



Los enfoques de la educación para el desarrollo en España

SUSANA MAYORAL BLASCO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
smayoral@unizar.es

Resumen: Son varios los autores que han escrito sobre el contexto y la evolución general de la educación para el desarrollo en los llamados países del Norte industrializados, describiendo que a nivel internacional se han dado cinco enfoques. Tras leerlos nos preguntamos si España podría constituir un caso particular debido a nuestra historia política (una dictadura de 1939 a 1975). Para averiguarlo reconstruimos la evolución de la educación para el desarrollo en España y sus enfoques a fin de poder compararla con la evolución general. Nuestra conclusión es que España sí constituye un caso particular ya que debido a nuestra historia política no se da un enfoque que sí se da a nivel internacional.

Palabras clave: ONGD, Educación para el desarrollo, Enfoques, España.

Educational approaches to development in Spain

Abstract: Several authors have written on the context and overall evolution of education for development in the so-called northern industrialised countries, describing five approaches that have emerged on an international scale. After reading such works, we wonder whether Spain might be a special case on account of our political history (being a dictatorship from 1939 to 1975). In order to find out, we reconstructed the evolution of education for development in Spain and its various approaches so as to compare it with the general trend. We concluded that Spain is indeed a special case since, on account of our political history, we lack a perspective that is found in the international arena, namely the “developmental approach”, moving instead from the “charity or welfare approach” directly to the “critical and supportive approach”.

Keywords: NGDO, Education for Development, Approaches, Spain.

Los enfoques de la educación para el desarrollo en España



Susana
Mayoral Blasco

Recibido: 12-04-2011
Aceptado: 23-11-2011

1. Introducción

Son varios los autores (Manuela Mesa, 2000; Pilar Baselga y otros, 2004; Ferrán Polo, 2004; Miguel Arguibay y Gema Celorio, 2005) que han escrito sobre el contexto y la evolución de la educación para el desarrollo en los llamados “Países del Norte Industrializado”, describiendo que a nivel internacional se han dado cinco “generaciones” o “enfoques” diferentes de la educación para el desarrollo. Tras leerlos, nos preguntamos si España podría constituir un caso particular en cuanto a cómo había evolucionado la educación para el desarrollo y los enfoques que se habían dado, debido a su historia política (una dictadura de 1939 a 1975). Por lo que *nuestra aportación* es reconstruir la evolución de la educación para el desarrollo en España y sus enfoques, y ver si constituye un caso particular dentro del contexto de los países del Norte industrializados.

Como *metodología* para reconstruir la evolución de la educación para el desarrollo en España y sus enfoques, y averiguar si nuestro país constituía un caso particular, realizamos una revisión bibliográfica que incluye la existencia o no de documentos, materiales educativos o publicaciones de educación para el desarrollo, pertenecientes a los diferentes enfoques.

Como principal *conclusión* planteamos que la historia política de nuestro país, que a diferencia de otros países del Norte que después de la II Guerra Mundial eran democracias fue una dictadura de 1939 a 1975, sí ha condicionado la aparición de los distintos enfoques de la educación para el desarrollo. Al extremo

de que en España no se da un enfoque que sí se da a nivel internacional, el “enfoque desarrollista”, de lo que es un indicador la falta de producción bibliográfica correspondiente a este enfoque. En nuestro país se pasa del “enfoque caritativo-asistencial” de la dictadura (1ª generación de la educación para el desarrollo) al “enfoque crítico y solidario” con el que empieza la educación para el desarrollo en la democracia (3ª generación). Por lo que en nuestro país, no se ha dado un enfoque que sí se ha dado a nivel internacional “el enfoque desarrollista” (2ª generación de la educación para el desarrollo).

En este artículo presentamos la evolución de la educación para el desarrollo y sus enfoques a nivel internacional, y la reconstrucción de la evolución de la educación para el desarrollo y sus enfoques en España a partir de una revisión bibliográfica, para poder comparar ambas.

2. Aproximación al concepto de Educación para el Desarrollo

No existe una sola definición de lo que es la educación para el desarrollo, pero sí que necesitamos tener una cierta aproximación al concepto. Por ello, para aproximarnos al concepto de educación para el desarrollo elegimos la definición dada por la Coordinadora de ONG para el Desarrollo España (CONGDE), cuyo valor estriba en ser una definición elaborada por una coordinadora que agrupa a la mayoría de las ONGD del estado español. Es decir, se trata de una definición fruto de la elaboración colectiva, consensuada y aceptada por otros actores de la cooperación como las administraciones públicas, ya que podemos encontrar esta definición de educación para el desarrollo en el Plan Director de la Cooperación Aragonesa 2008-2011, elaborado por el Gobierno de Aragón.

“La Educación para el Desarrollo debe entenderse como un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, con el fin de construir la sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad, y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas, económicas y sociales”

(CONGDE, 2005:6)

Según señala la CONGDE (2005) este concepto implica que la educación para el desarrollo tiene las siguientes características:

- Aumenta el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas tanto del Norte como del Sur, y sus relaciones, que explican y provocan la existencia de pobreza, desigualdad... y condicionan las vidas de cualquier individuo del planeta.
- Desarrolla valores, actitudes y destrezas.
- Facilita la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
- Fomenta la participación en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo.

Baselga et al. (2004) señalan cómo la educación para el desarrollo, al igual que cualquier otro proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene una dimensión cognitiva (conocimientos de economía, política, etc.), una dimensión actitudinal (transmisión de los valores de solidaridad, justicia, etc.), y una dimensión procedimental (aprendizaje del trabajo en grupo, descodificar críticamente mensajes e imágenes, capacidad de argumentar, etc.)

3. Orígenes y evolución de la Educación para el Desarrollo en el ámbito internacional

Son varios los autores (Manuela Mesa, 2000; Pilar Baselga y otros, 2004; Ferrán Polo, 2004; Miguel Arguibay e Inma Celorio, 2005) que hablan de “generaciones de la educación para el desarrollo”. Cada generación de educación para el desarrollo se caracteriza porque detrás de ella subyace un enfoque diferente. Otra característica de las generaciones es que el surgimiento de una nueva generación no implica que hayan terminado las manifestaciones o prácticas de la generación anterior. Es decir, el surgimiento de la “cuarta generación: el enfoque del desarrollo humano y sostenible” no implica que haya finalizado “la tercera generación: el enfoque crítico y solidario”. Así, al igual que ocurre con los humanos, pueden coexistir varias generaciones de

educación para el desarrollo. Esta es una diferencia importante del concepto de generaciones respecto al de etapas, ya que en las etapas, el surgimiento de una nueva etapa supone que ha finalizado la anterior. Pasamos a ver a continuación cuáles son estas generaciones y los enfoques que las caracterizan y les dan su identidad.

3.1. Primera generación: el enfoque caritativo asistencial

a) El contexto internacional

Mesa (2000) señala cómo en los años 40 y 50 del siglo XX se producen las primeras actividades de “sensibilización” y recaudación de fondos en los países ricos. Las organizaciones de los años 40 a los 50 son en su mayoría religiosas y/o humanitarias, y sus actuaciones se centran en intervenir en situaciones de conflicto y emergencia con actuaciones a muy corto plazo, por lo que sus acciones de sensibilización iban destinadas básicamente a la recaudación de fondos para sus intervenciones. Por ello, a menudo, se recurría a imágenes catástrofistas intentando despertar los sentimientos de compasión y provocar una respuesta inmediata, que consistía en la ayuda a los damnificados mediante la donación de fondos. En ellas no hay referencias a las causas ni al contexto en el que surgen. Mesa (2000) señala que una de las consecuencias de estas campañas, es que crean una imagen de las personas como desvalidos, impotentes... transmitiendo el mensaje implícito o explícito, de que su única esperanza es la compasión ajena y que la solución de su situación depende de la ayuda del Norte.

b) La educación para el desarrollo

Según Mesa (2000) en estos años no se realizan actividades de educación para el desarrollo, sino de sensibilización. Ello es así porque se trata de actuaciones de un alcance muy limitado, y sobre todo porque no tienen objetivos propiamente educativos. Esta autora considera que, no obstante, debemos incluir este enfoque porque constituye el precedente de la educación para

el desarrollo, y porque sigue existiendo en la actualidad, aunque con nuevas formas y estrategias. Coincidimos con esta autora en que conocer los antecedentes y orígenes de la educación para el desarrollo facilita la comprensión de determinadas prácticas que se realizan en la actualidad, por lo que incluir las actividades de sensibilización con un enfoque caritativo-asistencial al hablar de las generaciones de educación para el desarrollo nos parece importante, aunque otros autores como Arguibay y Celorio (2005) no lo consideran así y consideran que la revisión de la evolución de la educación para el desarrollo ha de comenzar en los años 50.

Este enfoque caritativo-asistencial sigue existiendo en la actualidad, debido principalmente a razones institucionales, es decir, siguen existiendo ONGD que actúan en situaciones de catástrofe o de emergencia y ante la urgencia para conseguir fondos siguen utilizando este tipo de campañas. Mesa (2000:13) también señala como una razón que algunas ONGD perciben que la recaudación de fondos y la aparición en los medios de comunicación y con ella la supervivencia de su organización, dependen de este tipo de imágenes y mensajes, a menudo en combinación con agresivas campañas de marketing.

Ian Smillie (1998:30) apunta que una de las razones para la pervivencia de estas prácticas es que, según un estudio de la OCDE y el Consejo de Europa, para buena parte de las ONGD la cuestión prioritaria es cómo incrementar los ingresos para sus proyectos en los países del Sur. La educación para el desarrollo se considera secundaria respecto a la obtención de fondos, por lo que las actividades de este tipo de sensibilización se imponen sobre las educativas.

Finalmente, Mesa (2000) señala que aunque estas campañas persisten, también se están llevando a cabo actuaciones para modificar este tipo de campañas y sus consecuencias negativas. Algunos ejemplos de estas actuaciones son el cambio en los comportamientos de algunas de las principales ONGD humanitarias como Cruz Roja; los esfuerzos de autorregulación por parte de las ONGD, como es el "Código de conducta. Imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo" (Comité de Enlace de las ONGD de la Comunidad Europea, 1989) así como las críticas a este enfoque por ONGD de generaciones posteriores.

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

a) El contexto internacional

A nivel internacional, Mesa (2000) relaciona el surgimiento de este segundo enfoque con el proceso de descolonización, que tiene lugar entre los años 50 y 70 del siglo XX, fundamentalmente. Recordemos que en el ámbito económico, en Europa y Estados Unidos es la época del desarrollo industrial con el auge del sistema de producción fordista, y nace la sociedad del consumo de masas. Arguibay y Celorio (2005) señalan cómo la década de los 50 supone el inicio del llamado “desarrollismo”, es decir, la corriente de pensamiento que identifica progreso con desarrollo material indefinido, basado en la ciencia y la técnica. Para el Norte, desarrollo equivalía a industrialización y subdesarrollo a una escasa industrialización o a la inexistencia de la misma.

Polo (2004) comenta la influencia de la teoría económica del “crecimiento por etapas” de Rostow, que planteaba la idea de que con unas aportaciones de capital, tecnología y conocimiento adecuados, todos los países podrían pasar de una sociedad tradicional agraria a la madurez de la modernidad, es decir, a la industrialización y a la sociedad de consumo de masas, reproduciendo el modelo de Europa y Estados Unidos. En lo político este autor señala cómo en 1955 tiene lugar la conferencia de Bandung, en la que líderes independentistas de veintinueve países de Asia y África manifiestan su deseo de ir más allá de la política de bloques. Políticamente, nace el Tercer Mundo que tiene su expresión en el Movimiento de Países No Alineados, que celebran su primera conferencia en 1961.

Mesa (2000) explica la implantación de esta idea de desarrollismo en los países del entonces recién llamado Tercer Mundo. Para esta autora, alcanzar el desarrollo se convertía en un fin de estos nuevos estados, ya que cumplía una función en el proceso de construcción nacional, pero también era un medio de legitimación política y social de los nuevos estados postcoloniales. Mesa (2000:15) señala cómo para las elites gobernantes y los movimientos nacionalistas en el poder en muchos de estos

nuevos estados, la industrialización, la construcción de vastas infraestructuras y la creación de un moderno aparato estatal, eran medios para romper con los vínculos económicos del colonialismo y lograr la autodeterminación nacional. Aparece en la agenda internacional el tema del subdesarrollo como problema del “Tercer Mundo”, en el que se incluyen a muchas ex-colonias. Esto dio lugar a vastos programas de ayuda externa, como la Alianza para el Progreso, o la declaración en 1960 del Decenio de Naciones Unidas para el Desarrollo, que incluía objetivos precisos de crecimiento económico. Inmediatamente aparecerá la Ayuda Oficial para el Desarrollo (1960) ya que los programas de ayuda internacional anteriores, como el Plan Marshal, se orientaban a la reconstrucción de postguerra o a consolidar alianzas estratégicas de la guerra fría.

Esta mentalidad desarrollista que impregna a toda la sociedad, influye también en las ONG, que pasan a ser ONG de “desarrollo”, creándose ONGD nuevas, pero también hay una evolución de las ONGD más antiguas de tipo humanitario y/o adscripción religiosa, influidas estas últimas por un notable avance en la doctrina social de la Iglesia y el compromiso de diversas confesiones con el cambio social.

Mesa (2000) señala como cambio fundamental en su modelo de acción respecto a la etapa de los 40-50, que estas ONGD adoptan los proyectos de desarrollo y la participación comunitaria a partir de estrategias de auto-ayuda como las estrategias claves de intervención, adoptando un enfoque a medio y largo plazo y dejando atrás el asistencialismo. Surge el discurso de “la cooperación” entendida como ayuda a los que se ayudan a sí mismos. Polo (2004) explica que en estos proyectos de desarrollo, se tienen en cuenta la participación, capacitación y formación de los destinatarios de la ayuda. Se plantean por lo tanto, el largo o al menos el medio plazo, dejando de lado el asistencialismo a corto plazo característico del enfoque de la primera generación. Como consecuencia de ello se da una visión más amplia de la realidad de los países destinatarios de la cooperación, y hay también un cambio en la imagen de los destinatarios de la ayuda, que ya no son seres desvalidos e impotentes, sino personas activas y comprometidas en la mejora de su situación.

b) La educación para el desarrollo

Es en esta etapa cuando se puede hablar del surgimiento de la educación para el desarrollo, propiamente dicha. La recaudación de fondos sigue siendo una necesidad para las ONGD, pero en las actividades destinadas a ello se puso énfasis en describir de manera más amplia el medio y las circunstancias en las que operaban las ONGD, así como las organizaciones locales que recibían su ayuda. Polo (2004) explica cómo en este contexto se configura la educación para el desarrollo, que tiene como punto de partida las actividades de información relacionadas con las ONGD y los esfuerzos de las comunidades empobrecidas para progresar por sí mismas.

Ahora bien, la idea del desarrollismo dominante en la época impregna también a las ONGD y también por ello los contenidos de la *Educación para el Desarrollo*, cuya denominación tiene origen en esta época y que, si nos detenemos a pensarlo, es en sí toda una declaración de intenciones. Por tanto, los contenidos de la educación para el desarrollo de la época aceptan totalmente la idea de que el modelo de Europa y EEUU, es “el” modelo de desarrollo y, el que tarde o temprano han de seguir todos los países. Según Mesa (2000:16) el mensaje podría resumirse de la siguiente forma: los países industrializados deben facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades “atrasadas” dejen atrás la guerra, y la pobreza, se modernicen y alcancen por sí mismos los niveles de bienestar de los países del Norte.

3.3. Tercera generación: una educación para el desarrollo crítica y solidaria

a) El contexto internacional

Mesa (2000) señala cómo, a finales de la década de los 60 del siglo XX, se inicia un proceso caracterizado por la aceleración del proceso de descolonización, y del creciente activismo internacional en los países desarrollados. Ésta es la década de la guerra del Vietnam y de Mayo del 68, que generan un clima de efervescencia social e intelectual y un aumento del activismo.

En 1969, el Informe Pearson, encargado por el Banco Mundial, mostró que los enfoques y prácticas adoptados durante el “Primer Decenio del Desarrollo” habían sido fallidos, pues habían conducido a un patrón perverso de “crecimiento con pobreza”, en el que el crecimiento económico se vio acompañado del empobrecimiento de amplios sectores de la población y de una profundización de las desigualdades entre el Norte y el Sur. Es en esta década también, cuando nace la “Teoría de la Dependencia”. Esta teoría era el contrapunto a la teoría del desarrollismo y planteaba que el progreso no llegaba al Sur porque entre Centro y Periferia existían lazos de dependencia que impedían superar las desigualdades.

Arguibay y Celorio (2005) explican cómo, 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 por este proceso. A partir de este enfoque, se empieza a concebir desarrollo y subdesarrollo como dos caras de la misma moneda. La continuidad de un modelo injusto, que basaba la riqueza de unos países en el empobrecimiento de otros, dependía de decisiones económicas y políticas tomadas por los poderosos gobiernos e instituciones financieras del Norte.

La novedad en el análisis es que el mal desarrollo no depende tanto de causas endógenas como de razones de política internacional. Estos autores señalan que intelectuales como Celso Furtado, Samir Amín o Gunder Frank, entre otros, descubrieron razones que explicaban, en parte, el estancamiento de distintos países, para concluir que los factores internos de estos países del Sur no pueden explicar por sí mismos la situación de subdesarrollo.

El debate sobre el desarrollo se carga de contenido político, ya que se señalan y denuncian las responsabilidades del Norte en el empobrecimiento del Sur, lo que significa un cambio profundo en el análisis de las relaciones internacionales. Por ello, aunque la cooperación oficial insiste en la idea de la transferencia financiera y técnica como solución a todas las catástrofes naturales, sociales, políticas y económicas que sacuden a las naciones del Sur, surge una nueva tendencia en la cooperación, influida por las nuevas teorías de la dependencia.

Así vemos cómo aparecen y se consolidan nuevos actores en la cooperación, como los Comités de Solidaridad, centros de investigación, ONGD críticas y organizaciones internacionales, con otra manera de entender la cooperación. Se entiende que ésta ha de tener un carácter más político y buscar nuevas formas de acción.

b) La educación para el desarrollo

Mesa (2000) señala cómo estos cambios en el análisis de la situación, influyen también en la educación para el desarrollo, que deriva hacia enfoques más críticos e incorpora a sus contenidos una crítica sobre la responsabilidad del Norte en el subdesarrollo del Sur. Según esta misma autora, otra de las influencias que recibe la educación para el desarrollo son los movimientos de renovación pedagógica, muy fuertes en América Latina, con figuras como Paulo Freire e Iván Illich, que incorporan estas cuestiones y que ofrecen propuestas metodológicas muy innovadoras.

Arguibay y Celorio (2005) también señalan cómo la educación para el desarrollo empieza a ofrecer una visión más compleja de la realidad, por lo que tuvo que empezar a hacer acopio de conocimientos teóricos y datos que avalaran sus críticas, tuvo que diversificar su público y sus mensajes, todo lo cual conllevó una ampliación de sus actividades y métodos de trabajo.

Como consecuencia de todo ello, la educación para el desarrollo dejó de estar centrada en actividades de carácter informativo destinadas a la recaudación de fondos y a la difusión de iniciativas locales de desarrollo comunitario de las ONGD, dando paso a una concepción más crítica. Así, se incorporan a los contenidos el análisis de las causas estructurales del subdesarrollo, la influencia del colonialismo y del neocolonialismo, la dependencia Norte-Sur y la responsabilidad del Norte en la situación. También hay un cuestionamiento del modelo de desarrollo, paradigma del enfoque anterior, al que se le tacha de eurocéntrico y se le cuestiona el ser “el” único modelo de desarrollo. Finalmente, se insiste en la necesidad de la acción nacional e internacional para modificar este status quo.

En 1974 la UNESCO hace una recomendación, la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”. Esta recomendación instaba a los Estados miembros a promover la educación sobre las cuestiones mundiales. Una de las consecuencias de esta recomendación, que ha sido punto de referencia para las ONGD y las organizaciones dedicadas a la educación para el desarrollo, es que da un notable impulso a estos temas, sobre todo dentro de la educación formal en el decenio 1975-1985. Así, estos temas entran en el sistema educativo a través de su incorporación -aunque sea tímidamente- a los currículos o las actividades escolares, en países como Holanda, Alemania, Francia, Reino Unido o Italia (por ejemplo, en las escuelas francesas, se celebra el “Día del Tercer Mundo”, instaurado por el Ministerio de Educación francés).

En definitiva, la educación para el desarrollo 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. Por sus contenidos y sus métodos, este enfoque supone una profunda transformación de la educación para el desarrollo.

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

a) El contexto internacional

Polo (2004) señala cómo la década de los 80 se ha considerado como “la década perdida” debido al aumento de la pobreza, la desigualdad y el retroceso general de los indicadores socioeconómicos, y se inicia a cuando en 1982 México es el primer país en vías de desarrollo que manifiesta que no puede pagar la deuda externa. Mesa (2000) plantea que la “crisis del desarrollo” se inició en 1982, al desencadenarse la crisis de la deuda externa, los programas de ajuste del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial y los problemas alimentarios (ham-

brunas del África subsahariana). Según esta autora, en esta década el problema de los países del Sur dejó de ser cómo desarrollarse, para pasar a ser cómo sobrevivir.

b) La educación para el desarrollo

Mesa (2000) señala cómo esta generación tiene como una de sus características distintivas el que la educación para el desarrollo confluye con lo que ella denomina “las otras educaciones para”, es decir, la educación para la paz, la educación ambiental, la coeducación o el enfoque de género, y la educación multicultural, vinculadas a movimientos sociales, como el movimiento pacifista, el movimiento ecologista, el movimiento feminista o el movimiento antirracista y contra la xenofobia. Ello está motivado, como veremos a continuación, porque los problemas ambientales, los conflictos armados, los crecientes flujos migratorios, el racismo y la xenofobia, se configuraron como los grandes temas en los años 80, junto con la crisis del desarrollo, que es el tema más relacionado con la educación para el desarrollo.

b.1. Las otras “educaciones para”

b.1.1.) El medioambiente

Arguibay y Celorio (2005) señalan cómo en esta época adquiere cierto protagonismo el Informe Brutland de 1987, que criticaba duramente el modelo industrial que despilfarra y agota los recursos naturales, y que es irresponsable e insolidario incluso con las generaciones futuras. La tecnología, las fuentes energéticas utilizadas, el despilfarro y el consumo desmedido del Norte, están amenazando el equilibrio ecológico del planeta. Se plantea la noción de “desarrollo sostenible”, y el concepto de “aldea global” en el que el hábitat de los seres humanos lo constituye el planeta, y en el que las interrelaciones son intensas (por ejemplo el consumo desmedido del Norte amenaza el equilibrio ecológico de todo el planeta). Estos dos conceptos suponen un nuevo cuestionamiento a añadir al modelo de desarrollo impe-

rante. Por lo tanto, ya no se trata de “ayudar” al Sur a industrializarse para generar un despegue económico insostenible, sino de reconocer que la interdependencia obliga a buscar una renovación conjunta de la aldea global y de las complejas relaciones que en ella existen.

Mesa (2000) recuerda que el movimiento ecologista hace bandera del concepto de sostenibilidad (entre otros temas) y de la crítica a un modelo de desarrollo que deteriora el planeta y pone en peligro el futuro de la humanidad. En esta crítica al modelo de desarrollo, converge con la crítica al modelo de desarrollo realizado desde las ONGD, que incorporan a sus contenidos la noción de sostenibilidad. A su vez, el movimiento ecologista y la educación ambiental centrada en aspectos conservacionistas incorpora una visión más amplia del medioambiente ligada al desarrollo humano. Un ejemplo de esta conexión puede ser las campañas de denuncia de que la deforestación de los bosques amazónicos pone en riesgo la supervivencia de los pueblos indígenas, en que convergieron tanto el movimiento ecologista como las ONGD.

b.1.2.) Paz y conflictos

Mesa (2000) explica cómo la década de los 80 estuvo dominada por los conflictos regionales –Afganistán, Angola, Mozambique, Oriente Próximo y sobre todo Centroamérica– que no eran sino otros escenarios de la confrontación Este-Oeste. En Europa esta confrontación fue acompañada por la aceleración de la carrera de armamentos y el recrudecimiento de este enfrentamiento bipolar (despliegue de los misiles de alcance medio en Europa, y la ruptura de las negociaciones de desarme en 1983). Como respuesta a la situación, surgió un potente movimiento pacifista en Europa, en el cual la educación para la paz cobró impulso.

Polo (2004) y Mesa (2000) señalan como los movimientos insurreccionales de Nicaragua, Guatemala o el Salvador, generarán el surgimiento de comités de apoyo en los países del Norte, lo que dará lugar a un auge del movimiento de solidaridad. Esta década es también una década de lucha contra el apartheid en Sudáfrica y contra las intervenciones de este país en países vecinos.

En este periodo se produce una confluencia entre la educación para el desarrollo y la educación para la paz, ya que era evidente, especialmente en Centroamérica, la relación entre la militarización, las “guerras de baja intensidad”, las violaciones de los derechos humanos, asesinatos de líderes locales, el empobrecimiento... y los problemas de desarrollo.

b.1.3.) El género

Los planteamientos de género se incorporan también durante este período a la educación para el desarrollo. Mesa (2000) plantea que si bien los estudios sobre la situación de las mujeres en el Tercer Mundo y las relaciones entre Mujer y Desarrollo recibieron un fuerte impulso con la proclamación del Decenio de Naciones Unidas para la Mujer (1976-1985), no es hasta finales de los 80 cuando se incorpora el enfoque de género en el desarrollo.

Considero que el planteamiento supone una verdadera revolución del modelo habitual. Arguibay y otros (1998) señalan que más que de integrar a las mujeres en el desarrollo, se trata de construir un nuevo paradigma de desarrollo que modifique las relaciones de poder basadas en la subordinación de las mujeres. Se trata de fortalecer la posición social, económica y política de las mujeres, de forma que éstas sean sujetos activos en la promoción del desarrollo.

Mesa (2000) señala cómo las propuestas educativas para la coeducación o educación no sexista que se plantearon en los setenta, adquieren en este periodo cierta relevancia al cuestionar el modelo cultural dominante por ser profundamente androcéntrico y eurocéntrico. La coeducación converge con la educación para el desarrollo en la promoción de valores como la solidaridad, la participación, la justicia y la diversidad cultural sobre la igualdad de los sexos. Jo Rowlan (1998) señala que también confluyen ambas en el análisis de un proceso novedoso, el “empoderamiento” de las mujeres, y la superación de estereotipos sexo-género, entre otros aspectos.

b.1.4.) Racismo y Migraciones

Mesa (2000) señala cómo el surgimiento del racismo y de brotes xenófobos en el Norte industrializado fue también uno de los fenómenos de finales de los 80. El comprobar las relaciones existentes entre pobreza, conflictos y migraciones por una parte, y los nuevos desafíos que plantean las sociedades cada vez más multiculturales en el Norte, favorecen la aparición de la educación multicultural. Ante los conflictos que se producen en sociedades multiculturales, la educación multicultural intenta ser una respuesta a éstos, ya que su finalidad es favorecer el encuentro, el intercambio y el enriquecimiento mutuo. La educación para el desarrollo incorpora a sus contenidos esta dimensión, explicando las relaciones entre migraciones y desarrollo.

En resumen podemos ver como todo ello nos lleva a una ampliación de los contenidos de la educación para el desarrollo, que por influencia de los movimientos sociales se enriquece con nuevas perspectivas de análisis (género, ecologismo, pacifismo...) e incorpora nuevos contenidos, a la vez que sufre una transformación de fondo importante como es el cuestionamiento del modelo de desarrollo imperante, tanto para el Sur como para el Norte. Sólo de esta manera la educación para el desarrollo podrá ser un instrumento para el análisis crítico, la comprensión y la motivación a la acción frente a los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente.

Las aportaciones teóricas de los movimientos sociales, también suponen un profundo cuestionamiento del modelo de desarrollo, entendido solo como desarrollo material. En este contexto, el PNUD (Programa de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Humano) elabora su primer Informe sobre el Desarrollo Humano en 1990, en el que proponen una nueva manera de entender el desarrollo, "*el desarrollo humano*", que mide los logros del desarrollo por su efecto real en la vida de la gente, en vez de por los indicadores económicos convencionales.

En esta línea Mesa (2000:20) señala cómo *se afirma un nuevo discurso, en el que se sostiene que el cambio global depende tanto de cambios en el Sur como en el Norte*. Ello supone cuestionar el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur, que no es social ni ecológicamente sostenible. Así, se considera que la ayuda al desarrollo tradicional (ayuda

humanitaria y proyectos) es necesaria y debe mejorarse su efectividad, pero el desarrollo global exige ir más allá de la ayuda y llevar a cabo cambios estructurales que afecten a la deuda, a el comercio internacional y a la gestión del medioambiente a nivel global.

3.5. La quinta generación: el enfoque de educación para una ciudadanía global

a) El contexto internacional

Desde el inicio de la década de los 90 del siglo XX hasta la actualidad, el marco de las relaciones internacionales ha sufrido cambios muy importantes. Es en esta década cuando empieza a hablarse de *la globalización*. Mesa (2000) señala cómo las corporaciones transnacionales movilizan grandes montos de capital y desplazan de un lugar a otro las actividades productivas, lo que a menudo tiene profundos efectos desestabilizadores para la economía real, el empleo, y el medioambiente. La globalización conlleva que los estados nacionales no controlan la actividad económica dentro su territorio, y al no controlar el sector económico pierden también control sobre otros ámbitos, tanto dentro de su territorio como a nivel internacional. Al debilitar la soberanía nacional, el proceso de globalización cuestiona directamente la noción y la práctica de la democracia representativa. El principal desafío para el desarrollo tanto en el Norte como en el Sur, es el acelerado proceso de globalización.

b) La educación para el desarrollo

Una de las primeras consecuencias de lo anterior, es que la educación para el desarrollo incorpora a sus contenidos el tema de la democracia y de la ciudadanía.

Las consecuencias negativas de la globalización conllevan también una crítica radical al concepto de desarrollo, considerado altamente ideologizado, y económica, social y ambientalmente inviable. Este cuestionamiento lleva a una completa

revisión de lo que hasta ahora se entendía por educación para el desarrollo.

Otra de las características de este enfoque, es que la educación para el desarrollo, ha estado cada vez más vinculada a las campañas de incidencia política sobre temas relacionados con la globalización. Mesa (2000a) señala cómo en la vinculación creciente de la educación para el desarrollo con las actividades de incidencia política o lobbying han tenido un papel crucial las ONGD del Sur más evolucionadas que han ido presionando a sus asociadas del Norte, para que abandonen “la cultura del proyecto” y reorienten su actividad hacia la presión política.

Por todo ello, el enfoque de la quinta generación se denomina “educación para una ciudadanía global”.

Para Mesa (2000a) la globalización plantea una serie de retos formidables a la educación para el desarrollo. En primer lugar, redefinir los contenidos de manera que permitan la comprensión crítica del fenómeno de la globalización. En segundo lugar, reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad, ahora en el ámbito global. En tercer lugar, y en estrecha relación con las ONGD, con los movimientos sociales y con las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales, promover una creciente conciencia de “ciudadanía global” y a partir de ella, redefinir pautas de participación y acción ciudadana.

4. Los enfoques de la educación para el desarrollo en España

4.1. El enfoque caritativo-asistencial

a) El contexto

Tras la guerra civil española (1936-1939) España es una dictadura, aislada internacionalmente. Las primeras organizaciones españolas con actividad en el Tercer Mundo datan de los años 40, y se trata de organizaciones confesionales con misiones en otros países, fundamentalmente África y América del Sur. Su actividad principal consiste en recoger fondos para las

misiones, y como parte de esta actividad se informa de cuál es “la obra” de la organización religiosa en estos países (construcción de escuelas, hospitales, etc).

b) La educación para el desarrollo

Como ya hemos señalado, una de las características del concepto de generación es que el surgimiento de una generación no implica la desaparición de la generación anterior. Así, el enfoque caritativo asistencial presente sobre todo en las campañas de sensibilización destinadas a la recogida de fondos, sigue existiendo en la actualidad, y coexiste con otras generaciones de la educación para el desarrollo. La coexistencia de diferentes enfoques en España, genera amplios y a veces intensos debates en el ámbito de los actores de la educación para el desarrollo, pero especialmente en el mundo de las ONGD que finalmente se refleja en las publicaciones.

Podemos considerar un indicador de la existencia del enfoque caritativo-asistencial, el que la CONGDE¹ adopte el “Código de Conducta: Imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo” elaborado por el Comité de Enlace de las ONGD de la Comunidad Europea (1989). La adopción de este código por la CONGDE en 1998 da respuesta al fuerte debate suscitado dentro de la coordinadora por las campañas para la recaudación de fondos de algunas ONGD, que transmitían imágenes de los destinatarios como personas con un alto nivel de sufrimiento totalmente dependientes de la ayuda externa, con lo que la solidaridad se limitaba a dar fondos a la ONGD. No se trataba además, en algunos casos, de situaciones de catástrofe humanitaria sino de situaciones permanentes de ciertos colectivos, por lo que al transmitir estas imágenes se fomentaba la idea de que la solidaridad se limitaba a la donación de fondos, sin entrar en las causas del sufrimiento de esos colectivos. Esto último hubiera permitido la posibilidad de plantearse otro tipo de medidas para influir en las causas de ese sufrimiento por parte del público al que iba destinada la campaña. Una publicación de

¹ Recordamos que la CONGDE, es la Coordinadora de ONG de Desarrollo-España.

referencia sobre el tema de la imagen de las personas del Sur que genera el enfoque caritativo-asistencial, es la de Aquilina Fueyo (2002) "De exóticos paraísos y miserias diversas: Publicidad y (re) construcción del imaginario colectivo sobre el Sur" donde a través del análisis de la publicidad se indaga sobre el sistema de producción y reproducción del imaginario colectivo sobre el Sur.

Otro intenso debate que genera el enfoque caritativo-asistencial, es la relación entre empresas y ONGD para llevar a cabo estas campañas de sensibilización, en las que la práctica de la solidaridad se lleva a cabo consumiendo, lo que va en contra de una de las líneas propias de "la cuarta generación: la educación para un desarrollo humano y sostenible", el consumo responsable. Y en último caso, lo que hacen estas prácticas es pervertir el concepto de solidaridad, identificándolo con consumo. Un indicador de la existencia de estas prácticas y del debate que genera su existencia, son las publicaciones relacionadas con este tema: CONGDE (1999) "Relación empresas/ONGD. Un debate abierto"; C. Ballesteros (2001) "Marketing con causa, marketing sin efecto. El marketing con causa y la educación para el desarrollo"; M. Romero (2002) "La "solidaridad" de mercado"; J. Mezo (2003) "Relación empresas-ONGD: ¿rollo fácil o noviazgo?".

4.2. El enfoque desarrollista

a) El contexto

Baselga y otros (2004), señalan cómo en los años 50 del siglo XX, España supera en parte el aislamiento internacional y comienza a recibir ayuda de Estados Unidos y del Banco Mundial. En 1977 España firmó el último convenio de préstamo con el Banco Mundial, con lo que dejó de ser receptor de la ayuda de esta institución, y en 1983 solicitó salir definitivamente de la lista de países receptores de ayuda al desarrollo.

Podemos ver cómo, mientras en el ámbito internacional entre los años 50 y 70 del siglo XX los países de Europa y EEUU son donantes de ayuda para el desarrollo, España es un país recep-

tor de ayuda. Así mismo, hemos de recordar que hasta 1975, año de la muerte de Franco, España es una dictadura en la que no existe el derecho a la libre asociación, por lo que las ONGD no existen en nuestro país.

b) La educación para el desarrollo

Por lo tanto durante estos años, como herencia de la actividad iniciada en los años 40 y debido a la fuerte implantación de la Iglesia Católica en nuestro país, lo que sí sigue habiendo son las campañas de sensibilización destinadas a la recogida de fondos para las misiones. Polo (2004) recuerda como una manifestación de esta actividad misionera internacional española la Campaña del Domund que también se llevaba a cabo tanto en los colegios religiosos como en los públicos, y que se realizó hasta bien entrada la década de los años 70 del siglo XX.

Es decir, mientras en el ámbito internacional durante los años 50 nace la educación para el desarrollo como tal, con un enfoque desarrollista, ésta es inexistente en España, por lo que tampoco existen publicaciones de educación para el desarrollo correspondientes a este enfoque.

4.3. El enfoque crítico-solidario

a) El contexto

Aunque en el ámbito internacional, el enfoque crítico y solidario de la educación para el desarrollo tuvo su origen entre los años 1960-1970 aproximadamente, en España aparece una década después, en los años 80 del siglo XX.

En 1975 muere Franco y se inicia la transición política hacia la Democracia en España. Es en la década de los 80 del siglo XX, cuando surgen en España las primeras ONGD. En este surgimiento influyeron varios factores, aunque podemos considerar que hay tres que son claves. En primer lugar, es evidente la influencia de la finalización de la transición y la consolidación de la democracia como régimen político en España y el estableci-

miento de una serie de libertades constitucionales como la de asociación. En segundo lugar, potenciado por la efervescencia política y social propia de estos años, considero que tuvo mucha influencia el fuerte sentimiento de solidaridad política con Centroamérica, como por ejemplo con Nicaragua o con el Salvador, que dio lugar a la constitución de "Comités de Solidaridad".² Este movimiento de solidaridad, dio lugar a iniciativas de apoyo muy variadas, como brigadas, hermanamientos, iniciativas ciudadanas, sindicales e incluso de las Universidades y de la Administración. Y un tercer factor, sería el establecimiento de una política estatal de Cooperación al Desarrollo, en cuyo marco las ONGD empezaron a obtener apoyo financiero.

b) La educación para el desarrollo

En el campo de la educación para el desarrollo en España, Baselga et al. (2004) consideran que se dieron una serie de hechos, que constituyen hitos importantes en su evolución:

- En 1982 se crea la Coordinadora española de ONG para el Desarrollo (CONGDE), con una unidad operativa sobre sensibilización y educación para el desarrollo. Esta unidad tiene un papel significativo, ya que a diferencia de otros países de la Unión Europea, en España no existen redes de organizaciones especializadas en educación para el desarrollo, como las que existen por ejemplo en Holanda y en Reino Unido.
- En 1986 España se incorpora a la Comunidad Europea, y con ello a las políticas comunitarias de educación para el desarrollo, y a sus líneas de financiación.

² Un ejemplo en Zaragoza es el actual Comité de Solidaridad Internacionalista, que empezó siendo Comité de Solidaridad con Nicaragua en apoyo a la revolución sandinista que triunfó el 19 de julio de 1979 y dio lugar a sucesivos gobiernos sandinistas hasta 1990. Este Comité fue incorporando acciones de solidaridad política con otros países, como Cuba, Guatemala o el Salvador, lo que le llevó finalmente a transformarse en Comité de Solidaridad Internacionalista. Otro ejemplo, sería el Comité Cristiano de Solidaridad Oscar Romero que nació como apoyo a las comunidades cristianas de Centroamérica tras el asesinato de Monseñor Oscar Romero en el Salvador en 1980.

- En 1987 se elaboró por primera vez un catálogo de materiales de educación para el desarrollo con los materiales que aportaron veintiséis organizaciones, por parte de la CONGDE.
- En 1990 se celebra el primer Congreso de Educación para el Desarrollo, organizado por Hegoa en Victoria-Gasteiz, que reunió por primera vez a las diferentes ONGD, educadores y educadoras y colectivos implicados en la educación para el desarrollo, y que permitió ver la gran variedad de iniciativas que se habían llevado a cabo en este ámbito a lo largo de todos los años 80.

En los años 90 del siglo XX, muy influidos por los movimientos de renovación pedagógica, podemos encontrar ejemplos de la incorporación de los temas propios del enfoque crítico-solidario a la educación formal, en artículos de revistas dirigidas a profesorado. Es el caso de María Comín y Mireia Claverol (1993) en su artículo "Debate telemático: la Deuda externa de América Latina"; Carme Pi (1993) "La semana de la Solidaridad"; VVAA (1993) "El Tercer Mundo para escolares de primero"; Santiago Bolívar (1993) "Qué es la Educación para el Desarrollo"; Dominique Jonlet (1997) "Educación, desarrollo y participación democrática en el medio escolar". Se crean estructuras, métodos y materiales, ofreciendo actividades curriculares y extracurriculares a docentes de todos los niveles.

Arguibay y Celorio (2005) señalan cómo la educación para el desarrollo también se incorpora al ámbito de lo no formal, se realizan trabajos de sensibilización y formación en sindicatos, asociaciones profesionales, grupos parroquiales y juveniles. Algunas de estas experiencias quedaron recogidas en publicaciones de algunas ONGD, como es el caso de las realizadas por ACSUR-Las Segovias (1995) "Experiencias de ED en el trabajo con jóvenes". Otras publicaciones, son las de José Ángel Paniego (1994) "Educar para la solidaridad: materiales para educadores", Ramón Ruiz (1995) "Guía didáctica para la Educación no formal".

También podemos encontrar publicaciones más centradas en los contenidos de la educación para el desarrollo desde esta perspectiva, como las de L. Aranguren (1997) "Educar en la rein-

vención de la solidaridad”, J. Arrieta y J. J. Fernández de Castro (1997) “¿Ciudadanos del mundo? Los nuevos retos de la educación para la emancipación y el desarrollo”; Mesa (1995) “Otras formas de cooperar: presión política y educación”.³

4.4. El enfoque para un desarrollo humano y sostenible

a) El contexto

Aunque como hemos visto anteriormente este enfoque se da a nivel internacional entre los años 80-90, en España aparece una década después, en los años 90. Además este enfoque de la educación para el desarrollo “el enfoque para un desarrollo humano y sostenible” coexiste con el anterior “el enfoque crítico y solidario”.

En 1992 tiene lugar la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medioambiente y Desarrollo, mejor conocida como “Cumbre de Río”, a la que acuden 172 gobiernos, incluidos 108 jefes de Estado, según datos de Naciones Unidas.⁴ Paralelamente⁵, al mismo tiempo y también en Río de Janeiro, tiene lugar el Foro Global 92, con la participación de ONG y movimientos sociales

³ Un buen ejemplo de este enfoque lo encontramos en el artículo de Mesa (1995) “Otras formas de cooperar: presión política y educación”, cuyo título ya es indicativo de estas tendencias. En él explica cómo las medidas de presión política han sido desarrolladas especialmente por las ONGD del Norte de Europa, que tras años de experiencia llegaron a la conclusión de que los proyectos de cooperación al desarrollo, sin medidas de presión política que influyan en los gobiernos y en las instituciones, y que intenten cambiar los mecanismos generadores de la pobreza y la desigualdad, eran insuficientes. Llegaron a la conclusión de que las ONGD no podían aceptar ser meras organizaciones paliativas de la pobreza y otras desigualdades. En todo caso, esta autora plantea en este artículo una idea que nos parece central en el tema de la educación para el desarrollo. *Plantea que la acción política de los ciudadanos y ciudadanas se debe a conciencias críticas; y para la formación de estas conciencias, es importante la educación.* Se establece así el nexo entre acción política y educación, que es uno de los elementos centrales de la educación para el desarrollo.

⁴ Fuente : Naciones Unidas, en <http://www.un.org/spanish/conferences/cumbres>

⁵ Fuente: Amnistía Internacional de Catalunya, en <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/e-mes-forum-rio>

de todo el mundo con el propósito de aportar un punto de vista crítico a las posturas defendidas por los Estados en la Cumbre de Río. A este Foro Global, acuden 25.000 personas, representantes de 11.000 ONG, procedentes de 171 países, también de España. Uno de los resultados de este Foro Global de ONG, fue la elaboración de “La Declaración de Río” (Forum Internacional de ONGD de Río de Janeiro, 1992).

b) La educación para el desarrollo

Una de las consecuencias del Foro Global de las ONG de Río y de la participación en éste de ONGD españolas, es un fuerte impulso al enfoque de la educación para el desarrollo humano y sostenible en España, en los años siguientes a la Cumbre.

Podemos encontrar manifestaciones del “enfoque de una educación para el desarrollo humano y sostenible”, en publicaciones como la de Boni (2006) “La educación para el desarrollo orientada al desarrollo humano”. También encontramos una serie de publicaciones que enlazan la educación para el desarrollo con las otras “educaciones para”, lo que es una característica propia de esta etapa. Ejemplos de publicaciones de *educación para el desarrollo y medioambiente*, son las de Leonardo Boff (1996) “Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres”; Laura Albareda (1998) “Guía educativa para el consumo crítico. Materiales para una acción educativa Sur-Norte: efectos sociales y ambientales del consumo”.

También encontramos una serie de publicaciones que relacionan *la educación para el desarrollo y el enfoque de género*, como las de Miguel Arguibay et al (1998) “De Sur a Norte: Vidas paralelas de las Mujeres”; Luisa Antolín (2003) “La mitad invisible: género en la educación para el desarrollo”; Antolín et al (2004) “Género en la educación para el desarrollo: estrategias políticas y metodológicas”.

Así mismo encontramos publicaciones que establecen un nexo entre la *educación para el desarrollo y la Paz*, como la de Mesa (1994) “Educación para el Desarrollo y la Paz”.

Un ejemplo de publicación sobre *educación para el desarrollo y derechos humanos*, es la obra de Xavier Jarés (1999)

“Educación y Derechos Humanos”. Un ejemplo sobre *educación para el desarrollo y racismo*, es la obra de Manuela Mesa y Tomás Calvo (1990) “Tercer Mundo y racismo en los libros de texto” y la de Margarita García O’Meany (2002) “Yo no soy racista, pero... Justificando la discriminación”.

Citamos también como ejemplo el Catálogo de Recursos Didácticos de la Federación Aragonesa de Solidaridad (2007) en la que se incorporan recursos que relacionan la educación para el desarrollo con las “otras educaciones para”, ya que incluye información sobre materiales y actividades sobre los siguientes temas: comercio justo y consumo responsable, derechos humanos, educación intercultural, educación para la paz, género, globalización, medioambiente y desarrollo, migraciones-refugiados, salud, junto al más clásico de relaciones Norte-Sur.

4.5. Enfoque de educación para una ciudadanía global

a) El contexto

Aunque el enfoque de la educación para el desarrollo de la “educación para una ciudadanía global” aparece en el ámbito internacional durante los años 90 del siglo XX, en España empieza a surgir en la década del 2.000.

En España el fenómeno de la globalización plantea nuevos retos a los agentes de la cooperación, especialmente a las ONGD, que han de replantear sus análisis, sus estrategias y acciones, para adaptarse al nuevo escenario mundial.

b) La educación para el desarrollo

Al igual que ocurre en el ámbito internacional, el fenómeno de la globalización lleva a una profunda reflexión sobre el propio concepto de “educación para el desarrollo”, que incorpora a sus contenidos un cuestionamiento del concepto de desarrollo y conceptos nuevos, como el de decrecimiento. También incorpora a sus contenidos el tema de la ciudadanía, y especialmente el tema de la ciudadanía global, ya que frente a la globalización

económica, la educación para el desarrollo busca globalizar la solidaridad. La CONGDE (2005) señala respecto a la educación para el desarrollo:

“La globalización plantea un desafío al que la educación para el desarrollo debe responder desde la promoción de una conciencia de ciudadanía global. Esto significa que cada ciudadano/ciudadana donde quiera que viva, forma parte de la ciudadanía global y necesita saber que es responsable, junto con sus conciudadanos/as en la lucha contra la exclusión, que es la raíz de cualquier tipo de desigualdad e injusticia. En este contexto de la globalización este enfoque global está destinado a sustituir el parcial enfoque Norte/Sur que tiende a sesgar el análisis real de la situación mundial. En realidad, no es el Sur como tal el que está excluido, sino que son las masas populares del Sur, además de un segmento creciente de la población del Norte, las que son víctimas de la exclusión”

CONGDE (2005:13)

Podemos encontrar manifestaciones de la “quinta generación: enfoque de una educación para una ciudadanía global”, en publicaciones como las siguientes: Luis Naya Garmendía (2003) “La educación para el desarrollo en un mundo globalizado”; Ferrán Polo (2004) “Hacia un currículo para una ciudadanía global”; Patxi Zabalo y Ainhoa López (2006) “El mundo no es una mercancía”; Miguel Arguibay y otros (2009) “Educación para la ciudadanía global: debates y desafíos”; Desiderio de Paz Abril (2009) “Escuelas y educación para la ciudadanía global”; Intermón-Oxfam y otras (2009) “Educar para una ciudadanía global”

Conclusiones

Mediante una revisión bibliográfica, hemos reconstruido la evolución de la educación para el desarrollo y sus enfoques en nuestro país, mostrando cómo el caso de España constituye un caso particular en cuanto a la educación para el desarrollo dentro de lo que se viene denominando países “del Norte”, ya que la segunda generación de la educación para el desarrollo correspondiente al enfoque desarrollista no se da en nuestro país. Uno de los indicadores de la ausencia del enfoque desarrollista, es la falta de producción de materiales educativos y

bibliografía cuyos contenidos respondan a este enfoque. En nuestro país se pasa del “enfoque caritativo-asistencial” de la dictadura (1ª generación de la educación para el desarrollo) al “enfoque crítico y solidario” con el que empieza la educación para el desarrollo en la democracia (3º generación) y no se ha dado un enfoque que sí se ha dado a nivel internacional, el enfoque desarrollista” (2ª generación).

Aventuramos como posible hipótesis explicativa de este hecho, la particular historia política de nuestro país, una dictadura desde el año 1939 hasta 1975, lo que conlleva que no participe de los procesos internacionales en la misma medida que otros países europeos.

Referencias bibliográficas

- ACSUR-Las Segovias (1995). *Experiencias de Educación para el Desarrollo en el trabajo con jóvenes*. Madrid. ACSUR-Las Segovias.
- 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.
- ANTOLIN, L. (2003). *La mitad invisible. Género en la educación para el desarrollo*. Madrid. ACSUR-Las Segovias.
- ANTOLIN, L.; ARGUIBAY, M.; CABELLO, I.; PELLICER, L.; RODRIGUEZ, A. y TOMÁS, S. (2004). *Género en la educación para el desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas*. Hegoa, ACSUR-Las Segovias (no consta lugar de publicación).
- ARGUIBAY, M.; CELORIO, G. y CELORIO, J.J. (1998). *De Sur a Norte. Vidas paralelas de Mujeres*. Bilbao. Hegoa.
- ARGUIBAY, M. y CELORIO, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Vitoria-Gastéiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ARGUIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J.; GARAGALZA, A. y LÓPEZ DE MUNAÍN, A. (2009). *Educación para la ciudadanía global: debates y desafíos*. Bilbao. Hegoa.
- ARANGUREN GONZALO, L.A. (1997). “Educar en la reinención de la Solidaridad”. *Bakeaz*, nº 22.

- ARRIETA, J. y FERNÁNDEZ, J.J. (1997). "¿Ciudadanos del mundo?: Los nuevos retos de la educación para la emancipación y el desarrollo" en ACSUR-Las Segovias en *Educación, desarrollo y participación democrática*. Madrid. ACSUR-Las Segovias.
- BALLESTEROS, C. (2001). *Marketing con causa, marketing sin efecto: El marketing con causa y la educación para el desarrollo*. Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.
- BASELGA, P.; FERRERO, G.; BONI, A.; ORTEGA, M^a L.; MESA, M.; NEBREDA, Á.; CELORIO, J.J. y MONTERDE, R. (2004). *La educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación*. Valencia. Universidad Politécnica de Valencia.
- BOFF, L. (1996). *Ecología, grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid. Trotta.
- BOLÍVAR, S. (1993). "Qué es la Educación para el Desarrollo". Cuadernos de Pedagogía nº 215, pp. 8-12.
- BONI, A. (2006). "La educación para el desarrollo orientada al desarrollo humano" en Alejandra Boni y Agustí Fogué (coord). *Construir la ciudadanía global desde la Universidad*. Barcelona. Intermón-Oxfam e Ingeniería sin Fronteras.
- COMIN, M. y CLAVEROL, M. (1993). "Debate telemático: la Deuda Externa de América Latina". Cuadernos de Pedagogía nº 215, pp. 29-31.
- COMITÉ DE ENLACE DE LAS ONG DE LA COMUNIDAD EUROPEA (1989). *Código de conducta. Imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo*. Comité de enlace de las ONG de la Comunidad Europea. [URL] : <http://www.congde/ant/documentos/código> (consultado 2 de marzo del 2011).
- CONGDE (1998). *Código de conducta de las ONG de Desarrollo de la Coordinadora de ONGD-España. Aprobado por la asamblea general ordinaria de 28 de marzo de 1998. Revisado por la asamblea general ordinaria de 16 de abril de 2005. Adaptado en 2008*.
URL: http://www.congde.org/uploads/descargas/Código_de_conducta_2008.pdf (consultado 1 de abril 2011).
- CONGDE (1999). *Relación empresas/ONGD. Un debate abierto*. Boletín Punto de encuentro, nº 35. Madrid. Coordinadora de ONGD España.

- CONGDE (2005). *Educación para el Desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España.
[URL] <http://www.Hegoa.ehu.es> (consultado 11- 2-2009).
- DE PAZ ABRIL, D. (2007). *Escuelas y educación para una ciudadanía global: una mirada transformadora*. Barcelona. Intermón-Oxfam.
- FEDERACIÓN ARAGONESA DE SOLIDARIDAD (2007). *Catálogo de recursos didácticos*. Zaragoza. Federación Aragonesa de Solidaridad.
- FORUM INTERNACIONAL DE ONG DE RÍO DE JANEIRO (1992). “Declaración de Río de Janeiro”. en [URL]: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/e-mes-forum-rio>. (consultado 19 abril 2011).
- FUEYO, A. (2002). *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re) construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Barcelona. Icaria y ACSUR-Las Segovias.
- GARCIA O'MEANY, M. (2002). “Yo no soy racista, pero... Justificando la discriminación” Barcelona. Intermón-Oxfam.
- GOBIERNO DE ARAGÓN. SERVICIO DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO. “Plan Director de la Cooperación Aragonesa 2008-2011”.
[URL]:<http://www.portal.aragon.es/portal/page/portal/cooperacion>(consultado 31-1-2011).
- GRASA, R. (1990). “Aprender la interdependencia: educar para el Desarrollo” en Juan Antonio Sanhuja (coord). *Juventud, desarrollo y cooperación*. Madrid. Cruz Roja Española.
- INTERMON-OXFAM, INIZJAMED, CIDAC, UCODEP (2009). *Educación para una ciudadanía global*. Barcelona. Intermón-Oxfam.
- JARÉS, J. (1999). *Educación y derechos humanos*. Madrid. Editorial Popular.
- JONLET, D. (1997). “Educación, desarrollo y participación democrática en el medio escolar” en VVAA. *Educación, desarrollo y participación democrática*. Madrid. ACSUR-Las Segovias.
- MESA, M. (2000). “La educación para el desarrollo. Entre la caridad y la ciudadanía global”.
Papeles de cuestiones internacionales nº 70. pp. 11-26. Madrid. CIP-FUHEM.

- MESA, M. (directora) (2000a). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XIX*.
[URL] [http://www.ceipaz.org/educaciónpara el desarrollo/index](http://www.ceipaz.org/educaciónpara%20el%20desarrollo/index) (consultado 5-3-2011).
- MESA, M. (1995) "Otras formas de cooperar: presión política y educación". *Papeles de cuestiones internacionales*, nº 55, pp. 45-55. Madrid. Centro de investigación para la Paz (CIP)-FUHEM.
- MESA, M. (1994). *Educación para el Desarrollo y la Paz*. Madrid. Editorial Popular.
- MESA, M. y CALVO, T. (1990). *Tercer Mundo y Racismo en los libros de Texto*. Madrid. Cruz Roja Española.
- MEZO, J. (2003). "Relación empresas-ONGD. ¿Rollo fácil o noviazgo?". *Revista Medicus Mundi Guipúzcoa*. Diciembre 2003, pp. 5-9.
- NAYA GARMENDÍA, L. (2003). *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado*. Donostia. Erein.
- PANIEGO, J.Á. (1994). *Educación para la Solidaridad: materiales para educadores*. Madrid. CSS.
- PI, C. (1993). "La semana de la Solidaridad". *Cuadernos de Pedagogía* nº 215, pp. 22-23.
- POLO, F. (2004). *Hacia un curriculum para una ciudadanía global*. Barcelona. Intermón-Oxfam.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (1990). *Informe sobre el Desarrollo Humano 1990: Concepto y medición del Desarrollo Humano*. Publicado para el PNUD por: Bogotá (Colombia). Tercer Mundo Editores.
- ROMERO, M. (2002). "La solidaridad de mercado" en [URL] http://www.nodo50.org/hemenetamunduan/upload/2002-sep-12-15-09-texto_ONGD_Empresas.txt (consultado 5-2-2009).
- RUIZ, R. (1995). *Guía didáctica para la educación no formal*. Madrid. ACSUR-Las Segovias.
- ROWLAND, J. (1998) "El empoderamiento a examen". *Revista Desarrollo y Diversidad Social*, pp 88-93.
- SMILLIE, I. (1998). "Optical and other illusions. Trends and issues in Public Thinking about development co-operation" en Ian Smillie y Henry Helmich (ed). *Public Attitudes and*

- International Development. Co-operation.* Paris. OCDE-Consejo de Europa, pp. 21-40.
- VVAA (1993). "El tercer mundo para escolares de primero". Cuadernos de Pedagogía nº 215, pp. 16-21.
- ZABALO, P. y PÉREZ, A. (2006). *El mundo no es una mercancía*. Bilbao. Hegoa.