al igual que todas las grandes declaraciones de principios, corren el riesgo de quedar vacías de contenidos si no se ofrecen los elementos instrumentales o metodológicos que permitan la puesta en práctica de los principios, los tipos de acciones y los modos de hacerlas efectivas según las características de los grupos destinatarios de las mismas.

En otras palabras, decimos que hay que preparar a la gente, educarla, capacitarla para que sea activa defensora del Desarrollo Humano pero no se ha dicho cómo iniciar ese camino. Necesitamos hablar de la didáctica de la E.D. No puede ser lo mismo tener como interlocutores a niños y niñas de seis años de edad que adolescentes o personas adultas.

El primer elemento a tener en cuenta es el tema que estamos tratando; inmediatamente después surge la cuestión del mensaje que queremos hacer llegar, luego la decisión acerca de cuál va a ser el medio utilizado para hacer llegar el mensaje y finalmente cómo adecuarlo a los conocimientos y a los oídos del grupo o individuo receptor.

Educar con este enfoque al alumnado de infantil y primaria consiste en ponerlos al tanto de que el mundo es mucho mayor que «su» mundo familiar o escolar. Sólo se pretende que vean con naturalidad y que disfruten sabiendo que hay niños y niñas idénticos a ellas o a ellos mismos, que juegan, bailan, cantan, se disfrazan y estudian, pero cuyo estilo de vida es diferente por sus casas, sus vestidos, sus comidas, el clima, etc.

Muchas veces, se apela a la mirada de las personas adultas y se hace uso y abuso de mensajes catastrofistas que sólo provocan tristeza, dolor, culpabilidad. Esto no quiere decir que haya que ocultar o eludir los aspectos trágicos de la realidad sino que debe tratarse con delicadeza, acompañarlos de contexto y de pacientes explicaciones.

Además hay que presentar los otros aspectos de la realidad donde no sólo existe lo «extraordinario» sino también lo cotidiano que da lugar al humor, al afecto, al estudio, al trabajo, a las relaciones de amistad, de parentesco que se dan en todas las sociedades y que quedan ocultas por los sucesos trágicos que dividen a la humanidad en víctimas y verdugos.

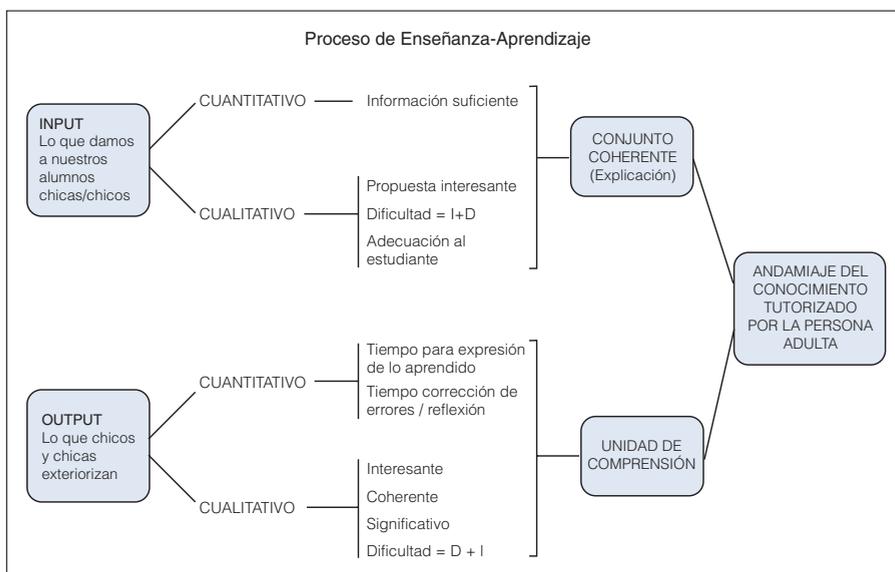
Incluso con adolescentes y personas adultas con los que se puede profundizar en cuestiones de economía internacional, derechos humanos, catástrofes políticas o naturales es necesaria la cautela. Es muy común construir discursos abundando en datos que nadie es capaz de asimilar, con terminología demasiado específica de la que ignoran su significado, o le dan un sentido diferente del que adquiere en temas de solidaridad o desarrollo. Todo esto sumado a la apabullante casuística de desastres puede generar efectos contrarios a los deseados.

No se trata de maquillar la realidad sino de distinguir distintos niveles de información y análisis. El discurso que incide sólo en los aspectos más problemáticos puede generar la idea de que «todo está mal, cambiar es imposible», otro demasiado idílico o que oculte las causas y los efectos del mal

desarrollo podría dar la idea de que «todo está bien, cambiar es innecesario». Ambos extremos sólo sirven para ocultar y no para desvelar la realidad, que como ya hemos insistido muchas veces, es compleja.

Aunque el siguiente esquema tiene origen en la lingüística y en la psicodidáctica, destaca aspectos fundamentales para la buena práctica de cualquier actividad formadora, ya que subraya que en cualquier tipo de acción pedagógica no se puede ignorar la situación de la persona receptora, que la información debe ser buena y suficiente, esto es, ni confusa ni abrumadora.

Gráfico 16. Pautas para los procesos de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Miguel Argibay (basado en Brunner, Krashen, Karmiloff) (2001).

Las dificultades del tema deben presentarse según el nivel de comprensión del grupo objetivo y debe tener una dificultad algo mayor de lo que ya sabe el grupo, para que incremente sus conocimientos, pero no tan compleja que no la pueda asimilar. Tanto el tema como la forma de presentarlo deben provocar interés, y se debe comprobar el grado de adquisición de conocimientos, permitiendo al grupo plantear sus dudas, exponer lo que ha aprendido o lo que puede aportar de nuevo en datos o reflexión, para lograr un aprendizaje significativo que como escribía J. Bruner (1988) es «...hacer que el conocimiento obtenido pueda ser aplica-

do en el pensamiento más allá de la situación en la que ha ocurrido el aprendizaje».

Para adecuar lo más posible las propuestas de enseñanza a las necesidades y capacidades de aprendizaje habría que considerar algunas preguntas básicas:

¿Hemos elegido un tema de interés para nuestro grupo o para nuestro público?, ¿Qué deseamos transmitir?, ¿Qué deseamos que aprendan?, ¿Cómo les hacemos participar en el proceso?, ¿Qué información les proporcionamos?, ¿Les permitimos explicitar dudas?, ¿Dejamos un espacio para el debate?, ¿Tienen oportunidad para exponer sus conocimientos y conclusiones?, ¿Hacemos síntesis que incorporan y sistematizan sus aportes?, ¿Cómo reorientamos el conjunto del proceso?

Cuando se logra armonizar el conjunto de elementos del *in-put* y del *out-put*, se plantea la siguiente fase que consiste en saber cómo ordenar y secuenciar estos elementos para mantener el interés, la curiosidad y al mismo tiempo, asentar cada uno de los nuevos contenidos, habilidades o conceptos aprendidos.

### 3.6.1. Secuencias didácticas

Para que esto sea posible, el programa diseñado tiene que proponer un proceso educativo que permita un aprendizaje progresivo, coherente y, cada vez, más complejo. Un ejemplo puede ser esta secuencia que propone ACSUR-Las Segovias.

Se plantea la cuestión Norte-Sur desde las percepciones que suelen responder a un determinado tipo de imaginario colectivo y que hay que contrarrestar, hasta el análisis complejo que debe tener en cuenta las distintas perspectivas de quienes se hayan en una situación concreta, para luego relacionarlas con un marco más amplio que el del conflicto en sí y proponer alternativas, es decir culminar el proceso con la praxis de la solidaridad.

Este esquema se podría complementar con una lista de preguntas para facilitar la reflexión sobre cada apartado:

¿El mundo siempre ha estado dividido en Norte y Sur?, ¿Cuándo comenzó esa diferencia?, ¿Por qué unos pueblos se enriquecen y otros empobrecen?, ¿Existe relación entre estos fenómenos?, ¿Es el Norte el que «ayuda al Sur», o es a la inversa?, ¿Cuánto contribuye el Norte al subdesarrollo y

Cuadro 20. **Ejemplo de secuencia didáctica**

Unidades Didácticas Fases	U.D. 1 El conflicto Norte/Sur: Interdependencia	U.D. 2 El Sur en el Norte: Tolerancia	U.D. 3 El Norte en el Sur: Cooperación para el Desarrollo
<b>Fase 1 Sensibilización</b>	Estereotipos del Subdesarrollo	Estereotipos de la marginación	Estereotipos de la Ayuda al Desarrollo
<b>Fase 2 Reconocimiento</b>	Límites del modelo de Desarrollo (explotación y consumo)	Multiculturalidad y relaciones de poder: las nuevas migraciones	Desigualdad y pobreza
<b>Fase 3 Valoración</b>	Interdependencia	Interculturalidad	Restauración de la justicia solidaria
<b>Fase 4 Actuación</b>	Desarrollo y emancipación	Tolerancia y solidaridad	Práctica de la Cooperación para el Desarrollo y la emancipación

*Fuente: ACSUR-Las Segovias (1998).*

cuánto el Sur al desarrollo?, ¿Existe un solo modelo de desarrollo?, ¿Cuántos modelos co-existen?, ¿Qué significa modelo hegemónico?, ¿Qué sabemos de las otras culturas?, ¿Cómo las valoramos?, ¿Justificamos la dominación o la superioridad cultural?

Estas preguntas nos permiten en unos casos objetivar u ordenar los conocimientos previos del grupo objetivo y en otros nos permitirá evaluar el grado de comprensión, de adquisición de conocimientos, es decir, el conjunto del proceso educativo.

Cada programa, y su respectiva secuencia, debe estar apoyado en distintas actividades y métodos de enseñanza-aprendizaje que permitan estructurar el conocimiento paso a paso sobre las realidades que nos interesan tratar. En el siguiente cuadro aparecen algunas técnicas y estrategias didácticas aplicadas a temáticas específicas y para alcanzar finalidades concretas.

**Cuadro 21. Técnicas y estrategias didácticas**

Técnica	Tipos / Ejemplos	Finalidades
<b>Juegos de roles</b>	—Tribunal permanente de los pueblos	—Identificación con cada personaje —Conocimiento de los argumentos e intereses personales en los conflictos
<b>Juegos de simulación</b>	—Restaurante del mundo —El juego del arroz —El juego del monzón	—Facilitar la comprensión de un problema complejo mediante el juego
<b>Juegos cooperativos</b>	—Presentación —Afirmación —Conocimiento —Confianza —Comunicación —Cooperación	—Favorecer la autoestima y aumentar la cohesión del grupo —Permitir que afloren sensaciones, actitudes y/o sentimientos para reflexionar sobre ellos
<b>Dramatizaciones</b>	—Juicios —Asamblea de la ONU —Parlamentos	—Reproducir situaciones reales —Aprender a documentarse y a organizar procesos comunicativos
<b>Resolución de conflictos</b>	—Interpersonales —De grupos —Locales, regionales o internacionales	—Aprendizaje de resolución positiva de los conflictos —Útiles para buscar causas, los diferentes niveles de interacciones y sus posibles soluciones
<b>Estudios de casos</b>	—Mujeres —Paro —Juventud —Inmigrantes —Población refugiada —Publicidad	—Profundizar en el conocimiento y valoración de una situación o problema determinado —Facilita el aprendizaje de métodos de investigación, acceso a fuentes, tratamiento de la información
<b>Clarificación de valores</b>	—Dilemas morales —Jerarquización de valores —Autorregulación	—Ayudar a descubrir los valores interiorizados por cada persona, priorizar unos frente a otros —Importa más el proceso que el resultado
<b>Campañas de sensibilización</b>	—Reciclaje de papel —Juego y juguete —Derechos de la infancia —Deuda externa	—Adquirir un compromiso de solidaridad con algún problema o colectivo humano —Capacidad para involucrar al conjunto del centro y al entorno (padres y madres, barrio...)
<b>Debates</b>	—Cualquier temática	—Aprender a expresar opiniones y sentimientos propios —Escuchar y respetar opiniones y sentimientos ajenos —Aprendizaje de normas de funcionamiento (turnos de palabra, moderación del debate...)

.../...

.../...

Técnica	Tipos / Ejemplos	Finalidades
<b>Montajes audiovisuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Diaporamas</li> <li>—Videos</li> <li>—Exposiciones mixtas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Potenciar la creatividad y la capacidad de síntesis</li> <li>—Combinar el lenguaje escrito, oral y artístico</li> <li>—Aprendizaje de nuevas técnicas de expresión</li> </ul>
<b>Comunicación escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Prensa</li> <li>—Radio</li> <li>—Comunicaciones vía Internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Aprendizaje de lenguajes propios del medio (periodístico, publicitario...)</li> <li>—Técnicas de coordinación de trabajo en equipo</li> <li>—Reconocimiento de las capacidades personales y del grupo</li> <li>—Investigación sobre el medio</li> </ul>

Fuente: Gema Celorio (1998).

Es importante mostrar cómo estas técnicas y estos recursos están al servicio de una programación, como se puede ver más abajo, en la que se describe un proceso de aprendizaje sobre género y desarrollo, dividido en bloques a los

Cuadro 22. **Ejemplo de unidad didáctica**

	Fases	Temas/Ámbitos	Actividades	Fichas
<b>BLOQUE 1</b> <b>Aproximación sociocultural a la cuestión sexo-género</b>	Exploración de ideas previas	Conceptos de sexo y género	Preguntas y respuestas Cuestionario Barómetro de ideas Puesta en común	1-4
	La cuestión sexo-género	Los valores	Listado de valores Puesta en común	5
	La división de roles	Ámbito privado Ámbito público	Encuesta Cómic Comentario de textos Interpretación de datos Interpretación de imágenes Puesta en común Collage Análisis de información Puesta en común	6-15

.../...

.../...

	Fases	Temas/Ámbitos	Actividades	Fichas
<b>BLOQUE 2</b>  <b>La perspectiva de género en el desarrollo</b>	Motivación		Juego de cartas	16
	Exploración de ideas previas		Relatos personales	17
	Investigación	Pobreza-Riqueza Ámbitos Urbano / Rural Derechos Humanos DD. de las Mujeres	Elaboración hipótesis Búsqueda de información Sistematización de información Análisis de la información Conclusiones Puesta en común	18-21
<b>BLOQUE 3</b>  <b>Expresión y comunicación</b>	Análisis de publicidad Propuestas de expresión y comunicación	Mujeres del Sur y del Norte Exposición Dramatización	Vídeo y lectura de texto Anuncios publicitarios Código de imágenes Puesta en común Formación de grupos Preparación del guión Montaje La exposición Definición de contenidos Identificación de personajes Estructura de la obra Preparación Ensayos y publicidad Representación	22-25

Fuente: Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J. J. (1998).

que corresponden una serie de recursos que nos permitirán desarrollar cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este caso está claro el desarrollo completo y los materiales necesarios a utilizar en cada momento. La mayor parte de las guías y unidades didácticas producidas por las ONGD, por Movimientos de Renovación Pedagógica, seminarios docentes y otros colectivos suelen contar con este tipo de estructura en la que cada paso tiene sus objetivos, sus recursos y sus métodos específicos.

# **4**

## **Los proyectos de Educación para el Desarrollo**



#### **4.1. FORMULACIÓN DE PROYECTOS DE E.D.**

Al igual que cualquiera de las formas de ayuda o cooperación sobre el terreno, las acciones concretas y las estrategias de E.D. para cualquiera de los sectores a los que van dirigidas suelen ser elaborados como proyecto de sensibilización, concienciación o debate, la creación de material didáctico, y más especialmente aquellos proyectos dedicados a la formación.

Las entidades financiadoras tienen que establecer y hacer públicos los criterios de elegibilidad de las acciones, aquellos requisitos mínimos que cualquier proyecto debe cumplir para ser admitido a estudio. Esto es distinto del baremo concreto —del que más adelante veremos un ejemplo— que las instituciones elaboran para contar con un sistema de puntuación «objetivo» en el que apoyarse para seleccionar finalmente aquellos proyectos que serán objeto de subvención.

Las entidades financiadoras exigen además una explicación pormenorizada del proyecto. Contexto, por qué se hace, qué problemas pretende resolver, a quién se dirige, qué actividades concretas se proponen, cuánto tiempo va a durar, cómo se va a ejecutar, cómo y cuándo se evaluará el proceso general y su impacto en el grupo objetivo beneficiario de la acción.

### Cuadro 23. **Criterios de elegibilidad de las acciones de la Comisión Europea. 2002**

Para ser elegibles para cofinanciamiento, las acciones de sensibilización deben:

- Tener por objeto la sensibilización de la opinión pública europea, sobre los problemas de los países en desarrollo y sobre las relaciones entre el Norte y el Sur.
- Estar destinadas a movilizar en Europa el apoyo social a favor del desarrollo y a favorecer estrategias y acciones que tengan un impacto positivo en las poblaciones de países en desarrollo.

Además deben:

- Dirigirse a grupos objetivo bien definidos y también tratar cuestiones claramente definidas.
- Estar basadas en un análisis bien fundado de los temas y en un profundo conocimiento de los grupos implicados.
- Deben incluir una dimensión europea clara, concreta y pertinente en relación a los objetivos de la acción, lo cual se establece a través de una o varias de las siguientes opciones:
  - Implicar una colaboración entre organizaciones de, al menos, dos estados miembros.
  - Implicar a grupos objetivo cuando menos de dos estados miembros.
  - Tratar cuestiones o temas que conciernen a las relaciones entre la Unión Europea y los países en desarrollo y/o el impacto de esas políticas de la Unión Europea sobre esos países.

En casos debidamente justificados, una utilización o adaptación sustancial de materiales producidos por ONGD de otro estado miembro puede ser considerada como suficiente.

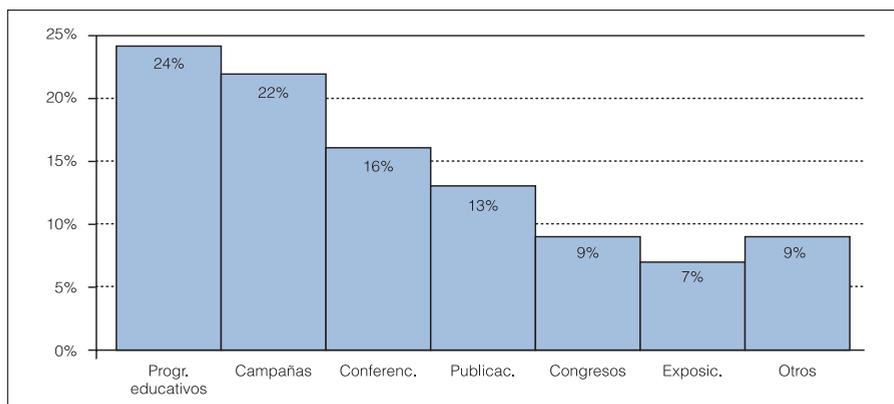
*Fuente:* Comisión Europea (2002).

Las propias ONGD establecen prioridades en los tipos de proyectos a realizar.

Son muy escasas las acciones que no estén formuladas como proyectos, cumpliendo los requisitos de cada institución financiadora.

Incluso aquellas actividades financiadas en un 100% por la ONGD, o consorcio de ellas, que las lleva a cabo tiene que tener una programación, con objetivos, recursos utilizados y efectos previstos. Esta presentación ordenada (Cuadro 24) es la que requieren las instituciones para la presentación de proyectos.

Gráfico 17. Selección de proyectos en 1998 según las ONGD



Fuente: Pino, Esther.; De la Fuente, Chus; Ferrándiz, José Luis; Gago, Angela (2000).

Cuadro 24. **Formulario de presentación de proyectos de Educación para el Desarrollo**

1. DESCRIPCIÓN RESUMIDA DEL PROYECTO (describir en 5-10 líneas el resumen del contenido del proyecto con los datos más relevantes).
2. LOCALIZACIÓN DONDE SE PRETENDE REALIZAR EL PROYECTO (municipio, colegios, etc.).
3. ANTECEDENTES, CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN
  - 3.1. Antecedentes (describir el origen de la iniciativa, cuáles fueron los primeros pasos, así como el proceso de identificación del proyecto. Diagnósticos previos realizados).

3.1.1. Antecedentes

3.1.2. Diagnóstico previo al proyecto elaborado. Metodología contemplada. Incluir en anexo si es preciso.

- 3.2. Contexto: (explicar las características del entorno en el que se pretende realizar el proyecto, los colectivos destinatarios...).

- 3.3. Justificación (Motivos que inducen a la propuesta del proyecto, la pertinencia del mismo para el grupo que participa en él, problemas que se quieren resolver, los objetivos marcados, la estrategia que se pretende seguir y de forma coherente fundamentar el proyecto justificando la intervención prevista en el mismo).

.../...

.../...

#### 4. CONTENIDOS DEL PROYECTO Y METODOLOGÍA DE TRABAJO

4.1. Objetivo general (Descripción genérica o global del objetivo más amplio al que el proyecto pretende contribuir ).

4.2. Objetivo específico del proyecto (Describir, de manera muy resumida, cuál es la situación que se pretende alcanzar, el efecto inmediato y positivo que se espera alcanzar entre la población beneficiaria si el proyecto se desarrolla exitosamente. Describir además, indicadores, fuentes de verificación e hipótesis o factores externos para el objetivo específico).

Objetivo:

4.2.1. Objetivo específico.

4.2.2. Indicadores del grado de consecución del objetivo específico (se describirán indicadores concretos, de progreso y de impacto, en datos de cantidad o cualidad, tiempo y beneficiarios que permitan contrastar si efectivamente se ha contribuido o no a lograr el objetivo específico. Indicadores que midan los efectos de la intervención en la situación de las mujeres y en las relaciones de género).

4.2.3. Fuentes de verificación de los indicadores. (Se expresará a través de qué fuentes de verificación —encuestas, observación directa, publicaciones...— se verificará el cumplimiento de los indicadores).

4.2.4. Factores externos o hipótesis (Se describirá también las hipótesis o factores externos a tener en cuenta, que siendo ajenos al control directo del proyecto, tienen una alta probabilidad de ocurrir y que en su caso pueden influir de manera determinante en el éxito del proyecto. Se deben formular en términos que sean favorables para el proyecto).

4.3. Resultados esperados (De forma precisa, con indicadores numéricos se describen los productos y servicios que se van a realizar durante la ejecución del proyecto, fruto de las actividades realizadas y que permitirán alcanzar el objetivo específico).

4.3.1. Resultados esperados.

4.3.2. Indicadores del grado de consecución de los resultados (Se describirán indicadores numéricos concretos, de progreso y de impacto, en datos de cantidad o cualidad, tiempo y personas beneficiarias que permitan contrastar si efectivamente se ha contribuido o no a lograr o los resultados previstos. Indicadores que midan los efectos de la intervención en la situación de las mujeres y en las relaciones de género).

4.3.3. Fuentes de verificación de los indicadores. (Se expresará a través de qué fuentes de verificación —encuestas, observación directa, publicaciones...— se verificará el cumplimiento de los indicadores).

4.3.4. Factores externos o hipótesis (Se describirán aquellas condiciones externas al proyecto necesarias para que una vez alcanzados los resultados lleguemos al objetivo específico).

4.4. Relación de las Actividades Previstas (por cada uno de los resultados, describir las actividades concretas necesarias para conseguirlos y cómo se implicarán las distintas partes que in-

.../...

.../...

tervendrán en el proyecto. Describir los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios en cada acción. En el apartado VI se deberá desglosar su coste por cofinanciadores.).

--

5. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES. (Las actividades descritas en el apartado 4.4. se enumeran en la primera columna. Se señalará con una X el período previsto de ejecución de la actividad).

Años	1.º	2.º
Meses	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12
Actividades		

6. DESCRIPCIÓN DE RECURSOS. (Describir los recursos humanos que se emplearán y las funciones que desempeñarán —coordinación, ejecución, visitas guiadas, seguimiento...—, recursos materiales —ordenadores, paneles, locales...—, y cualquier otra contratación o servicio que sea necesario para la ejecución del proyecto —ponentes, imprenta, viajes...—, así como si se van a utilizar metodologías de comunicación que presenten algún aspecto novedoso y que faciliten la implicación del público destinatario con las propuestas que se hacen).

--

7. PRESUPUESTO Y FINANCIACIÓN DEL PROYECTO. DESGLOSE POR COFINANCIADORES. (En el Apartado VI se especificará el desglose del coste previsto para cada partida presupuestaria, detallando los cofinanciadores).

Partidas	Gobierno Vasco	Diputaciones Forales	Entidad Vasca solicitante	Otras aportaciones	Total
1. Materiales					
2. Personal					
3. Viajes y estancias					
4. Contrataciones					
5. Traducción					
6. Publicidad					
7. Evaluación					
TOTAL COSTES DIRECTOS					
1. Gastos de administración					
TOTAL COSTES INDIRECTOS					
TOTAL GENERAL					

.../...

.../...

## 8. ESTUDIO DE VIABILIDAD

8.1. Viabilidad Técnica de las acciones emprendidas (Tecnología utilizada y adecuación al medio; Medios técnicos utilizados y mantenimiento posterior, Plan de difusión del proyecto y/o de distribución de materiales).

8.2. Viabilidad institucional: participación o avales de instituciones que se aportan (Departamento de Educación de Gobierno Vasco, etc.).

## 9. INTERVINIENTES

9.1. Participación de personas del sur a lo largo del proceso del proyecto.

9.2. Grado de movilización del personal voluntario que exige la gestión del proyecto.

9.3. Participación de personas o colectivos de inmigrantes.

9.4. Participación y movilización de las personas implicadas (Explicar en qué medida el proyecto requiere la participación activa y/o movilización tanto de personal liberado y voluntario de la organización como de los grupos destinatarios. Acciones concretas que requieran la participación real de las personas en las actividades).

9.5. Consorcios, colaboraciones o implicaciones de colectivos del País Vasco. Estrategias consensuadas entre diferentes organizaciones.

9.6. Intercambio o consorcios de colectivos vascos con colectivos del Sur.

## 10. PÚBLICO DESTINATARIO

10.1. Participación efectiva de una entidad o colectivo directamente relacionado con el público destinatario.

10.2. Método de acercamiento al público destinatario.

10.3. Sistema de difusión.

10.4. Previsión de número de personas a la que va dirigido el proyecto.

11. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO (Explicar las medidas previstas de seguimiento durante la ejecución del proyecto así como para garantizar que los objetivos trazados se mantenga en el futuro una vez termine la financiación del proyecto. Tipo de evaluación planteada-mixta o externa)

11.1. Detalle del plan de seguimiento a llevar a cabo. Contenido y regularidad.

11.2. Detalle de la Evaluación y/o sistematización de la experiencia que se propone. Contenido, metodología e indicadores.

12. PROYECCION (Continuidad de la acción educativa o solidaria una vez finalizado el proyecto. Sostenibilidad del proyecto tras la finalización del mismo, gestión de recursos y compromisos alcanzados).

## 13. GÉNERO

13.1. Incorporación de la perspectiva de género. Modos y procedimientos. Definición del papel de los diferentes sujetos que participan el la propuesta atendiendo a si son hombres o mujeres. Visibilización del papel de las mujeres en los contenidos e imagen transmitida.

13.2. Indicadores de impacto.

14. IDIOMA (Consideración del uso de las dos lenguas oficiales de la CAPV en las diferentes actividades).

*Fuente:* Gobierno Vasco. FOCAD 2004. Capítulo III.

Cada vez se van haciendo mayores esfuerzos a la hora de identificar los criterios por los cuales las entidades financiadoras seleccionarán unos proyectos y desestimarán otros. Esto, que en el caso de los proyectos de cooperación sobre el terreno, se venía haciendo desde tiempo atrás, no estaba tan extendido para las decisiones sobre proyectos de sensibilización y educación para el desarrollo.

A modo de ejemplo incluimos la baremación que ha elaborado el Servicio de Cooperación al Desarrollo del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Aunque se trata de una serie de criterios definidos tras la realización de un diagnóstico previo de la acciones llevadas a cabo en esta ciudad y por lo tanto, pertinentes para este contexto en particular, nos parece interesante por el esfuerzo realizado en afinar las condiciones que deben cumplir las acciones presentadas a subvención y, en particular, porque distingue entre proyectos de Educación para el Desarrollo y proyectos de Sensibilización.

Cuadro 25. **Criterios de selección de proyectos**

<b>Para proyectos de Educación para el Desarrollo, se valorarán los siguientes aspectos, de acuerdo con la baremación que se indica:</b>	
<b>Criterios</b>	<b>Puntuación máxima</b>
<b>Experiencia y capacidad de la entidad solicitante</b>	
Implantación en Vitoria-Gasteiz (socios y voluntarios) de la entidad solicitante	3
Experiencia de la entidad solicitante en materia de sensibilización social y educación al desarrollo	2
Solvencia y capacidad de gestión (haber gestionado proyectos de sensibilización por un monto equivalente o superior)	2
Proyecto realizado conjuntamente por dos o más ONGD u organizaciones sociales	4
Proyecto que cuenta con el aval explícito de otra(s) ONGD, entidades u organizaciones sociales	4
<b>Aspectos relacionados con la temática del proyecto</b>	
Incorporación de la perspectiva de género en las temáticas, entendida como: —información, formación, intercambio y/o sensibilización sobre la incorporación de la perspectiva de género en el desarrollo —información, formación, intercambio y/o sensibilización sobre experiencias o proyectos de desarrollo enfocados a la igualdad de género y/o el empoderamiento de las mujeres	3
Información sobre las circunstancias que rodean situaciones de crisis humanitaria prolongadas (contexto, causas, respuestas posibles)	3

.../...

.../...

<b>Criterios</b>	<b>Puntuación máxima</b>
Proyecto relacionado con la temática de globalización	3
Proyecto relacionado con el continente africano	3
Relación con una temática relevante de la agenda internacional o de la cooperación al desarrollo	3
Proyecto que relaciona la problemática de desarrollo abordada y una problemática correspondiente en nuestra sociedad	3
<b>Aspectos relacionados con el impacto del proyecto</b>	
Proyectos que estén dirigidos a un público claramente determinado	4
Incorporación de acciones concretas que requieran la participación y la movilización de las personas implicadas	4
Que el proyecto promueva o fortalezca relaciones de conocimiento mutuo e intercambio entre colectivos del sur y de Vitoria-Gasteiz.	3
Proyectos dirigidos a un colectivo con capacidad multiplicadora	3
Proyecto dirigido a un público que no es habitualmente destinatario de acciones de sensibilización	3
Previsión de público alcanzado por el proyecto	3
Continuidad de la acción educativa o solidaria una vez finalizado el proyecto. (1)	2
<b>Aspectos relacionados con el contexto y los antecedentes</b>	
Proyectos que formen parte de campañas más amplias llevadas a cabo entre redes, ya sea a nivel local, nacional o internacional	2
Adaptación de los proyectos insertos en campañas más amplias a las condiciones y contexto de la ciudad	2
Relación con uno o varios proyectos de cooperación apoyados por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (por ej. información sobre el contexto, reflexión a partir de las problemáticas que les afectan)	2
Identificación, investigación o diagnóstico previo	3
<b>Aspectos relacionados con la metodología del proyecto</b>	
Definidos con precisión los objetivos y resultados esperados del proyecto	3
Coherencia entre: temática - público destinatario - objetivos y resultados y efectos buscados - acciones previstas	4
Adecuación de la metodología educativa y de los materiales al público destinatario	4
Proyectos que deban desarrollarse a lo largo de un período de por lo menos tres meses con el mismo público destinatario	3
Calidad en cuanto a contenido de los materiales a publicar, divulgar o exponer (s/p). (2)	3
Incorporación de recursos o metodologías de trabajo novedosas	2
<b>Aspectos relacionados con el tipo de intervinientes</b>	
Experiencia y reconocimiento de los y las ponentes e intervinientes en el proyecto (s/p)	3

.../...

.../...

Crterios	Puntuación máxima
Grado de movilización de personal voluntario que exige la gestión del proyecto.	3
Participación de personas del sur (excluidos inmigrantes), en la concepción y/o en el desarrollo del proyecto	3
Participación de personas o colectivos inmigrantes (s/p). (3)	2
<b>Aspecto relacionados con el acceso al público destinatario</b>	
Participación efectiva y documentada de forma explícita de una entidad o colectivo directamente relacionado con el público destinatario	4
Metodología de acercamiento al público destinatario (s/p)	2
Grado de definición del sistema de difusión	2
Adecuación del sistema de difusión al público destinatario	2
<b>Aspectos relacionados con la calidad técnica del proyecto</b>	
Viabilidad técnica (información suficiente sobre los medios y requerimientos técnicos)	4
Grado de precisión del presupuesto y adecuación a las actividades	4
Detallado el plan de seguimiento, especificando su regularidad	2
Definidos indicadores de evaluación	2
<b>Utilización del euskera</b>	4
<b>TOTAL MÁXIMO</b>	<b>120</b>

Nota:

- (1) En caso de tratarse de una campaña más amplia no se valorará la continuidad de la campaña en este apartado.
- (2) s/p: si procede.
- (3) Se considera procedente este criterio si la temática está relacionada con un país o región de la que existe en Vitoria-Gasteiz un colectivo inmigrante relevante (según datos del padrón municipal) o si la temática está relacionada con migraciones internacionales.

**Para proyectos de Sensibilización sobre el Desarrollo, se valorarán los siguientes aspectos, de acuerdo con la baremación que se indica:**

Crterios	Puntuación máxima
<b>Experiencia y capacidad de la entidad promotora</b>	
Implantación en Vitoria-Gasteiz (socios y voluntarios) de la entidad solicitante	3
Experiencia de la entidad en materia de sensibilización y educación al desarrollo	2
Solvencia y capacidad de gestión (haber gestionado proyectos de sensibilización por un monto equivalente o superior)	2
<b>Aspectos relacionados con la temática del proyecto</b>	
Relación con una temática relevante de la agenda internacional o de la cooperación al desarrollo	3

.../...

.../...

<b>Criterios</b>	<b>Puntuación máxima</b>
Información, formación, intercambio y/o sensibilización, sobre la incorporación de la perspectiva de género en el desarrollo	3
Acción que permita relacionar la problemática de desarrollo abordada y una problemática correspondiente en nuestra sociedad	2
<b>Aspectos relacionados con el impacto del proyecto</b>	
Proyectos que estén dirigidos a un público claramente determinado	3
Previsión de público alcanzado por el proyecto	2
Proyectos dirigidos a un público que no es habitualmente destinatario de acciones de sensibilización	2
Proyectos dirigidos a un colectivo con capacidad multiplicadora	2
Que el proyecto promueva o fortalezca relaciones de conocimiento mutuo e intercambio entre colectivos del sur y de Vitoria-Gasteiz.	2
<b>Aspectos relacionados con el contexto y los antecedentes</b>	
Acciones que formen parte de campañas más amplias llevadas a cabo entre redes, ya sea a nivel local, nacional o internacional	2
Relación con un proyecto de cooperación apoyado el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (por ej. información sobre el contexto, reflexión a partir de las problemáticas que le afectan)	2
<b>Aspectos relacionados con la metodología del proyecto</b>	
Incorporación de recursos o metodologías de trabajo novedosas	2
<b>Aspectos relacionados con el tipo de intervinientes</b>	
Experiencia y reconocimiento de los y las ponentes e intervinientes en el proyecto (s/p)	3
Participación de personas del sur (excluidos inmigrantes), en la concepción y/o en el desarrollo del proyecto	2
Participación de personas o colectivos inmigrantes (s/p)	2
<b>Aspectos relacionados con el acceso al público destinatario</b>	
Grado de definición del sistema de difusión	2
Colaboración en la difusión de una entidad o colectivo directamente relacionado con el público destinatario	2
Adecuación del sistema de difusión al público destinatario	2
<b>Aspectos relacionados con la calidad técnica del proyecto</b>	
Viabilidad técnica (información suficiente sobre los medios y requerimientos técnicos)	4
Grado de precisión del presupuesto y adecuación a las actividades	3
<b>Utilización del euskera</b>	3
<b>TOTAL MÁXIMO</b>	<b>55</b>

Fuente: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Convocatoria 2004.

Todos los proyectos se planifican en función de los objetivos, el contexto, el público y los recursos con que se cuenta. Este proceso suele ser muy complicado, sobre todo porque no es fácil distinguir qué elementos del contexto influyen sobre otros, tales como el público o los recursos. A veces ocurre que las buenas ideas impiden ver los riesgos, o que se estima posible realizar muchas acciones sin prever los recursos necesarios, la gestión y la coordinación que implican. Por estos motivos se utiliza, cada vez más, en la formulación de proyectos de Educación para el Desarrollo y Sensibilización, la matriz de planificación del Marco Lógico.

**Cuadro 26. Matriz de planificación del proyecto**

MARCO LÓGICO DE INTERVENCIÓN				
	Lógica de intervención	Indicadores verificables objetivamente	Fuentes y medios de verificación	Hipótesis
<b>Objetivos generales</b>	¿Cuáles son los objetivos generales a que va a contribuir la acción?	¿Cuáles son los indicadores clave relacionados con los objetivos generales?	¿Cuáles son las fuentes de información apropiadas para esos indicadores?	
<b>Objetivo específico</b>	¿Qué objetivo específico debe lograr la acción como contribución a los objetivos generales?	¿Qué indicadores muestran detalladamente que se ha conseguido el objetivo específico?	¿Qué fuentes de información existen y pueden utilizarse? ¿Qué métodos pueden emplearse para obtener esa información?	¿Qué factores y qué condiciones que no son responsabilidad de la entidad son necesarios para conseguir este objetivo? (condiciones externas) ¿Qué riesgos deben tomarse en consideración?
<b>Resultados esperados</b>	Los resultados son los logros que permiten alcanzar el objetivo específico ¿Cuáles son los resultados esperados? (Numérense dichos resultados)	¿Con qué indicadores se puede verificar que la acción ha alcanzado los resultados esperados?	¿Cuáles son las fuentes de información apropiadas para esos indicadores?	¿Qué condiciones externas deben darse para obtener los resultados esperados en el tiempo previsto?
<b>Actividades</b>	¿Cuáles son las actividades clave que deben realizarse, y en qué orden, para conseguir los resultados esperados? (Agrúpanse las actividades por resultados)	<b>Medios</b> ¿Qué medios son necesarios para realizar las actividades, por ejemplo, personal, material, formación, estudios, suministros instalaciones operativas, etc.?	¿Cuáles son las fuentes de información relativas a la marcha de la acción? <b>Costes</b> ¿Cuáles son los costes de la acción? ¿De qué tipo son? (detállense en el presupuesto anexo)	¿Qué condiciones previas debe haber para que se ponga en marcha la Acción? ¿Qué condiciones fuera del control directo d la entidad deben darse para la realización de las actividades previstas?

*Fuente: Comisión Europea (2003).*

La formulación de proyectos de Educación para el Desarrollo y Sensibilización es, como vemos una tarea compleja que requiere un alto grado de coherencia entre objetivos, grupos implicados (con quiénes queremos trabajar), actividades, medios y estrategias. La diversidad de acciones que se pueden plantear es infinita y no tendría mucho sentido intentar reducirla a una tipología cerrada. Sin embargo, se pueden ofrecer algunas consideraciones de índole general que permitan generar proyectos que contribuyan a dar respuesta a algunos de los retos que plantea la realidad actual.

**Cuadro 27. Consideraciones generales para proyectos**

<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>—Ayudar a descifrar los orígenes de los problemas.</li> <li>—Despertar conciencia crítica en la ciudadanía.</li> <li>—Generar prácticas solidarias y de compromiso activo.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>—Que ofrezcan análisis complejos y globales.</li> <li>—Que vinculen la realidad Norte-Sur (dinámica exclusión / inclusión).</li> <li>—Que incidan sobre los cambios necesarios en el Norte.</li> <li>—Énfasis en DD.HH. (ciudadanía universal).</li> <li>—Que integren distintas perspectivas —de género, intercultural, ambiental...—.</li> </ul>
<b>Medios y recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>—Medios adecuados a los grupos objetivo.</li> <li>—Diversificar los medios tradicionales (jornadas, exposiciones, video forum, festivales...) e incorporar nuevas estrategias (programas educativos a medio plazo, teatro, cuentacuentos ...).</li> </ul>
<b>Estrategia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>—Coordinar el trabajo de sensibilización y educación para el desarrollo de diferentes agentes: entidades locales, ONGD, movimientos sociales, plataformas ciudadanas.</li> <li>—Generar alianzas, fortalecer el trabajo en red.</li> <li>—Crear espacios permanentes de debate e intercambio de conocimiento.</li> <li>—Trabajar con grupos y personas del Sur en plano de igualdad e incorporar su participación en el trabajo de sensibilización y educación para el desarrollo.</li> <li>—Desarrollar la creatividad en las acciones propuestas.</li> <li>—Definir estrategias políticas que trasciendan el marco de las acciones puntuales.</li> <li>—Debatir sobre el papel de los medios de comunicación en la difusión de imágenes y visiones sobre el desarrollo.</li> <li>—Definir una estrategia de sensibilización hacia los medios de comunicación.</li> </ul> <p style="text-align: right;">.../...</p>

.../...

### Proceso

- Partir de un diagnóstico del contexto en el que se va a realizar el programa de sensibilización y/o educación para el desarrollo.
- Conocer los intereses y necesidades de los grupos y sectores a los que se dirige la acción.
- Asegurar la participación activa del público objetivo.
- Ofrecer alternativas que generen prácticas solidarias.

### Seguimiento y evaluación

- Evaluar colectivamente el conjunto del trabajo de sensibilización y E.D. y cada una de las acciones, incidiendo en los aspectos cualitativos.
- Sistematizar las acciones de sensibilización y educación para el desarrollo.
- Comunicar y difundir resultados para intercambiar aprendizajes.

*Fuente:* Celorio, G. (2001). Adaptado.

## 4.2. LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE E.D.

Las evaluaciones de proyectos de E.D. son escasas porque, hasta ahora, no se han elaborado criterios claros de evaluación. Este punto es interesante porque es el proceso que nos permite valorar el impacto de nuestras acciones, sopesar el grado de adecuación de las propuestas al contexto o al público y mejorar los siguientes trabajos.

También, convendría señalar, que es un tema conflictivo, contradictorio y sistemáticamente eludido tanto por entidades donantes como por entidades receptoras/gestoras del proyecto. Los indicadores de evaluación más utilizados han sido los cuantitativos, tanto por su carácter «objetivo» como por el hecho de que su recogida y plasmación es más sencilla.

Sin embargo, las cuantificaciones de público o de fondos recogidos o de materiales creados (vídeos, guías didácticas, libros...) o número de personas e instituciones entre las que se han distribuido, nos dicen muy poco acerca del impacto real de nuestro mensaje entre el público, y apenas nada para hacer seguimiento de un proceso de formación.

Por otra parte, se ha pensado que todo esquema de evaluación es, en definitiva, similar teniendo mínimas variaciones según el contexto o el área de trabajo en la que se aplique. Así, los esquemas de evaluación para proyectos sobre el terreno se han adoptado como fórmula para evaluar a los de E.D. Este instrumento necesitaría muchas reformas para

adaptarse a las características de programas de Educación para el Desarrollo en donde tanto los objetivos como las estrategias y el papel de los grupos objetivo con quienes se trabaja son fundamentales. Sin embargo, es mejor tener un esquema básico que carecer de él.

La Unión Europea que es la mayor donante de fondos para la E.D., ha realizado al menos tres evaluaciones en toda Europa. La primera se realizó después de diez años de co-financiación de proyectos de E.D. En los últimos cinco años de esa década (1983-1987), con un presupuesto de 18.807.342 ECU, se financiaron 342 proyectos, divididos por países y según los sectores objetivo.

La segunda, encargada a la Universidad de Lovaina en 1989-1991, al igual que la anterior analizó y visitó proyectos muy variados en el sector de educación formal y no formal. Los resultados son muy similares, ya que cubre prácticamente el mismo período desde 1984 hasta 1989. Se comparan los porcentajes, pero hay un análisis más cualitativo sobre todo en lo referido a la producción de material pedagógico, publicaciones y materiales audiovisuales. También se presta especial atención al trabajo de E.D. para el público sindical agrícola e industrial.

La tercera en 1998, de la que se encargaron Manchester Metropolitan University del Reino Unido y EDI-IRFED de París, estuvo centrada en proyectos realizados dentro del marco de la educación formal. En este trabajo se revisaron 79 proyectos de E.D. realizados entre 1991-1994 y 1995-1997. Cuarenta de ellos se analizaron en profundidad y 20 fueron seleccionados para el informe final. Estos últimos pertenecían a Alemania, España, Francia, Italia, Reino Unido.

Los 79 proyectos de E.D. en el medio escolar representan el 17% de los presupuestos de la Comisión Europea para la E.D. Italia moviliza 27% de financiaciones, Alemania el 18%, Reino Unido 14%, España el 10% y Francia 8,5%. La mayoría se dedican a la producción de materiales pedagógicos o a la formación de enseñantes.

Se entiende que la evaluación es una herramienta de cambio y mejora, un instrumento que nos permite contrastar aquello que se había planificado con los resultados verdaderamente obtenidos. La dificultad se presenta desde el momento en que se reconoce que la Educación para el Desarrollo es un proceso educativo a medio / largo plazo. Sin embargo, cualquier programa educativo, como propone De Smedt (2002) debiera ser evaluado atendiendo al menos a:

- La validez de la problemática abordada. Su pertinencia dentro del amplio campo del Desarrollo.
- La validez del público objetivo respecto de su papel transformador en tanto que agente de cambio.
- La calidad de los materiales y recursos utilizados y su funcionalidad dentro del método de comunicación educativa adoptado.
- La evaluación cuantitativa y cualitativa del público receptor de los útiles educativos y de los sistemas de difusión utilizados. La evaluación también de los métodos educativos empleados para la producción de los materiales, recursos, técnicas...
- La evaluación de las características asignadas al público objetivo por el desarrollo del programa.
- La evaluación del cambio en las representaciones, actitudes, comportamientos relacionados con el ámbito del Desarrollo que se haya trabajado.

#### 4.3. LA SISTEMATIZACIÓN

La sistematización<sup>40</sup> no es una dimensión propia o exclusivamente educativa. Sin embargo, es un método que da rigor a la dimensión pedagógica y refuerza tanto los diagnósticos como el proceso y los logros de toda acción educativa (especialmente aquéllas diseñadas con el fin de producir el cambio social y el impulso del desarrollo humano).

En América Latina, el trabajo en torno a la sistematización se inició en los años setenta y en su reflexión participaron autores y facilitadores del desarrollo como Oscar Jara, Alfredo Ghiso, Carlos Núñez, Sergio Martinic y Jorge Osorio, entre otros.

Oscar Jara señala que existen dos posibles concepciones de la sistematización:

- Una que hace referencia a la sistematización de información: a una ordenación, e incluso organización, de la información según una lógica determinada.
- Otra que se refiere a la recopilación sistemática de aspectos importantes de la propia experiencia, de lo que se manifiesta en el propio proceso de realización de la misma.

---

<sup>40</sup> Este apartado recoge fragmentos de Hegoa; Incyde (2003): *Mosaico educativo para salir del laberinto. Red internacional de educación para el desarrollo y educación popular*. Bilbao, Hegoa / Polygone. pág. 50-58.

Sobre la primera concepción se ha escrito mucho, de forma que es la segunda la que más nos interesa como punto de partida.

Uno de los elementos que definen la sistematización de experiencias es el convencimiento de que el conocimiento generado a partir de la práctica es fundamental para mejorarla. Esta manera de rescatar la práctica a partir de sus propios protagonistas enriquece y fortalece el trabajo de las organizaciones.

La sistematización, tal y como la entendemos, recoge las otras tres dimensiones de la educación para el cambio social, ya que presenta:

- *Un componente político*, en el sentido de que las personas e instituciones que participan de este método trabajan por la transformación social y por la construcción de relaciones más justas y equitativas para todos los ciudadanos y ciudadanas del planeta. Como señala Oscar Jara, la sistematización puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas de los movimientos sociales y a renovar la producción teórica de las ciencias sociales. También afirma que la sistematización, como interpretación crítica de un proceso, sólo puede ser completa si deviene en práctica transformadora, en formación integral que ayuda, a quienes participan en la experiencia, a construirse como sujetos críticos y creadores.
- *Un componente pedagógico*, pues se trata de una construcción colectiva del conocimiento desde la propia práctica. Es un método formativo que propone unos procedimientos y técnicas participativas que permiten que todas las personas sean sujetos de la recuperación de la historia del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Un componente cultural* ya que al permitirnos revisar y aprender de nuestras propias prácticas, nos brinda la posibilidad de contrastar nuestra propia cultura, como un espejo en el que nos podemos mirar a través de nuestras propias experiencias. Esto requiere madurez cultural que nos permita criticar y reconstruir nuestra cultura sin caer en procesos asimilacionistas u otro tipo de distorsiones.

En definitiva, la sistematización pretende recuperar la historia de una experiencia y revisarla críticamente, entendiéndola como un proceso histórico y dinámico.

Este método requiere una preparación previa y no se puede improvisar. Para que no resulte una experiencia frustrante, es necesario que se den unas condiciones que abarcan aspectos personales e institucionales.

### **Condiciones personales**

- Quienes se proponen llevar a cabo un proceso de sistematización deben tener interés en aprender de la propia experiencia: ¿Qué puedo aprender yo de esta experiencia? ¿qué enseñanzas me aporta?
- Cierta habilidad para realizar análisis y síntesis, es decir, ir más allá de la mera descripción de lo que ha sucedido.
- Sensibilidad para dejar hablar a la experiencia por sí misma y recogerla como realmente fue y no como hubiéramos querido que fuera.

### **Condiciones institucionales**

- La condición básica es que la sistematización sea una prioridad para la política de la institución. Hay que tener en cuenta la utilidad y finalidad de la sistematización. Debe darse una coherencia y claridad de la apuesta política (intencionalidad) de la institución que quiere llevar a cabo un proceso de sistematización, que se manifiesta en el tiempo de dedicación, recursos materiales y recursos humanos implicados en la acción.
- Estar interesadas en la búsqueda de coherencia para el trabajo en equipo, ya que un proceso de sistematización ayuda a identificar las incoherencias entre nuestras prácticas y nuestros deseos y posibilita articular nuevas estrategias. Es un buen momento para generar debate sobre las teorías que sustentan el marco metodológico de nuestras acciones tanto teóricas como prácticas.
- La institución que desea sistematizar debe tener una propuesta metodológica, un camino trazado que permita recuperar críticamente el proceso a sistematiza e interpretarlo. Dicha institución debe asumir la sistematización como parte fundamental del desarrollo institucional y de la planificación estratégica. Es conveniente generar mecanismos de seguimiento en el ámbito institucional.

- Estar dispuesta a impulsar un proceso acumulativo para que no se pierdan los aprendizajes logrados. Deben hacerse los registros institucionales correspondientes para facilitar el proceso de sistematización.
- La institución debe posibilitar que existan o se abran espacios de participación. También es importante crear espacios y mecanismos de intercambio y articulación con otras organizaciones. La confrontación democrática —que posibilita que se aprenda a argumentar y negociar— generará empoderamiento de los sujetos y la apropiación de los procesos por parte de los mismos.
- Por último, se debe facilitar el acceso a la información para que resulte equitativo, democrático y útil tanto para la institución como para los individuos.

### **Algunas limitaciones de la sistematización**

- Puede ocurrir que no se priorice este método de trabajo, por lo que su desarrollo se convierte en una actividad marginal que no se incorpora a los planes globales de la institución.
- La vulnerabilidad a la que se enfrentan las personas que participan es otra dificultad, ya que se les pide que interpreten lo que ocurrió en una experiencia determinada y que se posicionen con respecto a ella. Para que la vulnerabilidad de paso a un proceso de empoderamiento es necesario trabajar la confianza mutua entre los y las participantes.
- Existe el peligro de la manipulación y parcialidad en el manejo de la información.
- La sistematización requiere un compromiso personal e institucional que de no existir puede llevar a un proceso superficial en el que se participa por obligación. Esta actitud no es positiva y puede perjudicar seriamente cualquier proceso de sistematización.
- Puede ocurrir que las personas que participan en una sistematización no lleguen a comprender los alcances y los límites del método o que no dispongan de un itinerario claro y se pierdan en los pasos de observación, información o análisis que llevan a cabo.
- Es necesario priorizar y llegar a acuerdos colectivos, así como definir criterios y categorías para identificar la información clave a rescatar.

## **Los pasos de la sistematización**

La sistematización consta de cinco momentos que deben ser entendidos de manera flexible, con diversas posibilidades para llevarla a la práctica.

### ***Momento 1. El punto de partida***

—Es necesario vivir, participar en la experiencia que queremos sistematizar.

### ***Momento 2. Preguntas iniciales***

—¿Qué experiencia queremos sistematizar? Delimitar el objeto.

—¿Para qué queremos sistematizar esta experiencia? Definir el objetivo.

—¿Qué aspectos nos interesan más? Precisar un eje.

Este momento requiere organizar los registros necesarios y ordenar la información relevante de manera clara y sistemática.

### ***Momento 3. Recuperación del proceso vivido***

—Reconstruir la historia del proceso vivido.

—Ordenar la información relativa a cada momento e insertarla en un itinerario que permita visualizar el conjunto del proceso.

### ***Momento 4. Reflexión de fondo***

—Interpretación crítica de lo ocurrido.

### ***Momento 5. Los puntos de llegada***

—Formular las conclusiones teóricas y prácticas. Elaborar teoría nueva a partir de las prácticas.

—Comunicar los aprendizajes y los nuevos conocimientos producidos.

Hay que pensar el procedimiento de socialización para que sea claro y útil no sólo para la institución o quienes participan sino para quienes no han participado y pudieran mejorar sus prácticas a partir de la experiencia ajena.

La evaluación y la sistematización son complementarias y tienen muchos aspectos comunes. Ambas suponen un

ejercicio de abstracción que permite mejorar las prácticas educativas a través de la adquisición de nuevos aprendizajes, no sólo para nuestra organización, sino también para otras experiencias, a través de la socialización de la información. En el siguiente cuadro se presentan los elementos que caracterizan a la evaluación y a la sistematización, atendiendo al propósito, el énfasis en distintos aspectos del proceso y los productos o resultados esperados.

**Cuadro 28. Similitudes y diferencias entre sistematización y evaluación**

Aspecto	Evaluación	Sistematización
<b>Propósito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Medir los resultados de un proceso.</li> <li>— Confrontar los resultados con los objetivos, metas y productos propuestos.</li> <li>— Recomendar para futuras acciones.</li> <li>— Centrada en procesos simples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Generar conocimiento a partir de la experiencia.</li> <li>— Obtener aprendizajes para dialogar con otras experiencias.</li> <li>— Compartir, aprender y mejorar los procesos.</li> <li>— Centrada en procesos complejos.</li> </ul>
<b>Énfasis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Privilegia la confrontación de los resultados con objetivos, metas y acciones.</li> <li>— La lógica es parcial.</li> <li>— Pretende resultados objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Se propone reflexionar sobre la experiencia desde un hilo conductor o eje de reflexión.</li> <li>— Identificar causas y efectos que influyen en un proceso.</li> <li>— Reflexionar.</li> <li>— Difundir experiencias.</li> <li>— Interpretar la lógica del proceso</li> <li>— La lógica es circular, sistémica y compleja.</li> <li>— Integra la dimensión subjetiva.</li> </ul>
<b>Quién la realiza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Las y los participantes no están necesariamente implicados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Las y los actores deben estar implicados.</li> </ul>
<b>Productos esperados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Valoración del cumplimiento de los objetivos.</li> <li>— Aceptación de las técnicas.</li> <li>— Definir el seguimiento y validación del trabajo.</li> <li>— Determinar y cuantificar el impacto.</li> <li>— La comunicación de resultados dirigida a las y los participantes directos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aprendizajes, conclusiones, lecciones, productos de comunicación.</li> <li>— La comunicación trasciende a las y los actores directos.</li> </ul>

Fuente: Hegoa-Incyde (2003).

# **Bibliografía**



## BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

### Monografías

ACSUR-Las Segovias. *Y tú... ¿cómo lo ves?*. Madrid. (3 vol.)

- Vol 1: (1995) *Experiencia de Educación para el Desarrollo en el trabajo con Jóvenes*
- Vol 2: (1997) *Educación, Desarrollo y Participación Democrática*
- Vol 3: (1998) *La cultura de la Solidaridad*.

En el primer volumen podemos encontrar historia y ejemplos de E.D. en el Estado español, en Europa y proyectos dirigidos al sector juvenil. En el segundo, se encuentran abundantes aportes teóricos y propuestas de prácticas participativas para fomentar la democracia de base en general y en el medio escolar en particular. El último volumen sitúa el centro de la reflexión sobre el por qué, el cómo y con quiénes proponer procesos de enseñanza-aprendizaje para una práctica solidaria Norte-Sur. Estos tres volúmenes reúnen numerosas contribuciones sobre teoría, fines y prácticas de la E.D. Es un calidoscopio muy bien trabajado que permite, a personas expertas y no expertas, situarse en el centro de la reflexión y de los debates más profundos sobre la E.D., en nuestro contexto y en el contexto europeo.

COLECTIVO AMANI (1995): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Ed. Popular.

El colectivo autor de este libro, se apoya en el enfoque socioafectivo y en las teorías constructivistas para ofrecer conceptos teóricos, dinámicas y recursos útiles en la Educación Intercultural. Esta publicación es excelente para la formación de jóvenes. Cada propuesta de trabajo cuenta con una justificación previa, además

del desarrollo de la actividad paso a paso. Cada técnica se acompaña de material complementario: textos para analizar, fotografías o gráficos que forman parte de la dinámica. Responde a las tensiones, conflictos y realidades de una Europa multicultural, y a la multiplicación de situaciones similares en todo el planeta. La resolución de conflictos, la cooperación y la solidaridad son las propuestas de este libro.

FUEYO GUTIÉRREZ, A. (2002): *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo del sur*. Barcelona, Ed. Icaria / ACSUR-Las Segovias.

La autora, en este libro, recoge algunos de los retos que enfrenta la educación para el desarrollo en un mundo globalizado como el que nos toca vivir, donde nada escapa a las reglas del mercado, ni siquiera la solidaridad que se nos ofrece como un objeto más de consumo. A través del análisis de la publicidad se indaga en los sistemas de producción y reproducción del imaginario colectivo sobre el Sur. Es un libro, excelentemente documentado en su base teórica y muy sugerente en las propuestas de análisis de imágenes desde su vertiente comunicativa.

GRIEG, S.; PIKE, G.; SELBY, D. (1991): *Los Derechos de la Tierra. Como si el planeta realmente importara*. Madrid, Ed. Popular.

Esta publicación fue una de las pioneras en establecer relaciones sólidas entre diferentes enfoques educativos —Desarrollo, Derechos Humanos, Paz y Medio Ambiente—, para defender cómo desde perspectivas amplias y complejas es insoslayable abordar todos estos ejes en un análisis explicativo global. Presenta casos a través de los cuales ejemplifica la interconexión de distintos fenómenos. También hace preguntas clave sobre la educación participativa para completar el planteamiento pedagógico acorde con su propuesta de educación global.

HEGOA (1996): *Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz. Hegoa.

En esta publicación se recogen los debates, reflexiones y experiencias de Educación para el Desarrollo en el sector formal —en torno al concepto de transversalidad y su aplicación pedagógica—, en el sector no formal —campañas de sensibilización y cooperación— y en el sector informal —la visión del Sur en los medios de comunicación—. Las actas están acompañadas de otra publicación «Informe Cero de la Educación para el Desarrollo», y que da cuenta de la situación de la E.D. en España, de las principales acciones de las ONGD, de las dificultades y perspectivas de los proyectos de E.D. según sus impulsoras (unas 34 ONGD de España).

HEGOA; MUGARIK GABE NAFARROA (1996): *Bajo el mismo techo. Para comprender un mundo global*. Pamplona, Hegoa - Mugarik Gabe Nafarroa.

Texto en el que se plantea una visión global de los problemas del desarrollo al tiempo que presenta las manifestaciones de

la desigualdad en sus aspectos más relevantes. A través de los distintos capítulos: el valor de la persona; bajo el mismo techo; la participación; equidad; la naturaleza del desarrollo; los pasos de la solidaridad; se van abordando las cuestiones centrales del Desarrollo Humano. Cada capítulo tiene un apartado de cuestiones, experiencias o aspectos positivos de la realidad *La otra perspectiva*. También hay propuestas didácticas participativas en cada uno de ellos, que pueden resultar de utilidad para programas formativos.

HICKS, D. (1993): *Educación para la paz*. Madrid, MEC / Morata

Este libro, con más de una década a su espalda, es un clásico en enfoques globales, de forma que aborda la educación a partir de los conflictos, las cuestiones del desarrollo, el género, la interculturalidad, etc. Desde la década de los ochenta existe la preocupación de cómo contribuir, desde las aulas, a los procesos sociales en pro de la paz y el desarrollo. En este libro se incluyen aportes de varias personas expertas en estos temas que sugieren cómo aplicar sus propuestas en el medio escolar.

NAYA GARMENDIA, L. M. (comp.) (2003): *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado*. Donostia, Erein.

Esta publicación recoge las ponencias presentadas a unas jornadas del mismo nombre. Se abordan cuestiones como: el Desarrollo Humano frente a la globalización, la educación para el desarrollo como propuesta crítica, la acción socio-educativa y las ONG, el papel de los organismos internacionales, experiencias en el ámbito de la educación formal y en la universidad.

POLO MORRAL, F. (2004): *Hacia un currículo para una Ciudadanía global*. Barcelona, Intermon.

Este libro, de reciente aparición, constituye una interesante aportación de Intermon Oxfam al ámbito de la educación en valores. Partiendo del análisis del mundo actual, dominado por la globalización, y con el objetivo de transformar sus aspectos más negativos se fundamenta la necesidad de impulsar una Educación para el Desarrollo de quinta generación. Para ello se define, y se justifica, el concepto de ciudadanía global como marco en el cual situar la apuesta por una educación crítica y democrática. En estos momentos en los que se debate una posible Reforma educativa el informe de Ferrán Polo puede constituir un interesante documento de reflexión.

SUTCLIFFE, B. (1998): *100 imágenes de un mundo desigual*. Barcelona, Intermón.

Cada tema que ejemplifica la desigualdad está expresado en gráficos, esquemas o mapas a los que les corresponde una página de texto explicativo. La interpretación de algunos de los gráficos requiere un cierto conocimiento previo, con todo, es un libro muy apropiado para la sensibilización, concienciación y formación de estudiantes.

## Material didáctico

ACSUR-LAS SEGOVIAS (1998): *Guía de Educación para el Desarrollo. Y Tú ... ¿cómo lo ves?*. Madrid, Ed Libros de la Catarata.

Esta guía es excelente, sobre todo para programaciones de E.D. para distintos niveles educativos y muy en especial para la formación juvenil. La guía se divide en tres grandes bloques. El primero trata del concepto de E.D. y sus posibilidades de programación y aplicación. El segundo debate la cuestión de la transversalidad y propone actividades para su desarrollo en el aula con jóvenes de secundaria, a partir del desarrollo de unidades tipo. El tercero está dirigido a la planificación y sistematización de la E.D. para la juventud en el sector no formal.

ALBAREDA, L. (1998): *Guía Educativa para el Consumo Crítico. Materiales para una acción educativa Sur-Norte. Efectos sociales y ambientales del consumo*. Madrid, Ed. Libros de la Catarata.

Desigualdad e injusticia causas y consecuencia de la clave ambiental y del consumo. Aborda los problemas derivados de niveles y formas de consumo que sociedades como la nuestra hacen soportar al planeta. La mayor parte de los temas tratados se presentan mediante procedimientos activos. Se pone el acento en la idea de consumo responsable y en la importancia de las opciones personales. Se propone la reflexión a través de elementos presentes en la vida cotidiana: residuos, energía, café, chocolate, madera, calzado deportivo, ropa, zumos y bebidas. Tiene muchas sugerencias acompañadas de dibujos y mapas conceptuales que permiten organizar fácilmente el trabajo de aula.

ALBOAN; ARMENDÁRIZ, I. (2003) *Leyendo entre líneas*. Bilbao, Ediciones Mensajero.

En esta unidad didáctica se plantea el papel de los medios de comunicación como generadores de discursos y visiones sobre la realidad. Contiene, entre otras actividades: un viaje internautico a Madagascar, una encuesta individual para reflexionar sobre hábitos televisivos, ejercicios con noticias internacionales, análisis de la emigración en el Estado español y de los estereotipos sobre las mujeres en la publicidad.

ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J. J. (1998): *De Sur a Norte, vidas paralelas de las mujeres*. Bilbao, Hegoa.

Esta guía propone vincular varios temas como, trabajo, justicia, países, culturas, a través de dos ejes principales que son la cuestión del género y el desarrollo. Se trata de hacer visible la contribución de las mujeres al desarrollo en distintas comunidades. Aborda aspectos como las relaciones Norte-Sur, la pobreza, los derechos humanos, la desigualdad de oportunidades para los sexos en el ámbito rural y urbano. La guía se divide en dos partes una teórica y una práctica. Esta última plantea propuestas di-

dácticas interesantes a través de análisis estadísticos, historias de vida, comparación de la situación de las mujeres en distintos países, viñetas humorísticas, fotos y publicidad. A través de ellas se espera generar sensibilidad y mayor conocimiento de la situación de las mujeres en el mundo y su relación con el Desarrollo Humano.

FUNDACIÓN COMUNICACIÓN Y DEMOCRACIA (2003): *Gente que mueve su casa. Una teoría sobre la migración*. Madrid, Contamíname. Fundación para el Mestizaje Cultural.

Material multimedia compuesto por dos CD. En el primero se presentan las historias de cinco inmigrantes —hombres y mujeres— acompañadas cada una de ellas de una canción. Las expectativas con las que llegan, los obstáculos legales, el riesgo de exclusión y las posibilidades de integración, conforman el contenido de esta unidad. En el segundo CD, se incluyen varias unidades didácticas —con propuestas de dinámicas y talleres y sugerencias de animación— y una guía para estructurar todo el trabajo.

MUGARIK GABE (2004): *Generando - Sortuz. Materiales didácticos sobre los derechos de las mujeres*. Vitoria-Gasteiz, Ararteko.

Se trata de un material multimedia. El CD-Rom *Generando - Sortuz* aborda los derechos humanos de las mujeres con rigor pero de forma atractiva, con los objetivos de favorecer el aprendizaje de nuevos conceptos, modificar determinadas actitudes y desarrollar valores igualitarios. El mapa de contenidos da cuenta de la diversidad de aspectos sobre los cuales propone un itinerario para saber más acerca de la situación en la que vive más de la mitad de la humanidad. También encuentra un hueco el papel que las organizaciones de mujeres —y también las de algunos hombres— cumplen a favor de la justicia y la equidad de género.

ROS I MIRAGALL, A. (1997): *El Magreb, La orilla Sur del Mediterráneo*. Valencia, Ed. Nau Llibres.

Plantea la reflexión sobre un espacio geopolítico y cultural clave, como es el Magreb. Consta de dos volúmenes: un cuaderno para docentes y otro dirigido al alumnado. El libro del profesorado comienza con artículos de especialistas en los pueblos del Mediterráneo, el Magreb y los conflictos o estereotipos que la población europea tiene con respecto a las culturas y países de la otra orilla. Establece con claridad los vínculos que el tema tiene con distintos puntos del currículum de enseñanza secundaria. La guía del alumnado está estructurada en diferentes apartados para trabajar las ideas previas, desvelar el imaginario en torno al Magreb, conocer su cultura, las razones que conducen a la emigración, la situación de los mujeres y las consecuencias de los conflictos y las crisis que han afectado a este espacio. Como estudio de caso se propone Argelia.

## Recursos en internet

<http://www.aulaintercultural.org>

Página promovida por varias instituciones en la que se ofrecen múltiples recursos relacionados con inmigración e interculturalidad. Contiene artículos, herramientas pedagógicas, experiencias y enlaces de interés. También es posible acceder a documentación ordenada por diferentes temas: género, comunicación, globalización, poblaciones indígenas...

<http://www.congde.org/guia/index.html>

Esta guía de promovida por la Coordinadora de ONG para el Desarrollo España, consta de una extensa base de datos de recursos didácticos y experiencias de educación para el desarrollo. Cuenta con un buscador que permite seleccionar la información por entidades, grupos destinatarios, formato del material y temas.

<http://www.edualter.org>

Edualter es un portal que ofrece acceso a bibliografía relacionada con la Educación para el Desarrollo, Educación Intercultural, Educación en Valores y Educación para la Paz. También cuenta con una base de datos sobre materiales didácticos, así como acceso a direcciones de personas y grupos que trabajan en este ámbito. Otras secciones de interés son Agenda de Actividades y Actualidad, donde se recogen campañas y propuestas pedagógicas.

<http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/>

Proyecto de Educación para el Desarrollo del Centro de Investigación para la Paz (CIP) de la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM), que proporciona recursos didácticos sobre conflictos internacionales, desarrollo y cooperación. Permite acceder de una forma rápida y sencilla a multitud de recursos: informes, artículos, imágenes, recursos didácticos, bibliografías, enlaces sobre estos temas.

<http://www.senderi.org>

Senderi, boletín de educación en valores es una iniciativa conjunta de diversas instituciones vinculadas al mundo de la educación. A través de esta publicación se pretende impulsar la elaboración y difusión de ideas, experiencias de trabajo y materiales sobre la educación en valores. La iniciativa se concreta a partir de la reflexión, el diálogo y la coordinación de esfuerzos entre las entidades que colaboran, potenciando las opiniones, los trabajos y las experiencias de centros educativos, entidades y personas que trabajan en este importante ámbito de la educación. Dispone de un interesante banco de datos de artículos y experiencias.

<http://www.webpolygone.net>

Polygone es una red internacional de educación para el desarrollo y educación popular. En su página web se puede acceder a toda la documentación relativa a la red, así como a una base de datos con artículos, experiencias y fichas de cada una de las organizaciones que la componen.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ACSUR-LAS SEGOVIAS (1998): *Y tú ...¿cómo lo ves?* Madrid, Los libros de la Catarata.
- ALEGRET, J.L. (coord.) (1990): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP.* Barcelona: ICE de la UAB / Consell de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona.
- ANTOLÍN, L. (1997): *Cooperación en salud con perspectiva de género.* Madrid, Federación de Planificación Familiar de España (FPFE).
- ANTOLÍN, L. (2003): *La mitad invisible. Género en la educación para el desarrollo.* Madrid, ACSUR-Las Segovias.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J. (1991): *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales.* Bilbao, UPV-EHU/Hegoa.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J. (1996): «*Juntamundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio*». Bilbao, Hegoa.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J. (1997): «Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación». *Cuadernos de Trabajo* n.º 19. Bilbao, Hegoa.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J. (1998): «*De Norte a Sur, vidas paralelas de las mujeres*». Bilbao, Hegoa.
- BALLESTEROS, C. (2001): *Marketing con causa, marketing sin efecto. El marketing con causa y la educación para el Desarrollo.* Madrid, Universidad Pontificia de Comillas. Un extracto de esta obra está disponible en: [www.isf.uva.es/cursoeas/eas2/D18\\_16\\_Ciudadania\\_Corporativa.pdf](http://www.isf.uva.es/cursoeas/eas2/D18_16_Ciudadania_Corporativa.pdf)
- BASELGA, P.; BONI, A.; FERRERO, G. (coord.) (2000): *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones públicas españolas.* Oficina de Planificación y Evaluación, Ministerio de Asuntos Exteriores. (Inédito).
- BASELGA, P.; BONI, A.; FERRERO, G. (coord.) (2001): *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones públicas españolas. Informe ejecutivo.* Oficina de Planificación y Evaluación, Ministerio de Asuntos Exteriores. (Inédito).
- BENGOA, J. (1996): «L'action sociale» *Antipodes* n.º132. Bruselas, ITECO.
- BONI, A.; BASELGA, P. (2003): «La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación». *Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana.* Valencia, Generalitat Valenciana.
- BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid, Morata.
- BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la cultura.* Madrid, Visor.
- BURGUI, T.; SERRANO, M. (1998): «Spain», en Smillie, I.; Hel-mich, H. (eds.), *Public attitudes and international development co-operation,* París, OCDE, Consejo de Europa.
- CABALLERO, I. (coord.) (2004): *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo.* Bilbao, Unesco Etxea.

- CELORIO, G. (2001): «Nuevos retos para la sensibilización sobre el desarrollo». *Cuadernos Bakeaz*, n.º 45. Bilbao, Bakeaz.
- CELORIO, J.J.(1995): «La Educación para el Desarrollo». *Cuadernos Bakeaz*, n.º 9. Bilbao, Bakeaz.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas.
- COORDINADORA DE ONGD ESPAÑA (1995): *Educación para el Cambio. Educación de base para el desarrollo de Europa*. Madrid, Coordinadora de ONGD España.
- COORDINADORA DE ONGD ESPAÑA (1998): *Código de Conducta de las ONG de Desarrollo*. Madrid, Coordinadora de ONGD España. <http://www.congde.org>
- COORDINADORA DE ONGD ESPAÑA (1999): «Relación empresas / ONGD. Un debate abierto». *Boletín Punto de Encuentro*, n.º 35, Madrid, Coordinadora de ONGD España.
- COORDINADORA DE ONGD ESPAÑA (1999): *Las ONGD y la Unión Europea*. Madrid, Coordinadora de ONGD España.
- DE SMEDT, T. (2002): «Pour une évaluation segmentée» en *Antipodes*, n.º 156. Bruselas, ITECO.
- DJEACOUMAR, A. (2001): «Educación para el Desarrollo». INDP, en [http://www.webpolygone.net/castellano/es/taller\\_pedagogia/pedag\\_indp\\_esp.doc](http://www.webpolygone.net/castellano/es/taller_pedagogia/pedag_indp_esp.doc)
- ERRO, J. (2002): *Comunicación Desarrollo y ONGD*. Bilbao, Hegoa.
- FELIPE, N.; RODRÍGUEZ, R. (1996): «La Plataforma para la Acción. Beijing 95: Un lenguaje sin corchetes y una agenda política para las mujeres» en WIDE-Mujeres en el desarrollo en Europa: *Boletín WIDE*, n.º 7. Madrid, Iepala.
- FNUAP (1997): *El estado de la población mundial*.
- FNUAP (2002): *El estado de la población mundial*.
- FNUAP (2003): *El estado de la población mundial*.
- FREIRE, P.; ILLICH, I.; FURTER, P. (1974): *Educación para el cambio social*. Buenos Aires, Ed. Tierra Nueva.
- FUEYO GUTIÉRREZ, A. (2002): *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Barcelona, Icaria.
- GREIG, S.; PIKE, G.; SELBY, D. (1991): *Los derechos de la Tierra. Como si el planeta realmente importara*. Madrid, Editorial Popular.
- GRUPO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CONGDE, (2004): «Educación para el Desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo» en <http://www.congde.org>
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid, Talasa.
- HEGOA (1996): *Actas del II Congreso de E.D. De la transversalidad a la educación global*. Bilbao, Hegoa.
- HEGOA (1996): *Informe Cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado español*. Bilbao, Hegoa.
- HEGOA; INCYDE (2003): *Mosaico educativo para salir del laberinto. Red internacional de educación para el desarrollo y educación popular*. Bilbao, Hegoa / Polygone.

- HEGOA; MUGARIK GABE (1997): *Bajo el mismo techo. Para comprender un mundo global*. Pamplona, Hegoa / Mugarik Gabe.
- HICKS, D.; TOWNLEY, C. (ed.) (1982): *Teaching world studies. An introduction to Global perspectives in the curriculum*. Harlow, Longman.
- IDEAS EN ACCION, n.º 156 (1984), FAO.
- IMBERNÓN, F. (1999): *La educación del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- ITECO (1996): *El porvenir es: ¡Cooperar!* Bruselas, ITECO.
- ITECO (1999): «La Compil. Éducation au Développement». *Anti-podes*. Bruselas, ITECO.
- KORTEN, D. (1987): «Third Generation NGO strategies; a key to people-centred development», *World Development* (supplement), vol. 15.
- KORTEN, D. (1990): *Getting to the 21th century: Voluntary action and the global agenda*, West Hartford (CO), Kumarian Press.
- LEGARRETAETXEBARRÍA, C.; MOJAS, M. (1997): *Situación laboral de los voluntarios y cooperantes vascos*. Bilbao, Unesco Etxea. (Inédito).
- MESA, M. (2000): «La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global» en *Papeles de cuestiones internacionales*, n.º 70. Madrid, CIP-FUHEM.
- MESA, M.; BUEZAS, T. (1990): *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja Española.
- MEZO, J. (2003): «Relación empresas-ONG ¿Rollo fácil o noviazgo?» *Revista Medicus Mundi Gipuzkoa*, diciembre. Donosita, Medicus Mundi Gipuzkoa.
- ORTEGA, M.L. (1994): *Las ONGD y la crisis del desarrollo*, Madrid, IEPALA/ETEA.
- OSLER, A. (1994): *Development Education. Global Perspectives in the curriculum*. Londres, Cassell.
- PÉREZ DE ARMIÑO, K. (dir.) (2002): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona. Icaria / Hegoa.
- PINO, E.; DE LA FUENTE, CH.; FERRÁNDIZ, J.L.; GAGO, A. (2000): «Una mirada hacia el futuro. Panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo en las ONGD de la Coordinadora». *Temas de cooperación*, 12. Madrid, Coordinadora de ONG para el Desarrollo España.
- ROMERO, M. (2002): «La «solidaridad» de mercado». En [www.nodo50.org/hemenetamunduan/upload/2002-Sep-12-15-09-42\\_Texto\\_ONG-Empresas.txt](http://www.nodo50.org/hemenetamunduan/upload/2002-Sep-12-15-09-42_Texto_ONG-Empresas.txt)
- SÁBATO, E. (1999): *Antes del fin*. Barcelona, Seix Barral.
- SENILLOSA, I.(1998), «A new age of social movements: a fifth generation of non-governmental development organizations in the making?», *Development in Practice*, vol. 8 (1), febrero.
- SOGGE, D. (1998): *Compasión y cálculo*. Barcelona, Icaria.
- TODARO, R. (2000): «Aspectos de género de la globalización y la pobreza» en [www.un.org/womenwatch/daw/csw/todaro.htm](http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/todaro.htm)
- TRILLA, J.(1993): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel.

- VERDÚ, V. (2001): «La economía con buen corazón. El capitalismo de ficción crea la explotación y la consuela al mismo tiempo» *El País*, 11 noviembre 2001. En: [http://www.alicante-ayto.es/p\\_ciudadana/articulo\\_1101\\_3.html](http://www.alicante-ayto.es/p_ciudadana/articulo_1101_3.html)
- WILLIAMS, S.; SEED, J.; MWAU, A.(1997): *Manual de capacitación de género*. 3 vol. Lima, Oxfam / Flora Tristán.